



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN
PREESCOLAR:
UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A

KARYNA CHACÓN ARRIETA

DIRECTOR: LIC. JAVIER ALATORRE RICO

REVISORA: DRA. GEORGINA DELGADO CERVANTES

MÉXICO D.F.

NOVIEMBRE DE 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A mi mamá

Sin ti, mi camino no sería lo
que es, Gracias!!!

Agradezco infinitamente a cada una de las personas que estuvieron involucradas, de distintas maneras, en la realización de este trabajo. En particular a las maestras Araceli, Margarita, Carmen y Adriana que creyeron en el proyecto y estuvieron siempre dispuestas a participar y aprender

A Javier Alatorre por compartir su experiencia y conocimiento lo que me permitió culminar esta etapa.

A Georgina Delgado y Gerardo Hernández por sus comentarios, que enriquecieron el trabajo.

A Issac por estar siempre a mi lado, escuchando y apoyando en cada uno de los momentos

A Byanka y Mamá por ser el pilar de todo esto que he logrado ser y hacer.

A la familia Montalvo Fuentes por el apoyo cuando fue necesario.

A todos GRACIAS!!!

Índice

Introducción.....	5
CAPÍTULO 1. Perspectiva de las competencias lectoras en los estudiantes mexicanos de educación básica.....	7
1.1 La necesidad de fortalecer las funciones cognitivas y reflexivas del lenguaje en preescolar.....	8
1.2 El uso de estrategias de lectura básicas para analizar la forma y contenido de los textos en primaria.....	13
1.2.1 Comprensión lectora y reflexión sobre la lengua.....	15
1.2.2 Expresión escrita.....	16
1.3 La comprensión de lectura, tarea que van más allá del desciframiento de letras.....	18
CAPÍTULO 2. El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP).....	23
2.1 Principios pedagógicos.....	24
2.2 Lenguaje y comunicación en el PEP.....	25
2.3 Lo que los niños saben sobre leer y escribir antes de ingresar a preescolar.....	27
CAPÍTULO 3. Lectura y escritura como objetos de conocimiento.....	31
3.1 Lectura y escritura, procesos cognitivos.....	31
3.2.1 El proceso de lectura.....	32
3.2.2 El proceso de la escritura.....	34
3.3 La evolución histórica de la lectura y la escritura.....	36
CAPÍTULO 4. Contexto teórico en el que se fundamenta la apropiación de conocimientos.....	41
4.1 La teoría histórico-cultural.....	42
4.2 Dominios genéticos.....	43
4.2.1 La filogénesis.....	43
4.2.2 Historia sociocultural.....	44
4.2.3 Ontogénesis.....	49
4.2.4 Microgénesis.....	50
4.3 El aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural.....	51
CAPÍTULO 5. La alfabetización desde la perspectiva histórico cultural.....	57
5.1 El trabajo dentro del aula.....	58
Características del aula.....	58
CAPÍTULO 6. Método.....	71
6.1 Planteamiento del problema.....	71
6.2 Objetivo general.....	72
6.3 Pregunta de investigación.....	73
6.4 Participantes.....	73
6.5 Escenario.....	76
6.6 Tipo de estudio.....	76
6.7 Materiales e instrumentos.....	77
6.8 Procedimiento.....	79
CAPÍTULO 7. Resultados.....	83
CAPÍTULO 8. Discusión y conclusiones.....	95
Referencias.....	105
Anexo 1. Reactivos asociados a la competencia que evalúan.....	111
Anexo 2. Especificaciones del instrumento de evaluación.....	112
Anexo 3. Instructivo, que se entregaba al inicio de cada sesión.....	116
Anexo 4. Formato de situación didáctica.....	117
Anexo 5. Especificaciones de algunas actividades llevadas a cabo en el grupo intervenido.....	118

Aprendizaje de la lectoescritura en preescolar: Una Perspectiva Sociocultural

Introducción

En la actualidad, diversas investigaciones tanto nacionales como internacionales, muestran las deficiencias de los estudiantes de educación básica, en habilidades relacionadas con el uso adecuado del sistema escrito; es decir, la mayoría de los estudiantes carecen de competencias que les permitan usar el sistema escrito como herramienta para extraer información y comunicarse eficientemente. Estas deficiencias, comienzan desde el preescolar y se extienden a lo largo de la trayectoria escolar de los aprendices. Uno de los factores que contribuyen con esta problemática, tiene que ver con la falta de identificación de los procesos cognitivos de alto orden relacionados con la escritura y la lectura, pues las prácticas tradicionalistas relacionan estos procesos con tareas específicas y sencillas como la codificación y decodificación de letras.

Por lo antes expuesto y siendo los años preescolares un periodo crítico en el cual los niños adquieren conocimiento implícito y explícito acerca del lenguaje oral y escrito, se realizó el presente trabajo que consistió en la intervención bajo una perspectiva constructivista histórico-cultural, la cual tuvo como objetivo general que los alumnos y alumnas, se integran al uso convencional del sistema escrito y se apropiaran del mismo, a través del uso de herramientas culturalmente reconocidas, permitiéndoles su participación en actividades significativas socialmente .

La investigación se llevó a cabo en la Ciudad de México en dos Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) ubicados en la delegación Miguel Hidalgo, con cuatro grupos del último grado, el grupo control (31 niños) se formó con dos grupos provenientes del mismo CENDI, y el grupo intervenido (29 niños) estuvo conformado igualmente por dos grupos escolares, uno de cada CENDI.

El trabajo con el grupo intervenido, se diseñó tomando como referencia el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, considerando particularmente

las competencias de lenguaje escrito contenidas en el campo formativo de lenguaje y comunicación. Desarrollando actividades que se caracterizaron por ser situaciones reales en donde, con la mediación de la profesora, los alumnos se acercaron al uso del lenguaje escrito a través del uso de herramientas socialmente reconocidas, como son: periódicos, revistas científicas, cartas etc. Logrando que el grupo intervenido tuviera un mayor avance 3.69 puntos más ($F=24.2$ $p<.000$) que el grupo control en la puesta en marcha de competencias para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito que el grupo en el que no se realizó la intervención.

Un texto leído y recordado se vuelve, en esa relectura redentora, como aquel lago helado en el poema que aprendí de memoria hace ya mucho tiempo; sólido como la tierra firme, capaz de sostener al lector mientras lo cruza aunque su existencia sólo tenga lugar en la mente, una existencia precaria y efímera como si sus palabras estuvieran escritas en agua.

(Una historia de la escritura Manguel A. 2006)

CAPÍTULO 1. Perspectiva de las competencias lectoras en los estudiantes mexicanos de educación básica.

A nivel mundial y nacional, se han realizado algunas evaluaciones que se enfocan a distintas áreas como las matemáticas, las ciencias y la lectura. En este caso, nos orientaremos hacia los resultados que nos dan un panorama sobre las competencias en lectoescritura, que dominan los estudiantes del Sistema Educativo Mexicano, en los tres niveles de educación básica, es decir preescolar, primaria y secundaria.

Las evaluaciones presentadas serán. Excale, de preescolar y 3° de primaria, éstas pruebas son aplicadas a nivel nacional, tomando muestras representativas de escuelas públicas y privadas, evaluando las habilidades y conocimientos de los estudiantes pretendidos por los planes y programas de estudio nacionales. En el caso de Excale de preescolar, evaluación realizada durante el año 2008, hay que hacer notar que fue la primera evaluación a nivel nacional que se realizó en este nivel educativo, permitiendo, tener una perspectiva más amplia de los conocimientos que se promueven desde los comienzos de la educación básica. Una vez presentados los datos de las pruebas EXCALE, se analizarán los resultados de México, arrojados por PISA, una prueba realizada a nivel mundial en la que participan diversos países integrantes o no de la OCDE. Ésta prueba fue diseñada para evaluar en alumnos de 15 años, cercanos al final de la educación obligatoria (en el caso de México esta población se encuentra al término del nivel

de secundaria), la adquisición de algunos de los conocimientos y habilidades necesarias para la participación plena en la sociedad del saber.

Este análisis se hará con la finalidad de observar objetivamente las habilidades con las que cuentan los alumnos al encontrarse en determinado nivel educativo y saber si estas habilidades van o no complementándose a lo largo de los tres niveles que componen la educación básica logrando que al concluir el nivel secundaria, los alumnos cuenten con conocimientos adecuados que les permitan afrontar las diversas situaciones, en este caso relacionadas con el uso del sistema de escritura, que se presentan en la vida cotidiana.

1.1 La necesidad de fortalecer las funciones cognitivas y reflexivas del lenguaje en preescolar.

Excale (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos)

Los Excale son pruebas nacionales diseñadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a través de las cuales se evalúan los aprendizajes, habilidades y conocimientos establecidos en el currículo nacional, en determinadas asignaturas y grados escolares de educación básica y media superior.

La prueba Excale aplicada en preescolar evalúa las competencias curriculares enfatizadas en el PEP 2004, orientándose a las áreas de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, en este caso nos enfocaremos al análisis de los resultados del campo formativo de pensamiento y lenguaje, particularmente a lenguaje escrito. Para la construcción de la prueba se tomaron en cuenta sólo ocho de las diez competencias propuestas por el programa de preescolar, las competencias omitidas fueron: “Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien”, ésta competencia no fue evaluada debido a la limitación del tiempo de aplicación de la prueba, la otra competencia no evaluada fue “Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura”, en este caso la diversidad de los aspectos

regionales presentó un obstáculo ya que la validación del reactivo implicaría un gran trabajo además de que los resultados no serían comparables entre los distintos grupos étnicos de estudiantes de todo el país.

Por las características de la población evaluada en cuanto al manejo de la lengua escrita, se diseñaron situaciones especiales que los preescolares resolvieron con la intervención de una educadora-evaluadora, quien aplicó el EXCALE haciendo uso de la entrevista, donde la observación y el diálogo jugaron un papel medular. Durante la evaluación se les solicitaba a los niños dar respuesta a una variedad de reactivos alineados a los indicadores de competencia. Los reactivos utilizados en esta prueba son de tres tipos: de respuesta seleccionada, de respuesta abierta (donde el escolar tiene que marcar, dibujar, trazar o escribir letras y números) y de respuesta oral (donde el educando tiene que responder verbalmente a una consigna o pregunta).

Los resultados de la prueba se distribuyeron en cuatro niveles de logro, los cuales se diferencian por las competencias académicas necesarias para ubicarse dentro de los mismos, estos niveles son: avanzado (dominio muy avanzado de conocimientos que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículo), medio (dominio sustancial de conocimientos que pone en manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo), básico (dominio imprescindible de conocimientos para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia) y por debajo del básico (indica carencias importantes en el dominio curricular lo que expresa una limitación para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia). (Ver tabla 1)

De acuerdo con la diferenciación de niveles de logro, como se puede ver en la tabla 1, los resultados en el área de lenguaje y comunicación muestran que a nivel nacional el 15% se ubicó en el nivel de logro más elevado, el 31% se ubicó en el nivel medio, 45 % de los niños evaluados se concentró en el nivel de logro básico y el 9% se situó en el nivel por debajo del básico.

Tabla 1. Competencias por niveles de logro en Excale preescolar

Nivel de logro	Competencias
Avanzado	<p>Al escuchar el contenido de un cuento: Expresan sus opiniones acerca de los personajes o situaciones particulares del contenido. Hacen anticipaciones lógicas pertinentes y elaboradas de tipo global y específico. Son capaces de escribir su nombre de manera convencional. Reconocen o leen el nombre escrito de algunos compañeros. 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.</p>
Medio	<p>Reconocen la letra inicial del nombre de alguno de sus compañeros. Identifican la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido correspondiente para establecer relaciones con otras palabras. Identifican el valor sonoro, el nombre y la forma gráfica de algunas letras Identifican el orden y las características de las letras dentro de palabras específicas. Realizan comparaciones entre las características sonoro-gráficas de conjuntos de palabras. Asignan atributos como resultado de inferencias lógicas factibles que se derivan de las acciones de los personajes de una narración escrita.</p>
Básico	<p>Identifican algunas partes de los textos (portada, título, ilustraciones y texto) Diferencian diversos portadores de texto a partir de sus características gráficas y el lenguaje que se usa en cada uno Seleccionan texto de acuerdo con un propósito lector o al tipo de información que proporcionan. 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 participaciones específicas incipientes que corresponden al contenido del cuento así como anticipaciones globales, lógicas o factibles según el contexto del relato. Identifican algunas características del sistema de escritura (que se lee y escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo). Identifican la función de elementos gráficos como son: ilustraciones, números y texto. Justifican las interpretaciones que hacen acerca del contenido de un texto a partir de la relación entre ilustraciones y texto y de algunas letras de palabras que conocen. Escriben su nombre de derecha a izquierda, adicionando letras o mezclando trazos convencionales y no convencionales Establecen comparaciones entre características gráficas de palabras. Asignan atributos generales a los personajes de un cuento. Usan algunos recursos del texto literario en sus narraciones.</p>
Por de bajo del básico	<p>Reconocen su nombre escrito. Diferencian en un portador determinado entre el texto escrito y la imagen.</p>

Fuente: INEE 2008. EL aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación , pensamiento matemático.

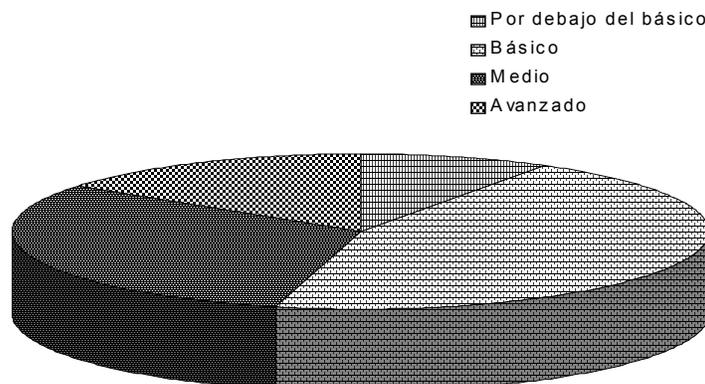


Figura 1. Distribución del Porcentaje de alumnos a nivel nacional por nivel de logro en el área de Lenguaje y Comunicación. Fuente: INNE 2008

Los resultados revelan que la mayoría de los niños y niñas participantes en la muestra, cuentan con un nivel de conocimientos elemental que les permitirá progresar de manera satisfactoria en los niveles educativos posteriores. Hay que hacer notar que existe una diferencia en el nivel de manejo de competencias entre las dos líneas en las que se dividió el área de lenguaje y comunicación. A nivel nacional, en la línea de lenguaje oral se obtuvo un mayor porcentaje de aciertos contestados correctamente (71%) mientras que en la línea de lenguaje escrito este porcentaje de aciertos fue menor (62%). Como lo veremos a continuación, las habilidades de los infantes preescolares, en cuanto a lenguaje escrito, que menos dominan, están relacionadas con su capacidad para usar el lenguaje como herramienta de pensamiento, capacidad medular para construir el conocimiento en cualquier campo formativo. Por lo que, como se menciona en INEE (2008) es necesario fortalecer las funciones cognitivas y reflexivas del lenguaje.

Según las competencias evaluadas en el campo de lenguaje escrito, la competencia que mayor número niños maneja es, el conocimiento de diversos portadores de texto, pues más del 70% contestó correctamente los reactivos relacionados con la misma, lo que refleja que pueden reconocer diferentes tipos de portadores de texto por sus características gráficas y de lenguaje; así como son capaces de seleccionar algún portador dependiendo del propósito lector que

tengan. En cuanto a la competencia relacionada con la interpretación e inferencia del contenido de textos a partir del conocimiento que se tienen de los diversos portadores y del sistema de escritura, más de la mitad de los niños reconoce ciertas convenciones del sistema de escritura, como que se lee de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, identifican la función de algunos elementos gráficos de los textos como los números y las ilustraciones, sin embargo las habilidades que requieren la extracción de información del texto para realizar anticipaciones lógicas, sólo el 33% las manejan (INEE, 2008).

En la identificación de características del sistema de escritura, el 90% de los niños reconocen su nombre escrito, el 55% reconoce sólo la letra inicial del nombre de algún compañero, el 80% puede escribir su nombre, el 78% reconoce la palabra que empieza con las mismas letras de una palabra modelo escrita, entre el 53 y 60% de los niños demuestran habilidades relacionadas con el reconocimiento y nombramiento de algunas letras. Sólo el 30% de los niños puede escribir una palabra que comience con la letra o la sílaba inicial de su nombre, pero no de manera convencional, sino mezclando trazos no convencionales o escribiendo en dirección inversa, únicamente el 25% de los niños puede escribir una palabra que comience con la sílaba inicial de su nombre de manera correcta. El 46 % da información sobre el valor sonoro de alguna letra, 48% reconoce la relación entre la letra inicial de su nombre y el sonido correspondiente para establecer relaciones con otras palabras.(INEE, 2008)

Y por último, en la competencia de conocimiento de algunas características y funciones propias de los textos literarios el 87% asigna atributos físicos o emocionales a los personajes del cuento pero sólo la mitad lo hace derivando esta información del texto. El 59% utiliza recursos del texto literario, por ejemplo, comienza la narración de un cuento con *“Había una vez...”*.

Estos resultados, como se han mencionado, muestran que los niños cuentan con las habilidades para desarrollar las tareas básicas de identificación de algunas características del lenguaje escrito, sin embargo carecen de las competencias

necesarias para utilizar al texto como fuente de información que permite sustentar ideas. Por otro lado, estos mismos resultados nos permiten concluir que los infantes al concluir el nivel preescolar, no cuentan con las habilidades suficientes para que, una vez conocidas algunas letras pueda generalizarse el conocimiento y producir otras palabras. Estas deficiencias, como podrá comprobarse con los resultados de Excale a nivel primaria, no son compensadas en los grados posteriores, al contrario son amplificadas, por lo que será necesario reconsiderar las estrategias de enseñanza en el Sistema Educativo Nacional.

1.2 El uso de estrategias de lectura básicas para analizar la forma y contenido de los textos en primaria.

La información que a continuación se menciona, es resultado de las pruebas aplicadas en junio de 2006 por el INEE a nivel nacional para conocer el nivel de logro educativo de los estudiantes de tercer grado de primaria (EXCALE), quienes tenían edades de entre ocho y once años, publicadas por el INEE en el 2006 dentro del documento “El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria.”

En el área de español se evaluaron tres dominios educativos por separado: comprensión lectora, reflexión sobre la lengua, y expresión escrita. En la tabla 2 se hace una breve descripción de las habilidades características de cada nivel de logro. En este caso existen cuatro para los dominios educativos de comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, y para expresión escrita se utilizaron cinco niveles de logro, debido a las características del examen, al uso de rúbricas¹ y a la distribución de las respuestas.

¹ Una rubrica es una descripción precisa que sirve como pauta de calificación de cada uno de los aspectos que se evalúa, en este caso fueron: convencionalidades del sistema de escritura, estrategias textuales y gramática.

De acuerdo con el documento del INEE (2006), para que los alumnos pudieran resolver satisfactoriamente los reactivos de comprensión lectora, era condición necesaria que usaran estrategias de lectura básicas como son, la activación de conocimientos previos, la predicción, la anticipación o las inferencias. Al tiempo que aplicaban sus conocimientos relacionados con distintas funciones de la lectura para estar en condiciones de analizar forma y contenido de los textos.

Los reactivos correspondientes al área de reflexión sobre la lengua tienen como propósito, basándose en los programas de estudio de español en la educación primaria, evaluar los conocimientos referentes al uso del lenguaje para una buena comunicación, en este componente de la evaluación se exploraron tres tareas: reflexión semántica (que permite evaluar aspectos de significado del lenguaje), reflexión sintáctica y morfosintáctica (que permite evaluar aspectos gramaticales) y la reflexión sobre las convencionalidades de la lengua (que permite evaluar aspectos ortográficos y de puntuación).

En cuanto al área de expresión escrita, se evaluó que los niños utilizaran la escritura como medio para satisfacer distintos propósitos comunicativos tales como: describir, informar y narrar. Asimismo, se evaluó que los alumnos tomaran en cuenta a sus destinatarios directos o potenciales y organizaran sus ideas de manera coherente y cohesiva, respetando las características propias de los diferentes tipos de texto. Además, se evaluó que hicieran uso de oraciones con significado completo, respetaran la concordancia de género, número y tiempo verbal, usaran la ortografía y segmentación convencional y puntuaran correctamente su texto.

Tabla 2. Porcentaje de alumnos por nivel de logro de la prueba EXCALE en los tres dominios educativos y descripción de competencias.

Comprensión Lectora y Reflexión sobre la lengua		Expresión escrita		Competencias académicas
Niveles de logro	Porcentaje de estudiantes	Niveles de logro	Porcentaje de estudiantes	
Avanzado	2	V	0	Indica un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículo.
Medio	17	IV	14	Indica un dominio sustancial (adecuado, apropiado, correcto o considerable) de conocimientos habilidades y destrezas escolares que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo.
Básico	56	III	42	Indica un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.
Por debajo del básico	25	II	23	Indica carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.
		I	20	

Fuente: INEE, 2006. El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria.

1.2.1 Comprensión lectora y reflexión sobre la lengua

De acuerdo con los resultados de la evaluación, en las áreas de comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, a nivel nacional los alumnos se distribuyen de la siguiente manera: el 25% de los estudiantes se encuentran por debajo del nivel

básico, el 56% se ubica en el nivel básico, el 17% se sitúa en el nivel medio y sólo 2% alcanza el nivel avanzado.

Como se puede ver en la figura 2, de acuerdo al análisis realizado con relación a los grupos de habilidades en estas dos áreas, se observa que a nivel nacional, los estudiantes, tienen mejor dominio de las habilidades relacionadas con la identificación de información al contestar correctamente el 59% de los aciertos relacionados con esta habilidad, seguida por la habilidad de construir el significado de una expresión, pero a medida que las habilidades se acercan hacia el análisis de información implícita dentro del texto y el desarrollo de su interpretación el porcentaje de aciertos resueltos correctamente es menor.

En las habilidades que corresponden a reflexión sobre la lengua, su obtuvo un menor porcentaje de aciertos correctos, la reflexión sobre las convencionalidades de la lengua, la reflexión semántica y reflexión sintáctica y morfosintáctica fueron las que menos aciertos agruparon. Esto es, los alumnos cuentan con pocas habilidades para usar y apreciar correctamente algunas convencionalidades del lenguaje útiles para darle sentido y diferente significado al lenguaje escrito como es el uso correcto de la ortografía, los diferentes tipos de oraciones (interrogativas, afirmativas, admirativas, etc.), la diferenciación de las categorías en las que se clasifican las palabras (sustantivos propios y comunes, sustantivos colectivos, adjetivos, etc.)

1.2.2 Expresión escrita

Los resultados en el dominio de la expresión escrita, mostraron que el 43 % de los estudiantes se ubicaron en los dos primeros niveles que son considerados como insuficientes, en el siguiente nivel el 42%, el 14% se ubica en el nivel IV y ningún estudiante se ubicó en el nivel V.

La distribución a nivel nacional por habilidades que dominan los alumnos, se da de la siguiente manera: en primer lugar está la gramática, que sólo domina el 46 %

de la población evaluada, seguida por las estrategias textuales que son manejadas por el 36% de los alumnos y la habilidad que menos estudiantes dominan (12%) es la de convencionalidades del sistema de escritura. Esto refleja que los alumnos cuentan con habilidades muy generales, que les permiten escribir oraciones con sentido completo y dar una secuencia adecuada principalmente cuando se trata de textos narrativos. Sin embargo en habilidades más específicas como el uso de conectores para darle cohesión al texto, la descripción de espacios o características de los personajes, en el caso de los textos narrativos, los alumnos no cuentan con la formación necesaria para satisfacer las necesidades de comunicación de manera convencional.

Estos resultados nos dan el panorama de las habilidades con las que cuentan los alumnos que se encuentran en la mitad de la primaria. En rasgos generales, la mayoría de los alumnos son capaces de realizar tareas sencillas derivadas del uso de la información directa proporcionada por el texto; como la interpretación de algunas frases, pero no cuentan con las habilidades que les permitan hacer inferencias de la información implícita. Aún en tareas más básicas como la búsqueda u organización de palabras usando el orden alfabético, el uso correcto de algunos signos de puntuación tales como la coma en enumeración, el punto final y los dos puntos, los alumnos no cuentan con las habilidades necesarias para poder realizarlas.

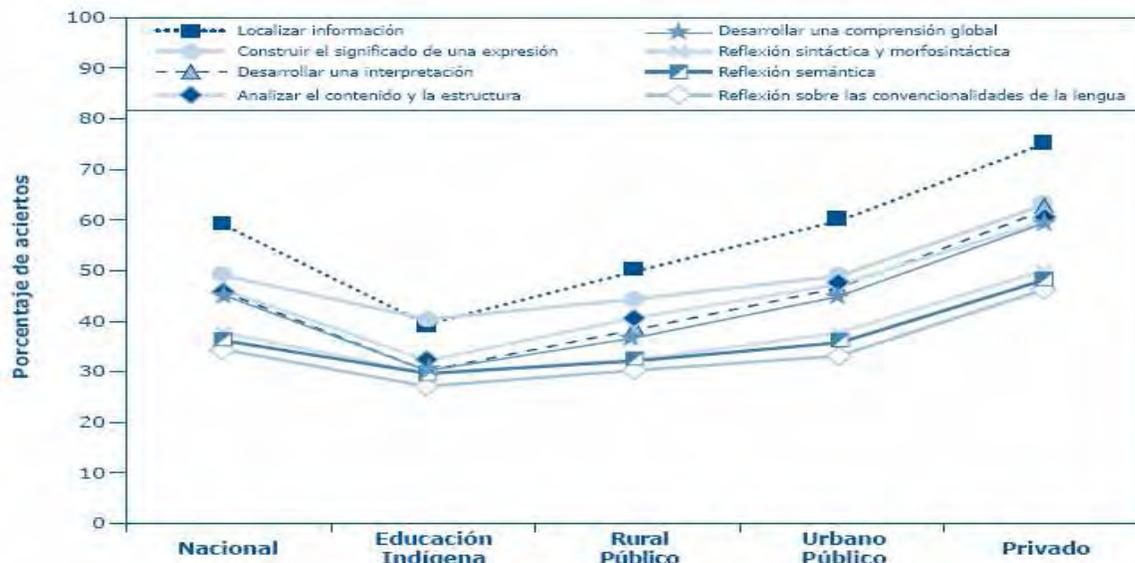


Figura 2. Porcentaje de aciertos por grupos de habilidades y conocimientos de español/ comprensión lectora y reflexión sobre la lengua por estrato educativo. Fuente INEE agosto, 2007.

1.3 La comprensión de lectura, tarea que van más allá del desciframiento de letras.

PISA (Programme for International Student Assessment), evaluación promovida por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) tiene como propósito comparar a nivel mundial el rendimiento académico de los países integrantes de esta organización, con la finalidad de crear indicadores que reflejen la situación educativa que cada país tiene dentro de sus aulas y a partir de esto se puedan superar las limitaciones que la evaluación refleje. La evaluación se realiza cada 3 años a partir del año 2000, poniendo énfasis en cada aplicación en una de las tres áreas de conocimiento que la prueba evalúa, comprensión lectora, matemáticas y ciencias. La población evaluada tiene entre 15 años tres meses de edad y 16 años dos meses. La prueba se caracteriza por la evaluación de competencias que define como el sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida, siendo indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales, la competencia apunta a la

capacidad para poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones. En cuanto a lectoescritura PISA, considera que las actividades que el alumno debe demostrar en función de diferentes tipos de tarea son: la recuperación de información, en donde se requiere que el lector perciba al texto como un todo, esto le permitirá recuperar información fácilmente, elegir lo más relevante del texto etc.

Tabla 3. Habilidades por niveles de logro.

Niveles	Rango de puntajes	Competencias
5	Mas de 625.61	Realizan tareas complejas de lectura, como manejar información difícil de encontrar en textos desconocidos, muestra una comprensión detallada de dichos textos, son capaces de evaluar con sentido crítico y construir hipótesis, basarse en conocimientos especializados y adoptar conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.
4	Entre 625.61 y 552.89	Localizan información oculta, abordan ambigüedades y evalúan un texto con sentido crítico.
3	Entre 552.89 y 480.18	Son capaces de realizar tareas de lectura de complejidad moderada, como localizar múltiples informaciones, establecer nexos entre distintas partes de un texto y relacionar el texto con la vida diaria.
2	Entre 480.18 y 407.47	Realizan tareas básicas de lectura como localizar información sencilla, realizar deducciones simples, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo.
1	Entre 407.47 y 334.75	Los estudiantes tienen serias dificultades para utilizar la lectura como una herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas.
0	Menos de 334.75	Los estudiantes tienen serias dificultades para utilizar la lectura como una herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas.

Fuente: INEE. Elaboración con datos del documento PISA 2006 en México.

En un nivel más elevado se encuentra la interpretación de textos en donde el alumno procesará la información obtenida del texto, deduciendo información del mismo texto. La relación que el sujeto puede establecer entre lo conocido y el nuevo conocimiento es un aspecto que también se evalúa y que pone en juego las competencias anteriores, sin los dos aspectos pasados es poco probable que la reflexión y la evaluación de textos se propicie.

Para hacer una diferenciación entre las competencias con las que cuentan los estudiantes evaluados en la prueba, PISA creó cuatro niveles, definidos por intervalos de puntajes, en cada intervalo se hace la descripción de las habilidades que debieron poner en marcha los estudiantes para ubicarse en cada rango. A continuación se muestran los rangos de puntaje, las competencias de cada rango y el porcentaje de estudiantes mexicanos ubicados en cada nivel. (Ver tabla 3)

De acuerdo con la media calculada, tomando en cuenta únicamente los puntajes en el área de lectura, México alcanzó una media de 410. Ubicándonos mundialmente en el nivel dos de desempeño, lo que refleja en general, que la educación básica del Sistema Educativo Mexicano prepara, a los estudiantes para realizar tareas básicas de lectura como son: localizar información sencilla, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo. Este resultado nos ubica 146 puntos por debajo de la media de Corea que fue el país con mejor desempeño en ésta área. La población se distribuyó de la siguiente manera: en los niveles 4 y 5 que son los que requieren un mayor nivel de competencia, se ubicó el 6% de la población en el nivel 3, se ubicó el 18% de la población evaluada, el 29 % se ubicó en el nivel dos, el 26% en el nivel 1, mientras que el 21% de los alumnos obtuvo puntajes que los ubicaron por debajo de éste último.

En el extremo más alto, es decir, Corea, que fue el país con la media más elevada, la distribución se encuentra de la siguiente manera: en el nivel 5 está el 22 % de la población evaluada, el 33 % se encuentra en el nivel 4, el 27% en el 3,

en el nivel 2 el 12%, en el nivel 1 el 4% y sólo el 1% se encuentra por debajo del nivel 1. (ver tabla 4)

Tomando en cuenta las competencias para los niveles de logro descritos, se concluye que el 76% de los alumnos mexicanos al leer, ponen en marcha competencias muy básicas, que van desde descifrar las letras que componen el texto hasta realizar inferencias sencillas que están explícitas en el texto, sólo el 24% de los estudiantes evaluados cuentan con las competencias necesarias para relacionar la información relevante de un texto con los acontecimientos de la vida diaria, realizar evaluaciones críticas sobre los textos, encontrar información implícita dentro del texto para poder encontrar nexos entre distintas partes del texto, deducir información y construir expectativas. Esta distribución se invierte al analizar el caso de Corea, pues el 82 % de la población evaluada, cuenta con las habilidades necesarias para realizar las tareas más complejas y sólo el 17% de sus alumnos lleva a cabo las tareas más básicas durante el proceso de lectoescritura. (Ver tabla 4)

Tabla 4. Contraste de la distribución por niveles de logro entre México y Corea.

Niveles de logro	Distribución de estudiantes por nivel de logro en México (%)	Distribución de estudiantes por nivel de logro en Corea (%)
5	1	22
4	5	33
3	18	27
2	29	12
1	26	4
0	21	1

Los resultados de estas evaluaciones reflejan que, dentro de otras carencias, los alumnos no comprenden lo que leen, pues únicamente se concentran en decodificar y localizar información. De acuerdo con Sánchez (1993) existen dos aspectos fundamentales por los cuales las personas no comprenden lo que están leyendo; por una parte la deficiencia en la progresión temática, esto es la imposibilidad de percibir al texto como una idea compuesta por ideas más pequeñas. Percibiendo al texto como una colección de ideas que no se vinculan entre sí, es decir, no existe una diferenciación de las ideas más importantes en cuanto a la idea general del texto, cada oración es evaluada por su valor en sí

misma y no por la relación que existe con todo el texto. Según lo reportado por este autor, al solicitar un resumen, los sujetos con pocas habilidades para la comprensión lectora, copian directamente del texto la información relevante, no existe manipulación alguna sobre éste. Esto refleja que los sujetos de pobre comprensión tienen dificultades para acceder a las estructuras textuales. Otra deficiencia que muestran los malos lectores es que su lectura se va dando en forma de listado, como se mencionó con anterioridad se estructuran las ideas de una manera aislada sin que exista alguna conexión entre ellas. Pues no colocan las ideas dentro de una organización retórica, al no percibir esta organización, no se reconocerán cuáles son las partes que estructuran el texto. Por lo tanto la lectura se organizará bajo una estructura diferente a la que tiene y esto provocará una mala comprensión. Por ejemplo, no se puede leer un artículo científico y entenderlo como si fuera un poema.

Para que exista un procesamiento global de información es necesario promover estrategias para operar con las estructuras de los textos (estrategia estructural), estrategia para construir el significado global (macrorreglas) y estrategias para establecer la coherencia entre las ideas (progresión temática). Los puntos expuestos, nos permiten observar las deficiencias con las que el sistema educativo ha ido creciendo y por lo tanto nos obliga a redefinir la concepción que durante siglos se ha tenido de la educación y de los elementos que la integran. Esto es, por un lado se encuentra el estudiante que durante mucho tiempo se percibió como una unidad pasiva que estaba frente a un docente para aprender del vasto conocimiento que éste tiene, con la redefinición de los elementos del contexto educativo se percibe al estudiante como un elemento primordial que construye su conocimiento a partir de las ayudas que un “experto” le proporciona tomando en cuenta las habilidades individuales que cada aprendiz tiene.

CAPÍTULO 2. El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP)

Como reflejo de la evolución de las sociedades y como respuesta a los pobres resultados en evaluaciones nacionales e internacionales analizados en el capítulo anterior, la Secretaría de Educación Pública, comenzó en el año 2002 la coordinación de trabajos para la elaboración de un nuevo programa curricular para la educación preescolar, estos trabajos culminaron en el 2004 con la presentación del “Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004”. A continuación se hará una breve descripción del Programa, haciendo énfasis en la incorporación del concepto de competencias en este nivel educativo.

La implementación del nuevo programa de preescolar en las aulas mexicanas, tiene como finalidad dotar a los niños de herramientas que les permitan ampliar su entendimiento del mundo, a partir del acercamiento que las maestras propiciarán a las diversas formas de expresión que existen para explicarse los acontecimientos que nos rodean, además del conocimiento de estos medios, propiciarán incursiones por parte de los niños en la explicación a diversos fenómenos que ocurren dentro de la comunidad para contribuir a que puedan percibirse como sujetos creadores y no sólo receptores del conocimiento, fomentando de esta manera la formación de seres humanos autónomos y confiados en los pensamientos que puedan generar a partir de la interacción de los conocimientos previos y los nuevos conocimientos adquiridos en el aula. De la misma manera se le da suma importancia a la colaboración de los pares para la creación y entendimiento de los fenómenos que le rodean.

Por medio del PEP 2004 se han establecido propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional, y cuyas características permitan su aplicación flexible, dependiendo de las circunstancias de las regiones y localidades del país.

El programa parte de reconocer que la educación preescolar, debe contribuir a la formación integral de los niños, garantizando su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas. Tomando en cuenta esto en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y lo que puede llegar a alcanzar, esto para garantizar su seguimiento al término de la educación preescolar.

Cabe resaltar la importancia que en este programa se hace del entorno sociocultural como medio y fin para la apropiación de conocimientos, pero sobre todo para que los niños en este nivel educativo se reconozcan como sujetos activos dentro de su comunidad y reconozcan a los integrantes de otras comunidades, que tienen diferentes costumbres, tradiciones, lenguas etc., para fomentar la apropiación de valores y respeto hacia la diversidad de género, lingüística, cultural, étnica etc. Este programa aparte de modificar la percepción de la educación, ha ampliado la duración de la educación básica, en noviembre de 2002 se publicó un decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar; por lo tanto la educación básica obligatoria está compuesta por 12 grados de escolaridad.

2.1 Principios pedagógicos

Los principios en los que se funda el programa, respetan las características de los niños de este nivel educativo, así como los procesos por los cuales se apropian de los conocimientos, en el programa se han incluido un conjunto de principios que dan sustento al trabajo educativo cotidiano con los niños, teniendo como finalidades reconocer las características de los preescolares así como de los procesos por los cuales se apropian del aprendizaje y poner énfasis en ciertas condiciones que hacen más eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje (SEP, 2004)

Los principios pedagógicos que se consideran dentro del PEP se agrupan en tres grandes aspectos; por una parte están las características infantiles y procesos de aprendizaje en donde se considera como factor primordial para el aprendizaje la interacción del niño con su medio, considerando las experiencias que los alumnos han tenido a lo largo de su vida antes de ingresar al aula, este aspecto se sigue fomentando a lo largo de los tres años a través de las interacciones sociales como medio para la apropiación de conocimientos, con respecto a esto el docente creará el gusto por el conocimiento.

La diversidad y equidad es otro principio pedagógico que pretende la inclusión de los niños con capacidades diferentes al medio social, utilizando a la escuela como espacio de socialización para propiciar esta igualdad.

La flexibilidad de las actividades planteadas nunca deben perder de vista las competencias y los propósitos fundamentales de PEP, las actividades deben entrelazar los medios escolares y el aula entendiendo que en los dos medios se busca el desarrollo en la sociedad de los niños.

2.2 Lenguaje y comunicación en el PEP.

Un punto importante que caracteriza a este programa educativo es que está centrado en competencias, definidas como el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Esta integración de competencias tiene como finalidad principal propiciar lo que ya con anterioridad se mencionaba, el desarrollo integral de los niños y niñas, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar las habilidades adquiridas a su vida cotidiana.

En general los aprendizajes de los infantes abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano. Sin embargo, según el tipo de actividades en que

participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico. En el PEP se abarcan seis campos formativos los cuales son:

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

A continuación detallaremos las competencias que se promueven en el campo formativo de lenguaje y comunicación, específicamente las del lenguaje escrito ya que se utilizaron como parámetro de conocimiento en nuestra intervención y evaluación.

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.

Esta competencia se refiere a la diferenciación que lograrán establecer los niños entre un portador de texto y otro, a partir de sus características gráficas, las partes que los integran y del lenguaje utilizado en cada uno de ellos.

- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

De acuerdo con esta competencia, los niños tendrán la habilidad de reconocer ciertas convenciones del sistema escrito como son: direccionalidad de la lectura, diferenciación entre números y letras, uso de signos, etc. Así como identificar su nombre en diversos portadores de texto. La capacidad de realizar inferencias, anticipaciones y expresar ideas a partir de la lectura de los textos son destrezas con las que contarán los niños.

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

Los niños reconocerán la función social del lenguaje escrito, podrán crear y corregir textos a partir del conocimiento del sistema de escritura.

- Identifica algunas características del sistema de escritura.

La habilidad de establecer la correspondencia entre letras y su sonido, distinguir las diferencias o similitudes entre letras y palabras, la escritura de palabras que le ayuden a expresar por escrito sus pensamientos, son habilidades que se contemplan dentro de esta competencia.

- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios

De acuerdo con esta competencia, los niños serán capaces de reconocer los elementos característicos de algunos textos y a partir de este conocimiento modificar y crear sus propios textos.

2.3 Lo que los niños saben sobre leer y escribir antes de ingresar a preescolar

Para ampliar un poco más esta idea, que sostiene que los niños cuentan con conocimientos del sistema de escritura previos a su ingreso al nivel preescolar abriré un paréntesis que formará un panorama general de los conocimientos que adquieren los niños al estar en contacto con la sociedad.

La apropiación de los elementos socialmente convenidos que componen al lenguaje escrito, se construye a lo largo de la vida, y se enriquecen con el paso del tiempo de acuerdo a las experiencias a las que los individuos vayan accediendo. El conocimiento que los niños llegan a tener sobre algunas convenciones básicas del lenguaje escrito (direccionalidad de la lectura, manejo de libros, diferencia entre el uso de dibujos y letras, relaciones grafema-morfema, habilidades tempranas de escritura, el reconocimiento de los propósitos de la lectura y la escritura), es denominado alfabetización temprana (Missall, 2006; Justice, 2006; Regalado M., Goldenberg C. y Appel. E, 2001) y son adquiridas a través de actividades sociales diarias.

En cuanto a la escritura, diversas investigaciones se han enfocado a identificar las etapas por las que pasan los infantes antes de lograr una escritura convencional, en este trabajo, se toman en cuenta estas etapas, sin dejar de lado la influencia que el contexto tiene para la transformación de estos conocimientos. Tolchinsky (2003) hizo una descripción de las etapas por las que transitan los niños antes de escribir convencionalmente, esta autora precisó que existe un desarrollo “espontáneo” del conocimiento de la escritura de los niños antes del inicio de la instrucción formal, sugirió que la primera etapa del desarrollo de la escritura está indiferenciada "porque los niños producen patrones similares de la escritura sin importar la palabra o la oración que les pidieron escribir", en la segunda etapa, los niños construyen los criterios para una escritura que es legible, generalmente en términos del número y la variedad de letras, durante la tercera etapa, los niños relacionan la escritura con el sonido, a menudo en la cantidad de sílabas. Finalmente, durante la cuarta etapa, desarrollan una comprensión del grafema y la correspondencia del fonema.

Como ya ha sido mencionado, el medio en el que se desarrollen los niños será el factor que haga la diferencia entre los niveles de conocimiento del sistema de escritura antes de que ingresen a la educación formal. Algunas de las características de este factor se relacionan con: 1) las interacciones entorno a la lectura y la escritura entre padres e hijos, 2) el disfrute personal del uso del sistema de escritura de los padres y 3) el nivel socioeconómico de la familia.

1. Los padres pueden hacer que se presenten comportamientos específicos en el contexto de la lectura compartida para exaltar y acelerar el crecimiento de la alfabetización en los niños preescolares, haciendo una contribución significativa en el desarrollo del lenguaje. (Justice y Pullen 2003; Decker, 2006; Weigel, 2005).

2. La importancia que los padres de familia le den a la lectura y la escritura durante sus actividades personales ha sido descrita como un factor que influye directamente en el ambiente alfabetizador dentro del hogar. Esto es, el tiempo que

dedican a esta actividad (sin incluir el tiempo que acompañan a sus hijos en la lectura) y el número de veces que sus hijos los han visto escribir, están asociados positivamente con las creencias de los padres sobre la lectura

3. Se ha descubierto que es menos probable encontrar el tipo de conductas que favorecen la alfabetización temprana, dentro de familias que cuentan con bajos recursos económicos por lo que se ha establecido una relación entre un bajo nivel socioeconómico y las pocas habilidades en el conocimiento del sistema de escritura, pues los niños que provienen de familias con bajos recursos frecuentemente tienen dificultades en la escuela (Hart y Risley, 1995). Según lo reportado por Cronan *et.al.* (1996) y Willis, (2007), los factores que se relacionan con el nivel económico y la carencia de habilidades alfabetizadoras son: la ausencia o escasez de materiales de lectura en casa, inseguridad económica, carencia de procesos educativos en casa, interacciones pobres entre padres e hijos, actitudes parentales pobres hacia la educación y hacia el surgimiento de la alfabetización.

La presencia o ausencia de éstas características del medio alfabetizador, van abriendo una brecha entre alumnos con más o menos habilidades que les permitan participar de manera activa y propositiva en diversas actividades sociales. (Chafel, 1993; Bennett, 2002; Decker, 2006; Weigel, 2005; Downer, 2006). Estas diferencias, como lo reporta Missall (2006) se arrastran desde los primeros años de enseñanza y van limitando el posterior aprovechamiento de los alumnos. En el caso particular del sistema educativo mexicano, de acuerdo con los resultados de Excale de preescolar y de tercer grado de primaria, lejos de que estas diferencias disminuyan como resultado de un aumento de conocimientos, sobre las convenciones del lenguaje escrito, aumentan a lo largo de los diferentes niveles educativos.

Esta nueva visión sobre el trabajo por realizar en las aulas preescolares, representa un cambio tanto en la forma de percibir a los alumnos por parte del cuerpo docente como un replanteamiento del papel que desempeñan las maestras

en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De la misma manera este cambio en el programa de preescolar, presenta una nueva visión sobre las capacidades con las que cuentan los infantes de entre tres y seis años, pues en él se plantean conocimientos, aunque básicos, relevantes para la participación de los estudiantes dentro de actividades socialmente reconocidas. Otro punto que es importante destacar, es la consideración de los conocimientos previos, pues a pesar de que para muchos de los niños que ingresan a este nivel educativo, es su primera experiencia con una institución de este tipo, en el programa se considera la relevancia de las nociones previas para retomarlos y a partir de ellos formar nuevos esquemas de conocimiento.

CAPÍTULO 3. Lectura y escritura como objetos de conocimiento.

El uso de la lengua escrita resulta una tarea cotidiana y, como se ha mencionado, para que los individuos puedan comunicarse y comprender adecuadamente tanto la lectura como la escritura; es primordial que entiendan estos procesos más allá de la agrupación y desciframiento de letras. En este capítulo se analizarán los conceptos y procesos que intervienen en la adquisición de las habilidades que hacen posible a los alumnos acercarse de una manera más eficaz a los textos.

Comenzaremos describiendo la lectura y la escritura como procesos cognitivos, aquí se describirán los aspectos lingüísticos y estructurales que los conforman, destacando la importancia que tienen éstos para el óptimo conocimiento, entendimiento y uso del lenguaje escrito. Finalmente, se hará una síntesis sobre la evolución que ha tenido el lenguaje escrito, derivada de los diversos usos que se le han dado a lo largo de la historia del ser humano.

3.1 Lectura y escritura, procesos cognitivos

En este apartado detallaremos cuáles son los procesos cognitivos que conforman tanto a la escritura como a la lectura, destacando la importancia del conocimiento sobre éstos procesos por parte de los docentes encargados de alfabetizar a los alumnos, para que de ésta manera les sea posible plantear situaciones didácticas que les permitan a los aprendices apropiarse de los contenidos adecuadamente de tal manera que logren generalizar el aprendizaje a distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Como lo demuestra la investigación realizada por Shantil (2003) con niños preescolares, con la que refuerza la hipótesis de que los orígenes cognitivos del reconocimiento de palabras están relacionados con habilidades de dominio específico, como son la memoria fonológica y el procesamiento visuo-ortográfico. Y por otro lado, la comprensión de textos que se relaciona con habilidades cognitivas y lingüísticas pertenecientes a dominios de alto orden.

Esta característica que relaciona al proceso de lectoescritura con dimensiones lingüísticas y cognitivas, asociadas al origen sociocultural de los conocimientos, hace necesario plantear actividades alfabetizadoras en las cuales se desarrollen habilidades que tengan que ver con los aspectos que componen a los procesos tanto de la lectura como de la escritura, a continuación se hará la descripción de los aspectos que componen a ambos procesos cognitivos.

3.2.1 El proceso de lectura

De acuerdo con Marín (2006), leer es el proceso cognitivo por el cual se comprende un texto escrito, este proceso tiene las características de ser activo e interactivo, pues los lectores deberán interactuar con el lenguaje escrito, utilizando sus conocimientos previos tanto conceptuales como letrados. Este último término que hace referencia a los conocimientos letrados, Marín, lo retoma de Teberosky y lo utiliza para definir los conocimientos generales que tienen los lectores sobre la manera en la que se estructuran los diferentes tipos de textos es decir, sobre las superestructuras textuales más comunes, el contenido genérico de cada tipo textual, las características de las tramas etc., estos conocimientos son los que aportarán los lectores al revisar un texto y les permitirán asignar significados a lo que el autor ha plasmado en su escrito.

Por su parte, el texto o mejor dicho, el autor del texto, deberá cuidar ciertos aspectos lingüísticos para que su lectura sea comprendida por diferentes personas quienes, aunque no compartan los mismos conocimientos previos puedan comprenderlo. De acuerdo con Marín (2006) estos aspectos lingüísticos se agrupan en los siguientes sistemas:

- Gramofónico. Se refiere a la correspondencia entre el sistema de fonemas y grafemas y el sistema ortográfico.
- Léxico. Que tiene que ver con el conocimiento de las palabras que componen una lengua, en opinión de la autora, se ha sobrevalorado su influencia en la comprensión lectora.

- Morfosintáctico. Se refiere por un lado a la combinación y el orden de las palabras para poder producir enunciados con sentido (sintaxis) y por otro las formas de las palabras, sus terminaciones, sufijos y prefijos (morfología).
- Pragmático. Que trata sobre las claves que indican como deben ser interpretados algunos textos.
- Enunciación. Hace que el lector interprete adecuadamente las claves que recibe del texto en ese sentido.
- Semántico. Hace referencia a la formación de sentido derivada de las relaciones internas de los distintos enunciados que componen al texto.

El conocimiento de la estructuración de los textos, dependiendo de su género nos brindará un contexto, una perspectiva desde la cual se leerá. Para que podamos entender cualquier tipo de texto se necesita contar con ciertos esquemas en donde se vaya “acomodando” la información, cuando no existen esquemas suficientes que nos permitan explicar lo que se está leyendo, acomodamos la información de un esquema poco conocido en un esquema muy familiar para nosotros, provocando que nuestra comprensión al leer textos poco familiares sea deficiente. (Sánchez, 1993) Es como si quisiéramos leer una receta de cocina como si fuera un poema.

El que dentro de un texto se encuentren claramente estructurados cada uno de los aspectos lingüísticos mencionados, facilitará un vínculo con los conocimientos previos del lector, lo que pondrá en marcha estrategias cognitivas que permitirán al lector tener una comprensión efectiva del texto. A continuación se hará una descripción de algunas de estas estrategias cognitivas:

- La **predicción**, comienza por la exploración de paratextos (elementos que caracterizan a los distintos tipos de textos y hacen más eficaz la recepción del texto) lo que permite hipotetizar de forma general de qué trata el texto, aún antes de comenzar a leer. Cuando se realiza el proceso de predicción se activan ciertos esquemas mentales, las ideas que tenemos del mundo que nos rodea construidas a partir de experiencias anteriores y se

actualizan al comprender la nueva información que está siendo extraída del texto.

- El proceso de **inferencia** se refiere a las conclusiones derivadas directamente de la lectura del texto o suposiciones que se realizan a partir de ciertos datos plasmados en el texto relacionándolos con sus conocimientos previos. En cuanto más experto sea el lector, no inferirá solamente ideas implícitas en el texto, sino que producirá reflexiones colaterales a lo que se dice en el texto.
- Una vez que el lector vaya leyendo el texto **comprobará las hipótesis** o las rechazará, en el caso de rechazar las ideas previamente formadas, habrá una **corrección** de su comprensión volviendo a evaluar la información ya procesada, haciendo nuevas inferencias, predicciones o interpretaciones, retrocediendo en el texto para buscar más información, rastreando datos que ha pasado por alto. (Marín, 2006)

3.2.2 El proceso de la escritura

En cuanto a la escritura Fons (2004) la define como el proceso mediante el cual se produce un texto escrito, se hace énfasis en el término de producción pues el proceso de escribir va más allá de poner letras y signos sobre un papel, la producción de un texto implica: pensar en el receptor, en el mensaje y en la manera en que quiere manifestarse quien escribe, logrando la elaboración de un significado global y preciso. Por lo que debe ser considerada como una tarea intelectual donde intervienen el pensamiento lógico y el intuitivo, los conocimientos previos temáticos y lingüísticos

Marín (2006), destaca algunas de las características que diferencian al texto escrito del texto oral, entendiendo texto como un entretelado de significaciones que pueden reducirse a un significado global. El texto escrito se conserva a lo largo del tiempo, lo que permite hacerle correcciones de estilo o actualizaciones,

los participantes de la comunicación escrita no comparten un contexto temporal ni espacial, esta característica hace que quien comunica tenga que explicitar ciertos elementos para la comunicación de sus ideas que no serían necesarios, si la comunicación fuera frente a frente compartiendo espacio y tiempo. Otra característica de los textos escritos es que el emisor debe tener en mente para quién está escribiendo, esto lo guiará en la selección del tipo de texto, la organización textual, la información que queda explícita en el texto, así como el uso de recursos lingüísticos, de igual manera, las superestructuras características de cada tipo de texto son más respetadas y cuidadas.

De acuerdo con Anna Camps (1994), Fons presenta tres subprocesos tras los cuales se produce en texto.

En un primer momento se encuentra la planificación, definida como las decisiones sobre la configuración del texto, estas decisiones deberán cubrir ciertos objetivos como: definir la intención del escrito, pensar en quién será el receptor de su escrito, considerar con qué conocimientos cuenta éste y cuál es el vínculo con el mismo, estas reflexiones le ayudarán a marcar el camino sobre el tipo de texto necesario para lograr sus intenciones, la estructuración del texto que hará más sencillo el entendimiento del texto y el formato. El momento para realizar ésta tarea, no está bien definido, puede ser llevado a cabo antes o durante la escritura del mismo o bien al revisarlo una vez terminado.

Al siguiente subproceso se le denomina textualización, que es el conjunto de operaciones que conduce a la construcción de una trama textual a través de la linealización de las unidades lingüísticas, siguiendo los propósitos y planes globales elaborados por el autor en la planeación. Este proceso hará que el escritor decida sobre: la estructuración de párrafos y de las oraciones, la relación entre párrafos, el léxico y la ortografía.

Como se mencionó anteriormente, una de las características de los textos escritos está en la posibilidad de hacer modificaciones a lo que ha quedado estructurado, por lo que una parte necesaria en el proceso de escritura de un texto, es la revisión, que generalmente se lleva a cabo al final del proceso, ésta consiste (de ser necesario) en cambiar los aspectos del texto en donde se encuentra un desajuste con respecto a los pasos anteriormente seguidos, modificar el tipo de texto, ajustar la calidad y cantidad de información, cambiar el orden de los párrafos, etc.

De acuerdo con Marín, el proceso de escritura requiere una mayor carga cognitiva en comparación a la lectura, pues en esta última se reconstruyen los sentidos a partir de las claves lingüísticas trabajadas por el escritor y los conocimientos previos aportados por el lector. Por el contrario la escritura consiste en crear los sentidos, exigiendo al escritor: organizar el texto, los párrafos, las oraciones, utilizar el léxico apropiado y retomar las convenciones lingüísticas necesarias como la puntuación y la ortografía.

3.3 La evolución histórica de la lectura y la escritura

Tanto la escritura como la lectura, son procesos utilizados para comunicarnos con el mundo; para entender lo que otros quieren decir y hacernos entender en la sociedad en la que vivimos. Esta necesidad de comunicarse con quienes nos rodean, fue lo que le dio origen al proceso de escritura y por consiguiente a la lectura.

La complejidad de los sistemas de escritura, por diferentes que resulten (p.ej. sistemas alfabéticos y sistemas ideográficos), se encuentra en la posibilidad de abstraer la realidad, lo tangible de la vida, en unas líneas sobre el papel.

A lo largo de la historia, el hombre ha elaborado diferentes formas para establecer comunicación indirecta y mediata, que llegara donde el lenguaje oral no puede. Esto ha constituido un apasionante proceso que muestra la continua creación de

ingeniosas soluciones ante el surgimiento de nuevas y complejas necesidades de establecer una comunicación no oral más exacta y precisa (Leal, 1997).

Senner (1992) menciona que la escritura alfabética de la Grecia antigua, liberó a la mente de las arduas tareas de memorización, necesarias para almacenar conocimientos adquiridos a través del habla natural y abrió la puerta a un pensamiento que podía almacenarse por medios artificiales en un sistema codificado, modificando la naturaleza misma de la conciencia humana. Esta evolución en la manera de comunicarse pudo deberse a una necesidad derivada de la vida en sociedad, pues al comenzar los cambios comerciales entre poblaciones los seres humanos crearon maneras de comunicarse a través del tiempo y el espacio. A continuación se hará una breve descripción de la evolución que ha tenido la escritura y la lectura a lo largo de la historia.

De acuerdo con Leal (1997), el uso de pictogramas, se considera como el precedente más importante de la escritura, se diferencia de un dibujo por el uso de rasgos convencionales con que alguien desea hacerse comprender y que precisan de un nivel de abstracción que va más allá de la fiel reproducción de la realidad. Se caracteriza por una representación global de escenas, acontecimientos, objetos etc. mediante el cual se abstraen, según criterios convencionales, algunas formas de representación gráfica de manera estable e incluso estereotipada, así es como puede ser entendido por otras personas y no sólo por el propio autor que lo realiza. Posteriormente, apareció el uso de otros signos, denominados ideogramas, los cuales representan ideas, cualidades o acciones sin que se plasmen de una manera directa, sino mediante el uso de la sugestión, esto permite conocer el pensamiento, la cultura o la interpretación del mundo por parte de los pueblos, la manera en la que simbolizan sus ideas y acontecimientos.

La evolución de pictogramas a ideogramas refleja un carácter más difícil para la interpretación de la escritura, pues si no se conocen las convenciones utilizadas en determinada población será casi imposible poder comprenderlas.

El sistema de signos que se utilizaba hasta ese momento, permitía, como ya se mencionó, la representación de acontecimientos que sucedían en las actividades sociales, pero no la simbolización de nombres propios, sonidos o palabras que no podían indicarse mediante ideogramas, esto llevó al desarrollo del principio de fonetización. Este modo de escritura, surgió de la idea de que un pictograma no sólo podía representar un objeto natural, sino también el sonido que se produce cuando se pronuncia esa misma palabra. Posteriormente, este método dio origen a los silabarios, por medio de los cuales cada sílaba de una palabra podía ser representada mediante un signo gráfico. Un ejemplo de este sistema de escritura, que permitía expresar las formas lingüísticas más diversas, por muy abstractas que fueran, se encuentra en la escritura cuneiforme. Más adelante, se crearon signos para las consonantes y las vocales por separado, estableciéndose así el uso del alfabeto (Leal, 1997).

En cuanto a la lectura, el rastro más antiguo del uso de signos escritos, data del cuarto milenio a.C., y desde la época de los griegos han existido explicaciones que intentan entender la manera en la que somos capaces de entender los medios escritos. Estas explicaciones van desde las propuestas por Galeno y Euclides quienes explicaban que un espíritu dentro del cerebro salía por los ojos para percibir y aprehender, en este caso las letras sobre las páginas, o las planteadas por Epicuro y Aristóteles, quienes coincidían al explicar que los objetos emanaban sus cualidades y éstas al ser percibidas por el ojo, provocaban aprendizaje en los humanos (Manguel, 2005).

Posteriormente, en el siglo XI un erudito de Basora, llamado al-Hasan Ibn al-Haytham hizo una distinción entre pura percepción y percepción; la primera caracterizada por ser inconsciente e involuntaria y la segunda siendo resultado de un acto voluntario de reconocimiento. Esta diferenciación identificaba por vez primera, en el acto de percibir, una graduación de la acción consciente que pasa de “ver” a descifrar o a leer. Una vez hecha esta diferenciación, en el mismo siglo,

San Agustín registró una manera diferente de realizar la lectura, pues hasta ese entonces la mayoría de los lectores realizaba este acto en voz alta, pues la palabra hablada era una parte inseparable del texto mismo. Hasta bien entrada la edad media, aún se consideraba a la lectura como una habilidad oral, los lectores oían la lectura y no se limitaban a escucharla, por lo que podemos considerar que la lectura estaba valorada por la pronunciación y el sonido de las palabras (Manguel, 2005).

Esta manera de “leer” sólo escuchando, estaba ligada a la falta de signos de puntuación, la separación de palabras, etc. que permitieran a quien nunca había leído el texto darle la entonación adecuada, para entender de lo que el autor había querido plasmar en el texto. Esto refleja que el uso que se le daba al texto era sólo como auxiliar de la memoria.

De acuerdo con las necesidades de facilitar la lectura, se fueron inventando distintas formas de hacer más accesibles los textos; por ejemplo Julio Cesar fue el primero que plegó un rollo en páginas para enviar instrucciones a sus tropas, los primeros cristianos adoptaron el uso de códices, enumeraban las páginas lo que le permitía al lector acceder con mayor facilidad a las diferentes secciones que componían el texto. La incorporación de éstas y otras facilidades, fue uno de los factores que propició que la lectura se convirtiera en un acto más íntimo, fue en este momento cuando los lectores comenzaron a apreciar y entender la lectura como un acto de comunicación a través del tiempo y el espacio. Por consiguiente, el uso que se le daba al texto se modificó pues de ser un auxilio para recordar y ser el lector alguien pasivo que sólo escuchaba, pasó a ser el texto como auxilio del lector que interpreta el contenido, la relación se convirtió en algo dinámico (Manguel,2005).

Esta descripción de la evolución de la escritura y la lectura nos muestra a grandes rasgos, como ambos procesos tienen sus orígenes en las relaciones sociales. La

lectura y escritura que usamos actualmente, ha sido construida a lo largo de la historia de la humanidad (Manguel,2005).

Todo este conocimiento formado a lo largo de la historia de la humanidad es el que en nuestros tiempos forma la lengua escrita que utilizamos, todas las convenciones en el uso y el significado de los signos construido a lo largo de la historia es el que actualmente rige nuestro manejo de la lengua escrita, estas convenciones y usos de la lengua escrita deberán ser adquiridos por los aprendices para poder integrarse en la dinámica social para poder seguir construyendo la historia del ser humano.

CAPÍTULO 4. Contexto teórico en el que se fundamenta la apropiación de conocimientos.

A lo largo del desarrollo de la psicología se han planteado diversas explicaciones acerca de la manera en la que los seres humanos aprendemos. En el ámbito educativo, algunas perspectivas que se han encargado de explicar este proceso de aprendizaje son: el conductismo, que se enfoca en el control y la adaptación de respuestas, el cognoscitismo, que centra su estudio en la transformación de las estructuras cognitivas internas a partir de la comunicación, resolución de problemas etc; y el constructivismo que se enfoca en la construcción de estructuras mentales como resultado de la interacción de los individuos con su entorno. Este trabajo abordará la problemática de la apropiación del sistema escrito bajo una perspectiva constructivista. A continuación se hará un análisis detallado de la definición que esta corriente hace del aprendizaje y algunas de las premisas que la delimitan.

Como se mencionó en líneas anteriores, el constructivismo explica el aprendizaje como un proceso activo que requiere la participación del alumno para construir el conocimiento, con respecto a esto, Chadwick (1998) menciona que “ninguna experiencia declara su significancia tajantemente, sino la persona debe ensamblar, organizar y extrapolar los significados”. Esta asignación de significado a los diferentes objetos de conocimiento por parte de los aprendices, lo realiza con la ayuda de miembros de su comunidad más experimentados en el uso de herramientas psicológicas; como los sistemas de escritura, símbolos numéricos y otros sistemas de signos construidos a lo largo de la historia de la humanidad.

4.1 La teoría histórico-cultural.

El énfasis puesto en el origen social y cultural de los objetos de conocimiento, es característico del constructivismo histórico cultural, desarrollado por Lev Semionovich Vygotsky. Ésta perspectiva enmarcó las bases teóricas bajo las cuales se construyó el presente estudio.

En términos generales la teoría Vygotskyana partió de la idea de que hasta 1925, año en la cual Vygotsky delimitó la problemática y los principios explicativos que han guiado la corriente de la cual fue precursor, la psicología estaba compuesta por planteamientos reduccionistas que explicaban al ser humano en diferentes ramas y en momentos particulares de su desarrollo, sin dar importancia al análisis genético² de los procesos estudiados, planteó que el objeto de estudio de la psicología debía ser la conciencia; entendida como el producto derivado de la inmersión de los sujetos en un contexto histórico cultural y no como un conjunto de reflejos o una instancia subjetiva (Wertsch, 1985). Este planteamiento fue retomado de Marx, quien en el *Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política*, expuso claramente su idea sobre los elementos esenciales para la formación de este concepto:

“... No es la conciencia del hombre la que determina su ser, si no, por el contrario el ser social es lo que determina su conciencia (1859, 1975, pág. 182) Citado en Medina p. 14)

La influencia de éste y otros teóricos de la corriente socialista puede observarse a lo largo de trabajo de Vygotsky, quien proponía el estudio de la psicología bajo una filosofía Marxista.

² En este contexto debe entenderse al término genético como la serie encadenada de hechos y de causas que conducen a un resultado y no como el análisis relativo a la herencia de los caracteres cromosómicos.

La propuesta Vygotskyana para estudiar los procesos psicológicos superiores, fue muy diferente a lo conocido hasta entonces en la cultura occidental, ya que entre otros aspectos, consideraba que no debía darse en un tiempo determinado, pues de esta manera sólo se tenía la visión del producto del desarrollo y no de los factores que contribuyen para su formación, ni el momento en el que éstos se construyen. "...Plantear una investigación sobre el proceso de desarrollo de un objeto determinado con todas sus fases y cambios desde el nacimiento hasta la muerte, significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, de manera que, es solamente en movimiento cuando un cuerpo muestra lo que es" (Vygotsky, 1979 p. 104-105)

4.2 Dominios genéticos

Vygotsky trazó tres líneas básicas del desarrollo del comportamiento llamados "dominios genéticos": la evolutiva (filogenético), la histórica (historia sociocultural) y la ontogenética. A continuación se hará una revisión general de cada dominio, colocando mayor atención en el ontogenético siendo éste en el que más profundizó.

4.2.1. La filogénesis

La explicación que Vygotsky plantea para la evolución humana es que en un primer momento se presentó la evolución natural y una vez que ésta terminó se dio el desarrollo cultural, es decir la cultura inmediatamente después de que se concluyó la evolución biológica.

Basado en los trabajos de Kohler, Vygotsky consideró que el uso de herramientas era una de las condiciones para la aparición de procesos psicológicos superiores, esta condición fue considerada requisito y no factor determinante, pues en los simios superiores, se puede observar este tipo de conducta (Wertsch, 1985)

Esta importancia concedida al uso de herramientas, fue retomada de Federico Engels quien en su obra *El papel del trabajo en la transformación del mono en*

hombre; enfatiza la naturaleza social y humanizadora del trabajo y el papel mediador de los propios instrumentos que intervienen en esta actividad humana.

“(el trabajo) Es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre” (Engels 1876 p. 1)

Con lo que se puede concluir que la evolución biológica proporciona la condición necesaria pero no suficiente, para la aparición los procesos psicológicos que nos distinguen de otros animales.

4.2.2. Historia sociocultural

El dominio sociohistórico, caracteriza a la teoría Vygotskyana pues lejos de explicar la conciencia humana como producto de evoluciones biológicas o individualistas, la entiende a partir de una reconstrucción sociocultural. Explica origen, construcción y permanencia de la cultura, y por lo tanto de la conciencia, a partir de la aparición y evolución de las herramientas psicológicas, en particular del uso del lenguaje.

Este dominio genético “ Se trata de la esfera de la vida social humana, una forma de fijación de los logros de las actividades humanas en la experiencia histórica y social de la humanidad” (Wertsch, 1985, p. 54). Para el estudio de este dominio genético, se analizan las formas en que los sujetos utilizan las herramientas mediadoras en el contexto cultural, con el fin de modificarlo y trascender. Al ser el uso de estas herramientas característico de las funciones psicológicas superiores, a continuación se explicará la diferenciación que Vygotsky hace entre las funciones psicológicas elementales, las funciones psicológicas rudimentarias y superiores.

Según Vygotsky, los seres humanos presentan en un principio, funciones psicológicas elementales que se derivan del desarrollo natural y no diferencian al ser humano de los animales superiores, al haber una intervención de la cultura en

los sujetos, es cuando las funciones elementales evolucionan en procesos psicológicos superiores. Las funciones elementales se caracterizan por necesitar objetos presentes para poder fluir, mientras que las funciones superiores prescinden de éstos, por lo que podemos entender que las funciones superiores son voluntarias y concientes.

Como se mencionó anteriormente, la influencia sociocultural caracteriza a las funciones psicológicas superiores, pues no podríamos entender a cada ser humano creando sus propias reglas para participar en el mundo que le rodea, por lo que deberemos considerar a los factores sociales y no los naturales, como determinantes en el comportamiento humano.

Esta influencia sociocultural deberá estar mediada por herramientas que servirán como puente para que las funciones psicológicas elementales, se reformulen en funciones psicológicas superiores. En este extremo de las funciones psicológicas superiores Vygotsky hizo una diferencia entre funciones superiores rudimentarias y avanzadas, la diferencia entre éstas, es una progresión genética cualitativa, pues mientras los sujetos sean capaces de usar herramientas mediacionales en un determinado contexto y con objetos concretos estarán haciendo uso de funciones psicológicas rudimentarias, una vez que el uso de las herramientas les permita generalizar explicaciones y se haga a partir de la abstracción de los conceptos, se estará hablando de funciones psicológicas superiores. Teniendo en común éstos fenómenos el uso de instrumentos mediadores. "... los mecanismos semióticos sociohistoricamente desarrollados desempeñan un papel cada vez mas importante en el funcionamiento psicológico, mientras que el contexto concreto disminuye su papel" (Wertsch 1985 p. 118)

4.2.2.1. Génesis del acto semiótico

Autores anteriores a Vygotsky, habían considerado que en la vida social de los seres humanos debían hallarse los orígenes de la actividad mental; lo novedoso

de la teoría histórico cultural fue la ampliación y redefinición de estas ideas con la introducción del concepto de mediación.

Desde la perspectiva Vygotskyana, los procesos mentales pueden entenderse sólo mediante la comprensión de instrumentos y signos que sirven como mediadores; al actuar sobre algún objeto, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural, los cuales según Vygotsky, pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Las herramientas se encuentran en un plano físico, por lo que su utilización tendrá impacto sobre el medio externo, mientras que el uso de signos al utilizarse en el nivel psicológico, provocará cambios en los procesos psicológicos superiores, es decir internamente (Wertsch, 1985). Esto es, los signos funcionan como puentes entre el mundo que nos rodea, nuestras relaciones con los demás y como resultado de esto, nuestra actividad intelectual.

En el mundo en que vivimos, es difícil imaginar que actividades como las laborales, recreativas o de aprendizaje-, no estén relacionadas directa o indirectamente con otros seres humanos, de hecho, desde que el homo sapiens hizo su aparición hace 195 000 años, se ha registrado que estos homínidos participaban en actividades sociales, si este modo de organización continúa hasta nuestros días, hay que destacar la influencia que ésta tiene sobre nosotros, para que perduremos como especie.

En el momento que nos encontramos, sabiendo leer, escribir, contar, sumar, concretamente participando en actividades socialmente construidas, nos olvidamos de la materia prima con la que logramos funcionar en ellas, el uso de sistemas de símbolos es lo que a lo largo de la vida nos ha permitido funcionar en sociedad, pues éstos representan una abstracción de la vida tangible.

Pero la interrogante surge al tratar de comprender, cómo es que los integrantes recién llegados a una sociedad, específicamente los niños, son capaces de

apropiarse de las herramientas culturales ya implícitas en la sociedad, que le permitirán formar parte de la misma.

De acuerdo con la perspectiva Vygotskyana la participación de los seres humanos en actividades socialmente reconocidas, les permite la apropiación de herramientas psicológicas necesarias para seguir aprendiendo, y al mismo tiempo funcionar en el contexto histórico cultural en el que están inmersos. Esta participación deberá permitir la apropiación de los conocimientos por parte de los aprendices, a partir de su colaboración con sujetos más culturizados en situaciones donde se propicie el uso de herramientas y signos socialmente convenidos.

La herramienta psicológica central dentro de la teoría histórico cultural es el habla, pues funciona como herramienta de mediación para lograr compartir significados, que posteriormente darán pie a la evolución de procesos psicológicos superiores. La apropiación de la lengua hablada, da comienzo desde que el niño tiene contacto con el medio cultural, pues la manera en que la gente que lo rodea se comunica con él, es uniendo cada objeto o acción a su vocalización correspondiente. La génesis del lenguaje hablado tiene su origen en los intercambios comunicativos preverbales del infante, cuyo repertorio inicial de comunicación es primordialmente gestual (Medina, 1996).

Vygotsky ejemplifica esta explicación con el ademán de señalar: “Al principio este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo [...] Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El fracasado intento del niño engendra una reacción no del objeto que desea, sino de otra persona. Únicamente más tarde, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de agarrar con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como el acto de señalar” (Medina, 1996, p. 55 - 56)

Entonces el medio que rodea al bebé funciona como interpretador de su comportamiento, asignándole palabras a cada objeto y situación, es decir colocando significantes al mundo de significados construidos convencionalmente a lo largo del desarrollo histórico cultural. A partir de la mediación con los adultos, dentro de actividades sociales, el niño se apropiará de estos significados. Conforme el niño crece, a lo largo de su participación en diferentes actividades sociales, su conducta va siendo interpretada por los sujetos que le rodean, asignándole un significado. “A partir de los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social...”(Vygotsky,1988, p.30)

Durante la fase inicial de la ontogénesis, el habla de los adultos, encausa y transforma la acción que se deriva de la línea natural de desarrollo del niño. Cuando los niños son aún muy pequeños, las actividades que desarrollan a nivel social, es decir en un plano interpsicológico; lo orientan en su comportamiento. Por medio del uso del lenguaje social, los niños se acercan a los objetos que le rodean, destacando en este punto, la importancia que tiene la participación de los niños en actividades sociales mediadas por adultos.

El lenguaje, funcionará como instrumento psicológico, que a lo largo de la vida del sujeto, servirá como herramienta mediadora entre éste y el mundo que le rodea. Lo que sitúa al uso de símbolos lingüísticos como desencadenante del pensamiento humano. “Una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano. Puesto que el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad del pensamiento verbal que buscamos.” (Vygotsky, 1995, p.26)

4.2.3. Ontogénesis

Este dominio genético fue el más estudiado por Vygotsky y hasta la fecha muchos de sus supuestos se siguen aplicando a la investigación, el teórico argumentaba que éste dominio podía ser más fácilmente estudiado pues se tenía acceso pleno a él, por encontrarse en el presente y no hace millones de años, como sucede con los otros dos dominios antes expuestos, el estudio ontogenético de los seres humanos se ve influenciado por fuerzas de desarrollo naturales y culturales que interactúan, lo que hace referencia a los procesos psicológicos elementales y superiores respectivamente. Siendo que “...ambas fuerzas (*natural* y *cultural*) operan en tándem para formar una estructura explicativa cualitativamente unitaria” (Wertsch, 1985, p.59). Estas influencias en el desarrollo según el cuerpo teórico planteado por Vygotsky, deben tener el mismo peso, sin embargo, en el trabajo práctico orientó sus investigaciones al ámbito cultural, restando importancia al desarrollo natural.

Para clarificar un poco acerca de la visión que se tiene del desarrollo bajo esta perspectiva teórica, a continuación expondremos algunos elementos que lo caracteriza.

El desarrollo era definido en términos de saltos “revolucionarios” fundamentales, lejos de incrementos cuantitativos. Los logros alcanzados en algún momento, no son olvidados o desaparecen, sino que se transforman para dar paso a capacidades más complejas, en los seres humanos, se produce un “salto en la naturaleza misma del desarrollo” (Wertsch, 1985, p.37).

En un primer momento, el peso de las explicaciones, en cuanto al desarrollo, recaen fundamentalmente en los factores biológicos, en una etapa embrionaria, posteriormente, al tener contacto con aspectos socioculturales, la explicación del desarrollo, se va centrando en factores sociales. Las características en función de las cuales se da el análisis genético, se asocian a las formas de mediación de las

cuales se van apropiando los sujetos debido a las actividades en las que va participando, por ejemplo, cuando un bebé está comenzando a hablar, todas las personas que rodean al niño, hacen explícito el orden implícito ya existente en el entorno humano y revelan continuamente la adecuación entre los diversos objetos y las acciones que le son propias, entre los distintos símbolos y sus significados (Medina, 1996).

En cuanto a la influencia que ejerce el aprendizaje sobre el desarrollo, anteriormente se creía que los aprendices eran incapaces de llevar a cabo ciertas actividades por el nivel de madurez que tenían. Al considerar la influencia del medio y la mediación proporcionada por los adultos, se ha comprobado que los niños no necesitan pasar por etapas para lograr aprender, sino que el aprendizaje, las diversas experiencias sociales que tienen ayuda a que los niños desarrollen habilidades que les permitirán actuar de manera más autónoma (PEP, 2004).

4.2.4. Microgénesis

Este dominio genético, permite observar la evolución de algún proceso psicológico en particular, situándolo en un tiempo y espacio específico; en el que se manifiestan los pasos implicados en su formación. Vygotsky diferenciaba entre dos tipos de microgénesis, el primero trata de la formación de un proceso psicológico determinado, observado en los intentos de los sujetos al momento de resolver alguna tarea y el segundo consiste en el descubrimiento de un acto individual perceptivo o conceptual (Wertsch, 1985).

La delimitación de este dominio genético en un lugar y un momento específicos, en el cual se pueden apreciar procesos psicológicos superiores y donde se verá reflejada la dinámica social como un pequeño universo en donde surgirán relaciones entre un sujeto con mayores habilidades en el uso de herramientas culturales y los aprendices, que necesitarán apropiarse de estos instrumentos construidos y convenidos a lo largo del desarrollo de la humanidad. Nos permitirá

explicitar los mecanismos de interacción que de acuerdo con la perspectiva Vygotskyana surgen en el aula.

4.3 El aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural

Cualquier conocimiento presentado en la escuela tiene raíces sociales y culturales históricamente reconocidas, con esto me refiero a que; los contenidos que se encuentran dentro de un programa de estudios son considerados, por sujetos con mayor experiencia profesional y social, necesarios para incorporarse exitosamente a la vida fuera de las aulas. Estas particularidades, tendrían que dictar las características de las actividades puestas en marcha en las aulas, pues resultaría altamente contradictorio, afirmar la naturaleza social de los contenidos y pretender que se aprenda fuera de este contexto.

De acuerdo con la esencia sociocultural que acompaña a cualquier tema tratado en las aulas del sistema educativo, Coll (2000), define tres elementos que integran el contexto educativo; el contenido, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad mental constructiva de los alumnos. Las relaciones que surgen entre estos elementos que conforman un “triángulo interactivo” son aquellas que crean la realidad y el quehacer en las aulas.

La relación de estos elementos modifica la visión tradicional de los participantes en la actividad educativa, pues se percibe al alumno como sujeto creador de la realidad académica, dentro de un contexto sociocultural en donde hay interacción y transformación de los conocimientos, iniciada por la actividad mediada del docente. Se menciona transformación y no creación de conocimientos pues en esta perspectiva se toman en cuenta los conocimientos que los aprendices construyen antes de ingresar a algún contexto educativo para transformarlos y enriquecerlos con nuevas ideas, tomando en cuenta que bajo la perspectiva constructivista el aprendizaje implica la capacidad de atribuir significado propio y personal a un objeto de conocimiento.

Estos conocimientos previos son denominados esquemas de conocimiento y se modifican de acuerdo a las necesidades que se presentan en nuestra interacción con el contexto sociocultural, según Fons (2004) la explicación que el constructivismo le da al aprendizaje, adopta y reinterpreta el concepto de aprendizaje significativo. Concepto propuesto por Ausubel quien lo definió como, el proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva, con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo.

El poner en práctica actividades en donde se manifieste el uso sociocultural de los contenidos curriculares, provocará la existencia de un contexto que incite la creación de cultura y cognición, pues el conocimiento está inseparablemente entrelazado con la situación social en el cual es desarrollado. (Cole *et. al.* 2002). Al tener en mente los orígenes socioculturales de los conocimientos que componen al currículo, podrán ponerse en marcha actividades escolares enfocadas a ciertas metas de conocimiento, enmarcadas en situaciones reales que permitirán a los alumnos dar sentido a los contenidos. Estas actividades se caracterizan por estar enmarcadas en escenarios de aprendizaje auténtico, en donde, las tareas de la vida real son usadas para crear el núcleo en el ambiente de aprendizaje. Los rasgos esenciales del aprendizaje auténtico son: la relevancia de las actividades en el mundo real, la cercanía de las tareas con la vida cotidiana, son actividades complejas que requieren la investigación de los estudiantes durante un periodo constante, requiriendo una inversión significativa de tiempo y recursos intelectuales, lo que provoca un compromiso total de los estudiantes. Brindando la oportunidad a los estudiantes para examinar tareas desde diferentes perspectivas, usando una variedad de recursos (Herrington,2006).

Al poner en práctica en el aula actividades que sean relevantes para los alumnos, se buscará que éstos se involucren en las mismas, compartiendo con los integrantes del grupo las experiencias que enriquezcan la meta del trabajo. La participación de los aprendices en la formación del conocimiento les permitirá, con

la ayuda de un experto, la comprensión de herramientas y significados. Este énfasis en la participación, fue puesto por Wenger (1985), quien formuló una teoría social del aprendizaje en donde el principal centro de interés reside en el aprendizaje como participación social, definiendo participación como el involucramiento, por parte de los integrantes de un grupo, de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales, lo que deriva en la construcción de identidades. Siendo esta participación social un proceso que consiste en aprender y conocer.

La participación puede verse limitada por la diferencia de conocimientos y experiencias con las que cuenta cada individuo involucrado en las actividades. De acuerdo con Wertsch (1985), para comprender la comunicación que son capaces de entablar un adulto y un niño, aún con la diferencia de conocimientos sobre el mundo, debemos entender la intersubjetividad, que se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus interpretaciones sobre alguna situación en particular. Cuando los interlocutores inician un contexto comunicativo pueden tener diferentes perspectivas o interpretar sólo vagamente lo que se da por supuesto y lo que las producciones verbales intentan transmitir. Gracias a la “negociación” semióticamente mediada, [...] crean un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad. (Wertsch, 1985).

Derivado de ésta intersubjetividad, los dos participantes en la relación social se pueden comunicar; el adulto que ha formado su conciencia, a partir de la apropiación del sistema cultural, reconocerá en el niño los significados que comparten y a partir de esto creará situaciones que favorezcan la apropiación de contenidos. Lo que coloca al docente en una posición determinante, pues es quien servirá como puente entre los significados socialmente acordados y los educandos que están por apropiarse de ellos, privilegiando el uso de las herramientas culturales con la finalidad de integrar en la dinámica social a los alumnos como sujetos autónomos y creadores del conocimiento³ . “La orientación y guía del

³ Debe entenderse como la evolución del conocimiento del ser humano.

profesor [...] es una ayuda necesaria, por que sin ella es más bien improbable que el proceso constructivo se oriente en la dirección de una mayor proximidad y una mayor compatibilidad de los significados efectivamente construidos por el alumno con los significados culturales de dichos contenidos.” (Coll, 2000 p. 25)

Por lo tanto, la manera en la que el docente sea capaz de identificar las actividades que el aprendiz puede llevar a cabo de manera autónoma y las que únicamente soluciona con apoyo, le servirá para presentar a sus alumnos ayudas que le permitan apropiarse de herramientas que posteriormente utilizará para llevar a cabo las tareas de manera autónoma, éste concepto fue denominado por Vygotsky *zona proximal de desarrollo*. El concepto fue propuesto por el teórico como un intento para esclarecer la relación entre aprendizaje y desarrollo mental; lo definió como “...la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la solución de problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares mas capaces” (Vygotsky, 1978, p.86) citado en Wertsch (1979)

Vygotsky afirmaba que, lo que los niños pueden hacer con ayuda de alguien con mayores habilidades, llega a ser más indicativo de su desarrollo mental, que la observación de lo que el niño puede llegar a hacer sólo; refiriéndose a las evaluaciones psicológicas occidentales, las cuales únicamente se basan en los logros intrapsicológicos, olvidando el aspecto de la predicción del desarrollo posterior, es decir, cómo alguien puede llegar a ser lo que aún no es Wertsch, (1985)

Este conocimiento de las habilidades por desarrollar, será necesario para que los docentes; sean capaces de negociar significados, a partir de los conocimientos que comparten con los alumnos, con la finalidad de lograr una evolución en las habilidades del aprendiz. Esto es, el docente podrá proporcionar ayudas requeridas por los alumnos, a manera de andamios que facilitarán la apropiación

de las herramientas semióticas, una vez que el alumno se halla apropiado del uso de éstas, dejará de necesitar estos andamios, logrando su desempeño autónomo. De acuerdo con Baquero (1996) el andamiaje debe implementarse teniendo en mente tres características fundamentales:

La diferencia en las ayudas, dependiendo de las necesidades de los aprendices; debido a los conocimientos antes adquiridos y al nivel de apropiación que presenten, necesitarán diversos tipos de apoyo o bien mayor o menor número de los mismos. El docente deberá conocer cuáles son las necesidades del alumno y adecuar su ayuda. Una vez que el aprendiz presente mayor autonomía en el desarrollo de la actividad, el enseñante deberá remover gradualmente las ayudas hasta desaparecerlas por completo. El aprendiz debe ser conciente de las ayudas que le han sido brindadas, para que en una ulterior experiencia de aprendizaje, pueda derivar criterios que le sirvan para la supervisión y evaluación de su práctica.

Los elementos anteriormente expuestos tendrán la finalidad poner en marcha las estrategias necesarias para que los aprendices se apropien de las herramientas utilizadas a nivel social, teniendo como principal objetivo, la interiorización del conocimiento; que estos significados compartidos culturalmente no dependan de medios externos y el sujeto de manera independiente pueda participar en la dinámica cultural de manera cada vez más autónoma, este cambio en el manejo de los conocimientos fue propuesto por Vygotsky al diferenciar dos planos en los que se manifiesta el uso de los conocimientos: el interpsicológico e intrapsicológico. Éste fenómeno llamado por Vygotsky internalización, es explicado como un proceso en donde ciertos aspectos de la estructura de alguna actividad realizada en un plano externo (interpsicológico), caracterizadas por la implicación de pequeños grupos (por regla general diadas) de individuos implicados en una interacción social, (Wertsch 1985) pasan a ejecutarse en un plano interno, (intrapsicológico) permitiendo la evolución de los procesos psicológicos superiores. Definiendo la actividad externa en términos de procesos sociales

mediados semióticamente, como lo menciona Hernández (1999), internalizar es transformar y reconstruir personalmente lo compartido en un nivel interpsicológico. A pesar de la estrecha relación existente entre el plano social y psicológico, no se debe pensar que lo habido en el exterior formará parte en el funcionamiento psicológico a manera de reproducción, pues el conocimiento o las experiencias son intransmisibles, pueden llegar a ser comunicables y dependiendo de la información previa con la que el sujeto cuente, interpretará y construirá su propia realidad, siendo imposible entender el mundo de idéntica manera en la que los demás lo hacen.

La transición de los conocimientos de un plano social (intrapsicológico) a un plano interno (interpsicológico), puede ejemplificarse en la aparición del lenguaje en sus tres fases; el lenguaje social, el lenguaje egocéntrico y el lenguaje.

En un primer momento, el lenguaje social guía las acciones de los niños, ya que, como se mencionó anteriormente; el adulto sirve como interprete de gestos y emisiones fonéticas que los niños expresan sin tener alguna intencionalidad, posteriormente aparece el lenguaje egocéntrico cuya función es planificar y regular la acción humana, este tipo de lenguaje se encuentra en un punto intermedio entre el lenguaje social y el interiorizado, pues al paso de mayores interacciones sociales se vuelve más ininteligible para los demás y culminando en el habla interna.

CAPÍTULO 5. La alfabetización desde la perspectiva histórico cultural.

Si se considera que las diferencias en cuanto al conocimiento del sistema escrito están relacionados con factores sociales como el nivel económico de las familias y el nivel educativo de los padres de familia, será necesario que dentro del contexto educativo, se pongan en marcha diferentes estrategias que permitan homogeneizar las oportunidades alfabetizadoras, creando dentro del aula las situaciones necesarias para que los alumnos conozcan y se apropien de los conocimientos relevantes que les permitan acercarse a un mundo de saberes que difícilmente tendrían acceso por medio de su entorno familiar. De acuerdo con Foster y Miller (2007), los estudiantes que entran a la escuela con muchos conocimientos alfabetizadores o que se les proporcionan herramientas para desarrollar habilidades alfabetizadoras, acceden de manera más efectiva al currículo, que aquellos que cuentan con una alfabetización pobre. Por lo que, dentro del aula, desde los primeros años de educación básica, se deberán propiciar las condiciones adecuadas para que los alumnos se vean beneficiados con la apropiación de conocimientos sin que las limitantes de su medio cultural sean un impedimento. Por esta razón es necesario que dentro del aula se cuiden diversos agentes que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a continuación se hará la descripción de los elementos que desde la perspectiva sociocultural deberán cuidarse para que exista la apropiación de conocimientos.

La importancia del papel que desempeña la escuela como contexto en el que se persigue la integración de los aprendices a la dinámica social ya había sido considerado por Vygotski, quien manifestaba que el contacto con la cultura de una manera “no escolarizada” provoca la concepción de las relaciones del sujeto y su medio en base a conceptos cotidianos, éstos son débiles ya que el niño es incapaz de manipularlos voluntariamente debido a su carencia de sistematicidad, antagónicamente los conceptos científicos son adquiridos sistemáticamente por la instrucción, lo que permite que sean usados voluntariamente. (Wertsch, 1985)

Éste argumento coloca al ámbito educativo formal como el contexto más importante para la apropiación de instrumentos que permitan la mediación entre los aprendices y los conocimientos convenidos socialmente.

Partiendo del carácter cognitivo de los procesos de lectura y escritura y su naturaleza social, a continuación analizaremos algunos trabajos en los que se conceptualiza al proceso de alfabetización como un trabajo situado dentro de actividades culturales que ayudan a darle sentido y utilidad al conocimiento. En donde se entiende al contexto educativo como una comunidad de práctica que tiene como principal objetivo brindar los apoyos necesarios para que los aprendices se apropien del conocimiento cultural, ésta apropiación será posible por la vinculación de los contenidos académicos y la vida cotidiana a través de actividades situadas, las cuales tienen como principio llevar al aula situaciones reales propiciando la participación de los alumnos, a través de ésta participación los maestros podrán identificar las habilidades con las que cuentan los alumnos y las que pueden desarrollar lo que les permitirá establecer zonas de desarrollo próximo en las cuales se negocien significados y se logre una comprensión en el uso de herramientas socialmente reconocidas, teniendo como finalidad la conducción autónoma de los alumnos para la creación y comprensión de mayores conocimientos.

5.1 El trabajo dentro del aula

Características del aula

Los salones de clase son el ambiente en que se desarrollan las actividades de aprendizaje, por lo que poner al alcance de los aprendices las herramientas necesarias, en este caso, para la alfabetización, facilitará el acercamiento a los contenidos. Existe una organización de trabajo dentro del aula, extraída del método high scope, la rutina diaria permite la estructuración de las actividades, facilitando la organización de los ritmos de trabajo ésta organización fue creada

para obtener tres metas principales: la secuencia de la planeación, ejecución y revisión que brinda a los niños un proceso para ayudarlos a explorar, diseñar y llevar a cabo proyectos y tomar decisiones sobre su aprendizaje, da oportunidad para muchos tipos de interacción (en grupos grandes y pequeños, entre el niños y el adulto , entre pares, etc.) y proporciona tiempo para trabajar en diversas áreas de trabajo.

Un elemento que caracteriza al establecimiento de la rutina diaria, es el trabajo en grupos pequeños, este trabajo consiste en reunir a entre cinco y ocho niños para que resuelvan diferentes situaciones participando con otros compañeros, ésta organización brinda la oportunidad de tener contacto he intercambiar ideas entre pares, puesto que los niños se encuentran reunidos, con frecuencia es más fácil que el adulto los observe y evalúe durante el periodo de los grupos pequeños, así mismo, durante este tiempo el docente podrá exponerlos a nuevos materiales y darles la oportunidad de encontrar nuevas formas de usar los materiales que ya conocen. Al tener un menor número de alumnos, se tiene mayor oportunidad de dedicar más tiempo al desarrollo de actividades por parte del maestro, lo que repercute en un mayor rendimiento de los alumnos.

Aunque existen ocasiones en el que el número de alumnos dentro de un salón no puede ser controlado por el maestro, el acercamiento a cada alumno puede ser igual de efectivo al dividir al grupo en pequeños equipos a los cuales se les asigna una tarea para que mientras ellos trabajan, el docente pueda acercarse a un equipo en particular y brindarle la atención requerida, como se reporta en diversas investigaciones en donde se alternan actividades en grupos y el trabajo individual (Hatcher, 2006; Taylor, 2003;Ecalte *et. al.* , 2006). Esta forma de trabajo, facilita la interacción entre pares y permite igualdad entre los miembros de los equipos, así como, el surgimiento de comportamientos como invitación (se incita a que los estudiantes más hábiles ayuden a lo que no lo son; asistencia, (los pares mas capacitados toman el control, de manera parcial, en alguna tarea para auxiliar a sus compañeros; tutoría (se utiliza para ilustrar la realización de pasos en alguna

tarea) y modelado (se observa a alguien mas capacitado realizar una tarea). (Taylor, 2003)

El recuerdo de experiencia es otro periodo de ésta organización en el cual está diseñado para dar oportunidad a los niños de que evoquen y representen lo que hicieron durante el periodo de trabajo. Al reflexionar sobre lo hecho, los niños pueden empezar a ver la relación, si existe, entre sus planes y sus actividades y pueden adquirir más conciencia de sus propias ideas. (Hohmann, *et. al.* 1990)

La proyección de la sociedad y la cultura en las aulas

Para que las actividades llevadas a cabo en el salón tengan un significado para los aprendices, deben estar situadas dentro de un contexto, de acuerdo con Wertsch (1995) el contexto es aquello que se relaciona con la acción mediada que permite que ésta sea significativa. El contexto es puesto dentro del salón de clases a través de las actividades situadas, pues este tipo de actividades se caracterizan por llevar al aula situaciones de la vida real que son usadas para crear el núcleo en el ambiente de aprendizaje. El conocimiento se motiva en las acciones dentro de situaciones diarias y es el resultado de un proceso social que abarca maneras de pensar, percibir e interactuar. El aprendizaje situado no está separado del mundo de la acción, más bien existe en ambientes sociales complejos, compuestos de actores, acciones y situaciones. (Pitri, 2004)

Como lo reporta Klenk (2001), al introducir actividades situadas al salón de clases, a manera de juego, en donde los niños toman diferentes papeles dependiendo de la situación que se recrea, los impulsa a llevar a cabo acciones relacionadas con la actividad real. El autor describe el trabajo puesto en marcha por dos maestras quienes crearon diferentes estaciones de trabajo en donde se recreaban diversos espacios culturales comunes en los que normalmente los adultos participan; como una tienda de abarrotes, en donde la maestra utilizaba el lenguaje escrito para marcar algunos productos que hacían falta, o señalar el nombre de los productos que había, con la finalidad de que los niños se involucren en las actividades, que

lean y escriban dentro de una actividad real, que puede vivirse aún saliendo de la escuela.

Este modo de trabajo provocó un impacto en las docentes que lo pusieron en marcha, quienes reportaron una nueva perspectiva de su rol dentro del aula, aprender a facilitar la lectura y la escritura de maneras que previamente eran poco familiares para ellas. De acuerdo con las maestras, gracias a estas experiencias, los niños lograron cambiar su actitud hacia el lenguaje escrito, con cada nueva actividad, se pueden ver comportamientos relacionados con la lectura y la escritura que demuestran la capacidad de comprender, recordar y construir historias. Una maestra manifestó que una de sus metas es crear nuevos escenarios para apoyar a los niños y que disfruten de la escritura, que el salón de clases se convierta en un lugar de descubrimiento y de entusiasmo en torno a la alfabetización.

En cuanto al papel del docente en este tipo de actividades, como es reportado en la investigación realizada por Gieselman *et.al.*(2000) es completamente diferente al rol que juega en las actividades tradicionales pues en este caso tanto los aprendices como el maestro están activamente involucrados en la enseñanza compartiendo la responsabilidad de las tareas, ésta colaboración cambia el papel del docente de una posición de dirigente pasa a ser un soporte para que el aprendizaje sea posible. Otro cambio que deberá presentarse se encuentra, en el desarrollo del contenido del curso pues deberán fomentarse las actividades cooperativas y reflejar la compleja interacción entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos. Los maestros que promueven actividades situadas provocan que los niños expresen y exploren sus necesidades e intereses para interactuar y comunicarse dentro de su propio ambiente social y físico. (Pitri, 2004)

La colaboración dentro de contextos compartidos y la apropiación de conocimientos

El modelo de comunidad de práctica es un sistema que vincula personas, significados y herramientas sociales, que permite explicar como aprenden las personas a partir de las relaciones de éstos elementos; que surgen en contextos cotidianos. Estas relaciones se definen en términos de la participación en las prácticas características de la comunidad en las cuales se involucra el uso de instrumentos, significados, procesos artefactos y discursos implicados para realizarla. (Rodríguez-Mena, 2007). Este concepto llevado al aula, representa un cambio radical a las prácticas tradicionalistas en las cuales se concebía al docente como el único que enriquecía el trabajo en el aula con sus bastos conocimientos y quien dictaba el ritmo en el que los contenidos debían ser aprendidos.

En la comunidad de práctica se aprovecha la diversidad de conocimientos y experiencias, permitiendo que en algunas actividades los participantes adopten el papel de experto o aprendiz éstos intercambios de roles provoca que los estudiantes se perciban como conocedores activos, es decir, la participación en las actividades con sentido y ubicadas en un contexto real, promueve la reflexión, el pensamiento crítico y la identificación de los sujetos con la realidad social en la que están inmersos. No por esto hay que minimizar la actividad del docente, pues este actor quien a través de su experiencia y preparación profesional guiará, promoverá y provocará la participación de los alumnos.

En este marco, hay que considerar un concepto de participación, que está implícito dentro de la comunidad de práctica, pues como es mencionado con anterioridad, las relaciones dentro de la comunidad se definen a través de la participación.

La participación de los aprendices en actividades socialmente reconocidas, les permitirá en un primer momento observar como es que los “expertos” realizan las

actividades e involucrarse paulatinamente y de la mano de los adultos en el uso de las herramientas para llevar a cabo, cada vez, con mayor autonomía las actividades.

Al poner en marcha la comunidad de práctica, se deberá tener en cuenta que es un modelo que reconoce que el conocimiento es generado y compartido dentro del contexto social y cultural. Se caracteriza por que los participantes comparten una cultura en común y herencia histórica, comparten metas y significados que van mas allá de conocer un periodo específico de tiempo o dirigirse a una necesidad en particular, están situadas dentro de sistemas interdependientes en el cual los individuos son parte de o están conectados a algo mas grande, tienen un ciclo de reproducción o una habilidad para regenerarse a si misma; los viejos integrantes dejan la comunidad y los nuevos miembros entran y se relacionan con pares que sirven como modelos de práctica avanzada. (Buisse *et. al.* 2003),

La incursión de los aprendices en las actividades socialmente reconocidas de la mano de sujetos con más o menos habilidades (pares), les permitirá la formación de conocimientos a partir de la negociación, pues la diferencia en las concepciones que se tienen sobre un mismo objeto de conocimiento permitirá, con la ayuda de un mediador, en este caso el docente, la apropiación de los conocimientos. Ésta participación de los niños en la construcción de conocimientos a partir de necesidades reales, les permitirá percibirse como agentes activos capaces de cuestionar y formular más conocimientos.

En este sentido, el trabajo de Brown y Renshaw (2006) quien analizó las relaciones ocurridas en un grupo de nivel primaria con niños de entre 12 y 13 años, dentro de un marco de actividades que promovían la participación de los alumnos, en donde los estudiantes establecían comunicación entre sus pares y el profesor. Lo que permitía que la posición de autoridad del profesor, fuera ocupada por cualquier persona que perteneciera al grupo, para facilitar la negociación, el diálogo, el compromiso social para aprender y en el proceso de conocer haciendo.

Trabajando de diferentes formas, en equipo, individual o grupalmente, requiriendo que los estudiantes, se movieran de múltiples espacios individuales, hacia múltiples espacios de grupos pequeños y finalmente a un espacio colectivo, en donde diferentes puntos de vista son interrogados y evaluados frente al conocimiento público. Dando como resultado que, los estudiantes comenzaran a actuar como autores de ideas, adoptando una epistemología coherente con la aproximación sociocultural de enseñanza y aprendizaje: es decir, esas ideas formadas eran significativas o personalmente entendidas, capaces de ser explicadas y representadas para otros miembros de la comunidad, capaces de ser sustentadas por un argumento lógico o una demostración empírica.

En cuanto a la generación de conocimientos a partir de la participación de los integrantes dentro de una comunidad de aprendizaje, Rodríguez-Mena (2007) reporta las observaciones realizadas a un grupo de primaria en el cual se privilegia la discusión como la unidad que, para sustentarla, será necesaria la reflexión, el trabajo cognitivo arduo provocado por la investigación y la escucha de los argumentos de los otros. Para hacer cada vez más fuertes los argumentos por defender. En este caso, el maestro juega el papel de alguien que cuestiona para facilitar las discusiones, ya que después de escuchar los argumentos de los alumnos planteaba ciertas cuestiones perspicaces que resultaban en discusiones fructíferas. Finalmente, los alumnos acaban por reconocer la importancia de su participación dentro de la comunidad de práctica reconociendo que el cuestionamiento de sus compañeros a los argumentos presentados, permitirá “*el ascenso hacia el significado*” Este ambiente socializado ayuda a conformar en los alumnos una disposición muy favorable para comprometerse activa y responsablemente con sus aprendizajes.

Las ayudas docentes permiten la evolución de los conocimientos actuales

Como ya fue mencionado, la importancia de la concepción que tenga el docente sobre los orígenes culturales y las funciones sociales de los contenidos curriculares, repercutirá en la calidad de su labor, pues al tener presente éstas características esenciales de los conocimientos, enmarcará sus actividades pedagógicas en contextos situados y útiles para los alumnos.

Como lo mencionan Warwick y Maloch (2003), los maestros que tienen una clara visión del aprendizaje como proceso social y de la necesidad de presentar ayudas durante el aprendizaje dentro de contextos específicos, pueden guiar a sus alumnos para que internalicen los conocimientos. Muchos maestros tienden a enfocarse hacia conceptos muy específicos sobre alguna materia dejando de lado las prácticas sociales de sus respectivas disciplinas. Los hechos son frágiles, y son menos absolutos ante la creación y el descubrimiento de nuevos conocimientos, lo que sugiere, por parte de los maestros, un enfoque hacia el como y por que el conocimiento es creado, así como de las razones de los contenidos. Con el fin de que los estudiantes estén bien equipados para enfrentarse críticamente a un mundo rico en información.

Se ha comprobado que los docentes que reciben capacitación, para mejorar la calidad de ayudas que proporcionan a los niños en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización, provocan, una mejora en el aprendizaje de sus estudiantes. (Dickson y Caswell, 2007).

Por otra parte, la organización del maestro resulta ser otro factor crucial para el buen funcionamiento del salón, como organización se entiende, la cantidad de tiempo que los profesores dedican a explicar el propósito, los procedimientos de las actividades de aprendizaje y las rutinas diarias, en las cuales el maestro describe los objetivos y da instrucciones claras. En el estudio realizado por Cameron, (2008) quien examinó la relación que existía entre la cantidad de tiempo

dedicado a la organización del salón de clases y las habilidades de lectura de los niños, observó que, una vez controladas las características de los niños y los estilos de enseñanza de los maestros, los niños que tienen maestros que dedican mas tiempo a la organización mostraron un crecimiento mayor en la lectura de palabras que aquellos grupos en los que los maestros dedican menor tiempo a la organización del salón de clases.

En lo que respecta al estilo de enseñanza manejado por los docentes, Taylor (2003) reporta durante la investigación realizada con adultos analfabetas, que el rol del instructor y su estilo de enseñanza influyen directamente en las prácticas colaborativas entre pares, pues durante su análisis, observó que; en las primeras clases, el docente se encargó de crear un ambiente cómodo para que los estudiantes expusieran sus dudas, al mismo tiempo moldeaba comportamientos determinados como: hacer concientes a los alumnos que todos pueden participar como “enseñantes” al orientar a algún compañero que no haya entendido completamente algún tema. Ante esta dinámica de trabajo, el grupo demostró mayor participación en las actividades creando de esta manera un ambiente adecuado para la apropiación de conocimientos.

Los apoyos que los docentes presentan a los alumnos resultan de suma importancia para que éstos superen el nivel de habilidades que en determinado momento dominan, estos apoyos llamados andamiajes, lograrán ser puestos en marcha como resultado del conocimiento que los docentes tengan del nivel de competencias que los niños manejan de manera autónoma y el nivel en el que se desenvuelven sólo con ayuda de alguien más experimentado (ZPD) a través de las negociaciones que haga el docente con sus alumnos.

Los resultados de las investigaciones que ponen en marcha estas ayudas pedagógicas en el aula, muestran que conforme pasa el tiempo los alumnos van haciéndose más independientes y propositivos en cuanto a su propio aprendizaje. Las relaciones dentro de la zona, son conceptualizadas menos como una guía

unidireccional de apoyo del maestro hacia los alumnos y más como una actividad bi-direccional de conocimientos transformados a través de la interacción.

De acuerdo con Taylor (2003), para que la interacción dentro de la ZPD pueda fluir adecuadamente, deben de existir cuatro dimensiones clave que conformarán este sistema de actividad, estas son: las tareas alfabetizadoras, las cuales no deben perder su esencia sociocultural; el estilo del instructor para guiar al grupo, quien desde las primeras clases se encarga de crear un ambiente cómodo para que los estudiantes expongan sus dudas, al mismo tiempo moldea comportamientos característicos de este modelo de enseñanza como es: el hacer concientes a los alumnos que todos pueden participar como “enseñantes” al orientar a algún compañero que no haya entendido completamente algún tema, lo que fomenta las prácticas colaborativas entre pares dando como resultado un mayor movimiento dentro de la ZPD, en donde se impulsa el aprendizaje independiente.

El investigador observó que introducir la cultura al salón de clases es una gran oportunidad para demostrar alguna habilidad en la solución independiente de problemas en tareas alfabetizadoras y que para los adultos con pocas habilidades alfabetizadoras, participar en la ZPD es una oportunidad para sentirse íntegros y orgullosos, en una nueva área de sus vidas.

Como lo muestra el trabajo realizado por Warwick (2003) quien se enfocó en examinar la manera en la que los maestros apoyan a sus alumnos para que se apropien de nuevas formas de discurso oral y escrito, destaca cómo esta evolución en los conocimientos puede ser posible a través de la mediación experta del maestro. Los resultados obtenidos demostraron que gracias al andamiaje puesto en marcha por los docentes, los alumnos adquieren herramientas comunicativas que les permiten participar en discursos, además de mejorar el desempeño en su aprendizaje personal y grupal. En un principio, el maestro asume gran parte de la responsabilidad dentro del salón de clases, al proveer demostraciones y la instrucción en cuanto a los conceptos necesarios. Con el

paso del tiempo, los alumnos asumen una mayor responsabilidad en las actividades llevadas a cabo con sus pares y el maestro, lo que finalmente provoca en los alumnos la generalización de éstos conocimientos, resolviendo situaciones reales de manera independiente.

Al análisis de estos factores que intervienen en el proceso de alfabetización, nos permitió tener un panorama amplio sobre las variables que están presentes durante el trabajo dentro del aula y contribuyeron en la obtención de nuestros resultados pero sobre todo, nos proporcionaron información sobre los elementos que se integraron y tomaron en cuenta a lo largo de la intervención para que ésta pudiera ser lo mas integral posible.

Ante el panorama de lo que los niños deberían saber sobre la lengua escrita, la información que arrojan las evaluaciones de lo que en realidad saben, y los mejores métodos para lograr un aprendizaje relevante que permita llevar los conocimientos transformados en el aula a los extensos ámbitos de la vida cotidiana. Se concluye que, por un lado los docentes no identifican los procesos que intervienen durante la lectura y escritura y por lo tanto no pueden enseñar de manera adecuada los contenidos que se plantean en los planes y programas. Que aún en las etapas iniciales de la educación básica están presentes algunas deficiencias que impiden el uso de la lengua escrita de manera integral que estas deficiencias en lugar de irse aminorando a lo largo de la vida académica de los alumnos, se van extendiendo y entorpeciendo su desempeño en otras materias.

Por estas razones y atendiendo a la necesidad de crear ambientes educativos en donde las desigualdades socioeconómicas de las familias no representen una limitante para el desempeño de los estudiantes en comparación a aquellos que cuentan con un medio alfabetizador más enriquecido en sus hogares. (Cronan *et.al.* 1996 y Willis, 2007).

En el presente trabajo se diseñaron actividades que representaran para las docentes frente a los grupos intervenidos, una herramienta que les ayudara por un lado a la comprensión de los objetos de conocimiento que se abordarían en cada sesión y por otro que las apoyaran en un involucramiento mayor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los infantes que estaban dentro de sus grupos. Para lograr esto, las actividades debieron contar con ciertas características, en cada una de ellas se promovió la participación de alumnos dentro de contexto reales, que tuvieran como objetivo principal la creación de algún producto concreto (p.ej. cartas dirigidas a un remitente real, una enciclopedia de dinosaurios, que posteriormente pudieran consultar, etc.) a partir de la superación de necesidades de conocimiento previamente detectadas durante la evaluación inicial.

Con la implementación de esta forma de trabajo se esperaba que los alumnos que participaron en la intervención, se apropiaran en mayor medida de las competencias planteadas por el PEP, en comparación de aquellos que trabajaron con el sistema escrito durante el mismo periodo que el grupo intervenido, a través de una visión tradicionalista que consiste, entre otras cosas, en la repetición de planas de letras, de caligrafía etc. Pues, al contextualizar el aprendizaje en situaciones con sentido para los alumnos, en donde las maestras tenían identificado claramente cuáles eran las metas de conocimiento y que propósito se perseguía con cada una de ellas.

Por otro lado, se consideró que al tener presentes los conocimientos de los alumnos, identificando lo que podían hacer sin ayuda y colocándolos en situaciones que les permitieran solucionar conflictos que los llevaran a la adquisición de mayores habilidades y conocimientos, construyéndolos con la ayuda de sus pares o la profesora.

Al introducir portadores de texto reales en el aula, los niños pudieron conocer los usos reales de la lengua escrita y gracias a la dinámica de las actividades se

podieron percibir como escritores y lectores reales, lo que les dio confianza para producir sus propios textos y leer cualquier cosa. Por lo que la hipótesis del presente trabajo fue:

Los alumnos de los grupos que participen en las situaciones didácticas diseñadas bajo la perspectiva sociocultural mejorarán sus habilidades en cuanto al conocimiento y manejo del sistema de escritura con respecto a aquellos alumnos de los grupos en lo que no se realizó alguna intervención.

CAPÍTULO 6. Método

6.1 Planteamiento del problema

Ante el panorama del Sistema Educativo Mexicano, se han identificado diversas deficiencias que se arrastran a lo largo de la educación básica y surgen desde el preescolar, como puede apreciarse en los resultados de EXCALE aplicado a este recién incorporado nivel educativo a la educación básica, aún a tempranas edades existen deficiencias en el uso del sistema escrito como herramienta de pensamiento, capacidad medular para construir el conocimiento en cualquier campo formativo. Si se parte de ésta información y como lo aseveran diversos investigadores, a lo largo de la vida académica de los alumnos éstas deficiencias van creciendo Missall (2006). En México, al finalizar la educación básica, como lo demuestran evaluaciones tanto nacionales como internacionales, las habilidades y conocimientos que los alumnos adquieren sobre el sistema de escritura se encuentra mermado por las deficiencias que no se solucionaron a lo largo de los años. Sin embargo no todas las deficiencias provienen de la dinámica que surge dentro del aula, como ha sido demostrado, el contexto social y cultural en el que se desarrollan los alumnos repercute de manera importante en que tanto conocen sobre el uso del sistema de escritura. Según lo reportado por Cronan *et.al.* (1996) y Willis, (2007), los factores que se relacionan con el nivel económico y la carencia de habilidades alfabetizadoras son: la ausencia o escasez de materiales de lectura en casa, inseguridad económica, carencia de procesos educativos en casa, interacciones pobres entre padres e hijos, actitudes pobres de los padres hacia la educación y hacia el surgimiento de la alfabetización.

Por ser el tercer grado de preescolar un año de transición al nivel primaria en donde durante el primer año se pondrán en juego diversas habilidades básicas en cuanto al manejo del sistema escrito como son: el uso de las mayúsculas, símbolos lingüísticos como el punto final, punto y aparte, comprensión de la lectura de oraciones y textos breves, lectura en voz alta de textos elaborados por los alumnos y de materiales impresos, reconocimiento de la escritura como forma

de comunicación etc. (SEP,1994). Se ha considerado al nivel preescolar como un nivel preciso para intervenir en la concepción que se tiene sobre muchos de los objetos de conocimiento, en este caso, del sistema de escritura y de esta manera impactar de manera positiva en las ideas que se tienen sobre la utilidad de esta herramienta.

Por esta razón, en el presente trabajo se diseñaron diversas actividades en las que el objetivo principal fue que los alumnos se apropiaran de las competencias propuestas en el campo formativo de lenguaje escrito a través de su participación en situaciones contextualizadas, dentro de las cuales se promovieron las interacciones, entre alumnos y maestra o bien entre pares, en donde se que se negociaran significados sobre las convencionalidades del sistema escrito, derivadas del uso de herramientas socialmente construidas, como pueden ser los portadores de textos. Dejando de lado las deficiencias que puedan surgir por las pocas experiencias con el sistema de escritura, derivadas del bajo nivel socioeconómico del que provienen las familias.

A partir de los resultados obtenidos de ésta investigación, se podrá identificar si a través de la implementación de situaciones didácticas planteadas desde una perspectiva histórico cultural los alumnos que egresan del preescolar alcanzan en mayor medida las competencias planteadas por el PEP en el campo de Lenguaje y Comunicación específicamente del área de lenguaje escrito

6.2 Objetivo general

Lograr que los alumnos de tercer grado de preescolar, sin importar su nivel socioeconómico, conozcan y utilicen la lengua escrita para que puedan contribuir en actividades socialmente reconocidas, permitiéndoles reconocerse como sujetos autónomos capaces de construir su propio conocimiento a partir del uso de la escritura como una herramienta de comunicación.

A partir de su participación en actividades alfabetizadoras diseñadas bajo una perspectiva histórico-cultural, lograrán:

- a) Conocer la estructura y el uso de diversos portadores de texto.
- b) Expresar gráficamente sus ideas.
- c) Identificar características del sistema de escritura
- d) Conocer las características y funciones de textos literarios y de divulgación científica.
- e) Interpretar o inferir el contenido de algunos textos a partir del conocimiento de los diversos portadores y del sistema de escritura.

6.3 Pregunta de investigación

¿Qué efecto tiene el trabajo de situaciones didácticas enmarcadas en una perspectiva sociocultural, en el nivel de competencias de lenguaje escrito manejadas por el PEP de alumnos de tercer grado de preescolar al compararlo con el nivel de competencias de dos grupos en los cuales no se realizó algún cambio en su forma de trabajo?

6.4 Participantes

La población del estudio, estuvo conformada por 60 infantes (52% niñas y 48% niños), con una media de edad de 5.9 años, que se encontraban cursando el tercer año de educación preescolar. El estudio estuvo compuesto por dos grupos; el grupo intervenido (29 niños) estuvo conformado por dos grupos escolares, uno de cada CENDI, y el grupo control (31 niños) se formó con dos grupos provenientes del mismo CENDI.

Características generales de la muestra

Como se puede apreciar en la Tabla 6, el grupo control contó con mayor número de alumnos; sin embargo ésta diferencia fue mínima, misma que no representó relevancia alguna para los resultados. La distribución de género en cada uno de los grupos fue de la siguiente manera: en el control, el mayor porcentaje (52%) fue representado por los niños, mientras que en el intervenido la mayoría de la población (55%) fue del sexo femenino. En cuanto al promedio de edades, el grupo intervenido tuvo niños con menor edad (5.83 (DS) .50) a comparación del grupo control (5.93 (DS) .45).

Tabla 6. Promedio de edad y distribución por sexo entre ambos grupos

	Grupo intervenido (n=29)			Grupo control (n=31)		
	%	Edad		%	Edad	
		\bar{X}	(DS)		\bar{X}	(DS)
Niños	45	5.95	.46	52	6.10	.46
Niñas	55	5.77	.52	48	5.75	.39
Total	100	5.83	.50	100	5.93	.45

A continuación (Tabla 7) se presentan los promedios de edades de los padres de familia por grupo, estos datos reflejan que el promedio de edad de los padres en ambos grupos fue mayor que el promedio de la edad de las madres de familia, esta diferencia de edades fue mayor en el grupo intervenido (3.89 años) con respecto al grupo control (3.32 años).

Tabla 7. Promedio de edades de los padres de familia

	Grupo intervenido		Grupo control	
	\bar{X}	(DS)	\bar{X}	(DS)
Madres	31.07	6.3	33.18	6.9
Padres	34.96	7.5	36.50	7.2

En cuanto al nivel de estudios, hay que destacar que en ninguno de los grupos hubo padres que carecieran de preparación escolar. Los jefes de familia del grupo intervenido fueron quienes, tuvieron el nivel de preparación más bajo al reportar el 32.1% estudios de nivel secundaria, de este porcentaje, el 36% fue representado por las madres de familia. En un nivel más alto se ubicaron los padres del grupo control, de los cuales el 37.5% reportó estudios de carrera corta.

Tabla 8. Escolaridad de los padres de familia

Nivel de estudios	Grupo intervenido					Grupo control				
	Madres		Padres		Total	Madres		Padres		Total
	%	n	%	n	%	%	n	%	n	%
Sin estudios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Primaria	14,3	4	3,6	1	8,9	8,3	1	8,3	1	8,3
Secundaria	35,7	10	28,6	8	32,1	25	3	16,7	2	16,6
Preparatoria	28,6	8	32,1	9	30,3	16,7	2	8,3	1	8,3
Carrera corta	3,6	1	-	-	1,7	50	6	25	3	25
Profesional	17,9	5	21,4	6	19,6	-	-	25	3	25
Sin información	-	-	14,3	4	7,1	-	-	16,7	2	16,6

La ocupación de los padres de familia (tabla 9) se distribuye de la siguiente manera, en el grupo intervenido; el mayor porcentaje tanto de las madres como los padres de familia (39.2%) tienen como ocupación empleado. En el grupo control, considerando los porcentajes totales de padres y madres de familia, el 41.7% de los padres se ubicaron como empleados, al analizar la distribución de las ocupaciones entre madres y padres, se observa que las primeras tienen una distribución homogénea (33.3) entre las ocupaciones que no son remuneradas (que incluyen el trabajo dentro del hogar), el trabajo por cuenta propia (que incluyen labores como obreros y comerciantes). Por otra parte, la mitad de los jefes de familia tienen ocupación de empleado.

Tabla 9. Ocupación de los padres de familia

Ocupación	Grupo intervenido					Grupo control				
	Madres		Padres		Total	Madres		Padres		Total
	%	N	%	n	%	%	n	%	N	%
Sin información	-	-	17.8	5	8.9	-	-	16.6	2	8.3
No trabaja remuneradamente	25.0	7	-	-	12.5	33.3	4	-	-	16.7
Trabaja por su cuenta	35.7	10	32.1	9	33.9	33.3	4	16.6	2	25
Obrero	-	-	7.1	2	3.6	-	-	8.3	1	4.2
Empleado	39.2	11	39.2	11	39.3	33.3	4	50	6	41.7
Profesional	-	-	3.5	1	1.8	-	-	8.3	1	4.2

6.5 Escenario

El proyecto se llevó a cabo en la Ciudad de México, en dos Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), los cuales tienen como objetivos proporcionar atención y educación a niños de 45 días de nacidos hasta los 5 años 11 meses, favorecer y estimular el desarrollo de sus habilidades y destrezas físicas, afectivas, sociales y cognitivas. Administrados por Dependencias de Gobierno Federal y Local, bajo la supervisión de la Secretaría de Educación Pública. Estas instituciones trabajan en todo el país brindando dicha preparación a través de organismos públicos y privados. Los dos CENDI en los que se realizó la intervención, están ubicados dentro de la Delegación Miguel Hidalgo del Distrito Federal.

6.6 Tipo de estudio

Dentro del contexto psicológico y social, con frecuencia se llevan a cabo estudios de carácter aplicado, que por razones prácticas y éticas son imposibles de realizar mediante métodos experimentales; en estos casos se recurre a la metodología

cuasi-experimental. Un estudio es cuasi-experimental cuando las variables no pueden ser manipuladas por el investigador y cuando se trabaja con muestras naturales o intactas. Este enfoque permite resolver problemas de índole práctica, propios de ámbitos aplicados, como cuando se pretenden introducir cambios en el sistema educativo de las escuelas o en el régimen laboral de las empresas.

Para este estudio se siguió un diseño cuasi-experimental, de dos condiciones; control e intervenido. Ambos grupos se evaluaron, antes y después de la intervención, con un Instrumento diseñado especialmente para el estudio, el cual evaluó el nivel de apropiación de las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, específicamente del área de lenguaje escrito, consideradas por el PEP 2004 como fundamentales en el aprendizaje y desarrollo personal futuro de los estudiantes.

6.7 Materiales e instrumentos

Para conocer el nivel de competencias que los participantes manejaban en el área de lenguaje escrito, se aplicó una evaluación diseñada *ex profeso* para esta investigación. La cual estuvo compuesta por 65 reactivos, que evaluaron el uso de los conocimientos dentro de contextos específicos creados para la resolución de problemas relacionados con la lectoescritura. Estos, contextos se crearon usando portadores de texto reales como periódicos, cuentos, rótulos publicitarios, anuncios, revistas de divulgación científica, enciclopedias, entre otros, que son de uso corriente en nuestra sociedad. En los ítems que no tuvieron estas características, se usaron materiales llamativos para mantener a los niños interesados durante la evaluación. La prueba se aplicó de manera individual en un salón aislado de agentes distractores, para obtener la total atención del niño. Tuvo una duración de entre 20 y 35 min. dependiendo de la respuesta de los niños ante las tareas propuestas.

La evaluación comenzaba con la presentación de la aplicadora ante el niño a evaluar haciendo algunas preguntas para establecer Rapport, una vez que el niño mostraba más confianza ante la situación, la aplicadora comenzaba la evaluación. Cuando algún niño mostraba cierta inseguridad ante sus respuestas o se negaba a contestar, la aplicadora lo alentaba diciéndole frases como ¡vamos, si sabes! o modificando algunas palabras de la instrucción para facilitar su entendimiento.

Como ya se ha mencionado, las dimensiones que se evalúan en este instrumento están en función a las competencias planteadas por el PEP en el área de lenguaje y comunicación escrita, específicamente del área de comunicación escrita de la cual se desprenden las siguientes categorías que conformaron la prueba: (ver anexo 2)

1. Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven. (Competencia 1)
2. Identifica algunas características del sistema de escritura. (Competencia 2)
3. Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios. (Competencia 3)
4. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento de textos que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. (Competencia 4)
5. Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. (Competencia 5)

En la evaluación de cada competencia, surgieron niveles de desempeño, esta diferenciación de los niveles de conocimiento que requiere cada una de las competencias, nos permitirá, tener un panorama sobre las habilidades con las que contaban los alumnos antes de nuestra intervención y cuáles fueron las que se desarrollaron a lo largo de las actividades.

6.8 Procedimiento

El primer paso del estudio fue la evaluación de competencias con los que contaban los alumnos, para esta tarea se contó con una semana.

Posteriormente se llevó a cabo la implementación de las actividades diseñadas, para esta parte del estudio se contó con 11 semanas a continuación se especifican, de manera general, los pasos que se llevaron a cabo en cada una de las sesiones, cabe destacar que el trabajo con el grupo lo desarrollaron las docentes, mi trabajo, durante las sesiones consistió en la orientación sobre algunas dudas que surgieran en el momento de la implementación y al término de cada sesión me reunía con la docente para aplaudir su desempeño durante la clase, hacerle notar ciertas respuestas que habían presentado los alumnos que era necesario fomentar o no y algunas correcciones que se harían sobre el trabajo para las clases subsecuentes.

Para lograr que las maestras conocieran completamente el método de trabajo, antes de comenzar las sesiones, se les presentaron las situaciones, estas contenían (ver anexo3): una pequeña descripción sobre las características del portador de texto que se trabajaría durante la sesión y su funcionalidad en la vida diaria, los objetivos que se perseguían con la actividad, los contenidos conceptuales, las competencias que se trabajarían, la duración, había algunas actividades que duraban un día y otras que duraban dos, los materiales que se necesitarían, la distribución del trabajo que tendrían los grupos pequeños y algunas orientaciones que ayudarían a cada maestra de ambos grupos intervenidos a crear el contexto de la actividad. Una vez conocidas estas condiciones, las maestras hicieron ajustes en las ayudas que se les presentarían a los infantes y en los materiales con los que trabajarían, tomando en cuenta el conocimiento que tenían, tanto de la dinámica del grupo, como del nivel de competencias de los alumnos.

Para lograr que las actividades se desarrollaran en un ambiente óptimo, se hicieron algunas modificaciones tanto en la distribución que tenían los niños dentro del salón, como de la dinámica que seguían las docentes en la interacción con el grupo. En cuanto a la distribución de los niños fue necesario reestructurarla en uno de los grupos en los que se realizó la intervención pues en el otro, la maestra ya tenía esta organización. Retomando de la metodología de high scope (Hohmann, *et. al.* 1990) se implementó la organización en grupos pequeños; cada uno de estos grupos pequeños estuvo compuesto por entre cinco y seis niños, dependiendo del total de estudiantes que integraban al grupo. Basado en el nivel de desempeño reportado por la maestra, los grupos pequeños estaban compuestos tanto por niños con pocas habilidades en lectoescritura como niños con mayores habilidades. Ésta organización fue implementada en los grupos intervenidos para propiciar el trabajo entre pares, así como el desplazamiento de la docente para tener contacto con todos los integrantes de los grupos pequeños.

También se puso en marcha la técnica de rutina diaria, para poder brindar a los niños un esquema de trabajo dentro del aula, que con el paso del tiempo les fuera familiar. Para que se involucraran con esta dinámica, se redactaron, en una hoja de rotafolio al alcance de los niños, oraciones sencillas que describían, en general, las actividades diarias, éstas fueron:

Horario	Actividad
8:00-9:00	Entrada
9:30-10:30	Desayuno
10:30-11:00	Lavado de dientes
11:00- 13:00	Trabajo en proyectos

Cada que el grupo pasaba de una actividad a otra, alguno de los niños se encargaba de colocar una flecha que indicaba la actividad que estaba por comenzar.

Una vez establecida la organización del grupo, la dinámica del trabajo en cada sesión se estructuró de la siguiente manera:

Antes de comenzar, los niños leían un instructivo, que apoyado por imágenes, describía el procedimiento para llevar a cabo el trabajo del día. A través de esta actividad, se buscó principalmente que los niños tuvieran en mente la organización de las actividades por hacer para lograr la creación del producto final. Además de este objetivo, se buscó que los niños comenzaran a identificar las diferentes palabras que conforman una oración, la estructura textual del instructivo y que logaran distinguir el apoyo que brindan las imágenes al texto escrito, para enfatizar esto, durante las tres últimas actividades se presentaron los instructivos sin algún apoyo iconográfico.

Durante el trabajo en el aula, la maestra les mostraba a los estudiantes un portador de texto, destacando sus características y la utilidad en la vida diaria, posteriormente invitaba a los niños a realizar algunas tareas que les permitieran construir un portador de texto que cumpliera con las mismas funciones que el mostrado al principio de la clase. Las tareas para formar los portadores fueron la parte sustantiva en el uso y evolución de diferentes habilidades relacionadas con el lenguaje escrito, algunas de ellas se llevaban a cabo de manera individual y otras en equipo. Pero nunca deshaciendo los grupos pequeños, pues con esta distribución se buscó que los niños con mayores habilidades apoyaran a los de menores habilidades, permitiendo que la maestra centrara su atención por periodos de 10 min. aproximadamente en un equipo en particular, para resolver las dudas dirigidas durante la actividad y también para que la docente pudiera negociar los contenidos puestos en juego durante la tarea, dándose cuenta de las habilidades de cada niño, propiciando la formación de Zonas de Desarrollo Próximo. Al finalizar su tarea, cada alumno o equipo, la maestra elegía a alguien que pasara al frente del salón para explicar que era lo que había hecho.

El trabajo de los grupos control

Los dos grupos que no fueron intervenidos, trabajaron de manera tradicional, normalmente con sus maestras quienes llevaron a cabo actividades en el área de lenguaje escrito bajo una perspectiva tradicionalista, es decir, se trabajaba con planas de algunas palabras, de letras, recortes de letras de diferentes portadores para formar palabras etc. A partir de la revisión de los trabajos realizados en éstos grupos y de acuerdo con las observaciones realizadas por Mercado *et al* (1998) se define trabajo tradicional como un espacio educativo en el cual generalmente los maestros se quedan frente a la clase y los estudiantes sentados mirando al maestro, los maestros son quienes hablan la mayor parte del tiempo, tienen el control sobre lo que se dice, cuando se dice y quien lo dice. En cuanto a los alumnos, siguen instrucciones del maestro, resuelven ejercicios hablan poco y lo hacen casi siempre para responder las preguntas de los maestros. En el trabajo con lo contenidos no siempre se logra la construcción de contextos apropiados por lo que únicamente se logran aprendizajes parciales, desvinculados de su uso real y práctico por parte de los estudiantes.

Evaluación final

Una vez concluidas las sesiones de intervención, se aplicó durante dos semanas la evaluación posttest la cual se realizó con el mismo instrumento que la evaluación inicial, bajo las mismas condiciones; se aplicó individualmente durante 30 o 45 min. dependiendo de las habilidades de cada niño.

CAPÍTULO 7. Resultados

A continuación se mostrarán los resultados del proyecto; en primer lugar se hará la descripción de las características de ambos grupos (control y intervenido); su media por edad, distribución por sexo, el nivel de estudios de los padres y el nivel socioeconómico de las familias. Después, se mostrará el promedio de los puntajes en los dos momentos de la evaluación, posteriormente se hará la presentación de puntajes por competencias y finalmente se detallarán los resultados del reactivo diseñado para la analizar la expresión gráfica (el dictado) la presentación por separado de este reactivo se debe a la riqueza de información obtenida en el mismo; la clasificación de los datos, se hizo tomando en cuenta los niveles de escritura propuestos por Rodríguez (2001) y Teberosky (1999).

Puntajes promedio

Al momento de la evaluación pretest, el promedio de los puntajes del grupo control se ubicó 1.9 puntos por encima de la media del grupo intervenido ($F= 8.9 p<.004$) una vez finalizada la intervención se evaluó nuevamente a los grupos y esta diferencia se invirtió, pues la media del grupo intervenido fue 1.43 puntos más alta que la del grupo control ($F=2.2 p<.14$). A pesar de existir una diferencia entre los puntajes de ambos grupos durante el posttest, esta no logró ser significativa por lo que se optó por analizar los avances de cada grupo en ambos momentos de la evaluación, los resultados de esta operación pueden apreciarse en la columna derecha de la tabla 10, de esta manera podemos observar que el grupo intervenido logró avanzar 3.69 puntos más ($F=24.2 p<.000$) que el grupo control.

Tabla 10. Puntajes promedio entre grupos antes y después de la intervención y cambios observados a nivel intergrupo.

Condición	Puntaje Máximo	Pretest		Posttest		Cambio	
		\bar{X}	DS	\bar{X}	DS	\bar{X}	DS
Intervención	27	8.96	2.48	12.65	3.95	3.69	2.94
Control		10.89	2.42	11.22	3.31	.33	2.21

Puntajes por competencia

En la tabla 11 se muestran los puntajes promedio por competencias de ambos grupos (intervenido y control), las competencias están ordenadas por nivel de complejidad en el uso del sistema escrito. Los datos muestran que durante el pretest, sólo en una competencia; la más sencilla que se refiere al conocimiento de diversos portadores de texto y la identificación para que sirven, el grupo intervenido se ubicó por encima del grupo control. En las cuatro competencias restantes, el grupo control obtuvo puntajes superiores a los del grupo que se intervino encontrándose la mayor diferencia en una de las competencias más complejas la cual describe el uso del sistema escrito para expresar gráficamente diversas ideas.

Los resultados del postest, muestran una situación diferente a la primera evaluación pues como se observa, el grupo intervenido muestra mayores incrementos en cada una de las competencias, que el grupo control con relación al pretest. Aún y cuando en el grupo intervenido, durante el pretest, en cuatro de las cinco competencias se observaron puntajes inferiores al grupo control.

Al comparar las diferencias de puntajes a nivel intragrupo, se puede apreciar, que en cuatro de las cinco competencias, este cambio fue significativo: en el conocimiento de diversos portadores e identificación de su utilidad ($F=3.69$; $p<.06$), la identificación de algunas características del sistema de escritura ($F=19.65$; $p < .00$), la interpretación o inferencia del contenido de textos por el conocimiento de los portadores y del sistema de escritura ($F=4.22$; $p < .04$) y la expresión gráfica de las ideas que quiere comunicar ($F=6.18$; $p < .01$).

Las diferencias más sustanciales fueron en las competencias identificación de algunas características del sistema de escritura y la interpretación o inferencia del contenido de textos a partir del conocimiento que se tiene tanto de portadores de texto, como del sistema de escritura. Como se ha descrito con anterioridad, esta última requiere de un mayor conocimiento y manejo del sistema. Las menores diferencias se presentaron en las competencias restantes (de nivel más bajo).

Tabla 11. Puntajes promedio de los grupos control e intervenido durante las evaluaciones y cambios observados a nivel intergrupo.

COMPETENCIAS	Puntajes Máximos	PRETEST				POSTEST				CAMBIO			
		Intervenido		Control		Intervenido		Control		Intervenido		Control	
		\bar{X}	DS	\bar{X}	DS	\bar{X}	DS	\bar{X}	DS	\bar{X}	DS	\bar{X}	DS
Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.	2	1.45	.27	1.36	.31	1.73	.24	1.50	.24	.27	.25	.14	.27 ^a
Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.	3	.56	.52	.77	.59	.91	.64	.80	.60	.34	.82	.03	.60
Identifica algunas características del sistema de escritura.	6	2.76	1.19	3.45	1.04	4.43	1.04	3.91	1.05	1.67	1.07	.45	1.01 ^b
Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.	11	1.16	.54	1.36	.84	2.60	2.46	1.80	1.79	1.43	2.22	.44	1.38 ^c
Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.	5	1.30	.99	2.01	.42	2.03	1.00	2.20	.62	.73	1.08	.18	.51 ^d

^a F = 3.69 p < .06 ^b F = 19.65 p < .00

^c F = 4.22 p < .04 ^d F = 6.18 p < .01

De igual forma que en los puntajes generales, en los subtotaes por competencia se realizó el análisis intragrupos, como puede observarse en la tabla anterior, los cambios del grupo intervenido resultaron significativos en cuatro de las cinco competencias evaluadas. Gracias a estos datos podemos comprobar que después de la intervención realizada, los alumnos mejoraron sus conocimientos sobre el uso de la lengua escrita.

El que alguno de los alumnos alcanzara el puntaje máximo en cada uno de los reactivos, nos hablaría de que cuenta con las habilidades necesarias para relacionarse eficientemente con el mundo que le rodea a partir del uso del sistema de escritura. A pesar de que los puntajes esperados no fueron alcanzados por ninguno de los niños, se decidió hacer el análisis de los reactivos que evalúan cada una de las competencias para obtener información más detallada sobre los conocimientos y habilidades específicas que lograron desarrollar los alumnos, para lograr esto se sacó el porcentaje de los alumnos que contestaron correctamente cada uno de los reactivos en el pre y postest, en la tabla 12 podemos apreciar los datos.

Como se ha mencionado con anterioridad, el grupo intervenido presentó mayores avances en la competencia de identificación de algunas características del sistema de escritura por lo que en los dos reactivos en los que se evalúa el reconocimiento de la direccionalidad de la lectura fueron los que mayores avances tuvieron, cabe destacar que el grupo control también presentó los mayores avances al responder este reactivo, sin embargo en el grupo intervenido la proporción de niños que contestaron correctamente ambos reactivos, fue mayor.

Otra habilidad que fue desarrollada a lo largo de las actividades fue la identificación de algunos portadores de texto, pues el aumento de niños que lograron identificar los portadores que se les presentaron fue alto.

Tabla 12. Porcentaje de niños de los grupos control e intervenido que contestaron correctamente los reactivos en ambos momentos de la evaluación

Competencia	Reactivo	Pretest		Postest	
		Control	Intervenido	Control	Intervenido
Conoce diversos portadores de texto e identifican para que sirven	5	-	3.6	-	28.6
	6	73.3	82.1	83.3	89.3
	3	63.3	35.7	76.7	89.3
	4	33.3	39.3	56.7	85.7
Identifica algunas características del sistema de escritura	1	100	78.6	100	92.9
	12	13.3	7.1	26.7	28.6
	15	6.7	-	13.3	7.1
	14	6.7	3.6	16.7	39.3
Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios (epistolares y científicos)	10	-	-	-	-
	7	3.3	-	3.3	10.7
Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los portadores y del sistema de escritura	16	3.3	-	-	-
	8	-	-	3.3	21.4
	11	-	-	6.7	3.6
	13	-	-	-	-
Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien	9	-	-	-	-
	2	90	64.3	80	82.1

En el mismo sentido, en las tareas que tienen que ver más con el uso del sistema escrito, hubo un gran avance pues durante el pretest ningún niño logró leer la historia que se les solicitaba en el reactivo 7, esta situación cambió al finalizar la intervención, ya que el 21% de los alumnos de este grupo logró leer la historia. Estos resultados, nos permiten vislumbrar un mayor avance en las habilidades tanto generales, como muy específicas tales como: el reconocimiento de algunos portadores de texto, el reconocimiento de las convencionalidades de nuestro sistema escrito y el uso de las mismas para lograr la lectura de diversos textos.

Dictado

A continuación se mostrarán los resultados, por palabra, del dictado realizado en los dos momentos de evaluación, para realizar el análisis cualitativo de éste, se hizo una clasificación de los resultados, derivada del análisis de las escrituras de nuestra población, calificando con 0 a quien no escribió o hizo un dibujo alusivo a la palabra solicitada, 1 a las escrituras que contenían grafías primitivas o pseudoletas, 2 a las escrituras que contenían letras convencionales que no se relacionaban con la palabra dictada, 3 a las palabras escritas utilizando el mayor número de letras correspondientes a la palabra dictada y 4 a las palabras escritas correctamente. Esta clasificación está basada por una parte, en la diferenciación de los niveles evolutivos de escritura descrita por Ferreiro y Rodríguez (2001) y Teberosky, quienes identifican cinco niveles de escritura; en el primer nivel los niños escriben como reproducción de los rasgos de la escritura adulta, en el segundo, escriben como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas, en el tercero se escribe como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra, cuarto escriben como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra y el quinto nivel se caracteriza por presentar producciones controladas por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra. A continuación Se hará una descripción detallada por palabra de los niveles de escritura en los que se ubicaron los niños de ambos grupos, como resultado de su conocimiento y uso del sistema escrito durante el pretest y su avance o retroceso, según sea el caso, en el postest.

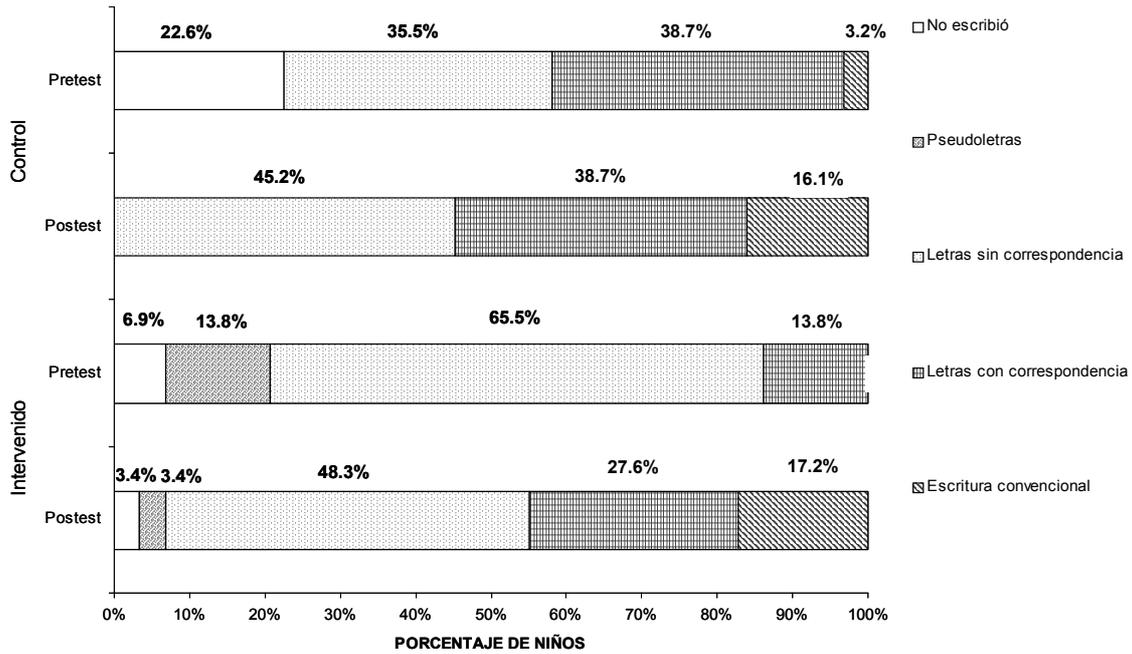


Figura 3. Porcentaje de niños de los grupos control e intervenido por nivel de escritura en ambos momentos de evaluación, palabra PELOTA

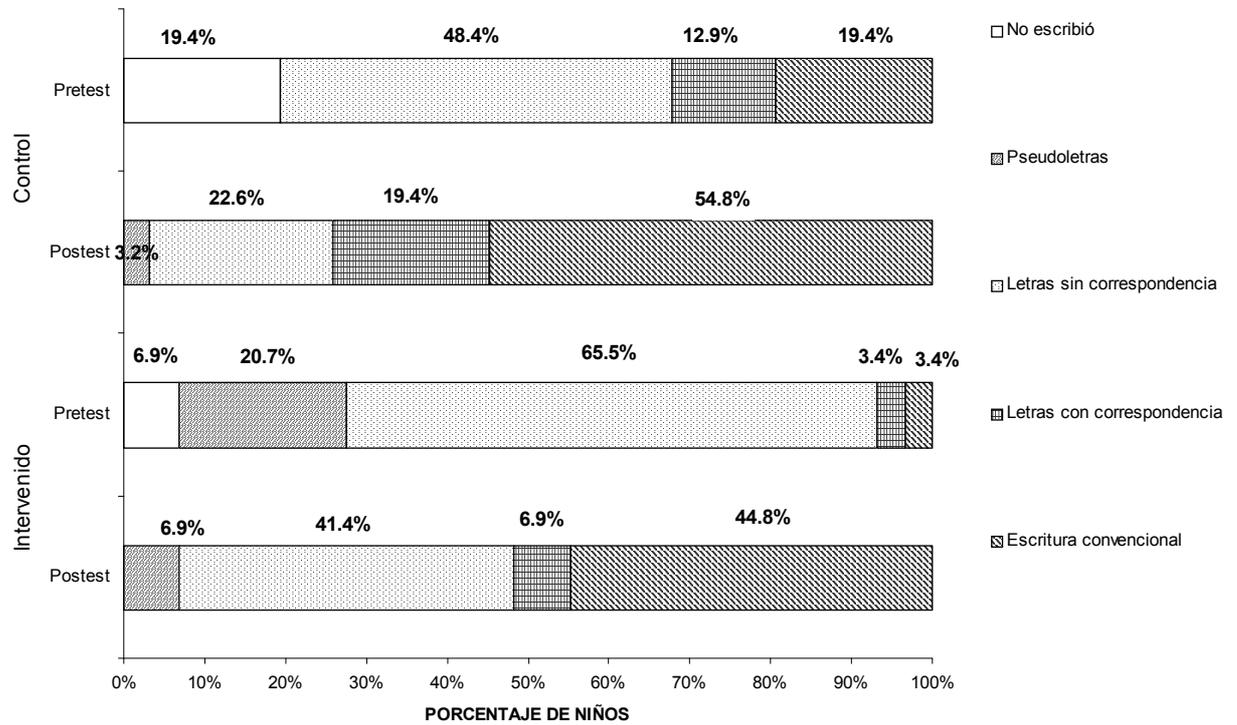


Figura 4. Porcentaje de niños de los grupos control e intervenido por nivel de escritura en ambos momentos de evaluación, palabra OSO.

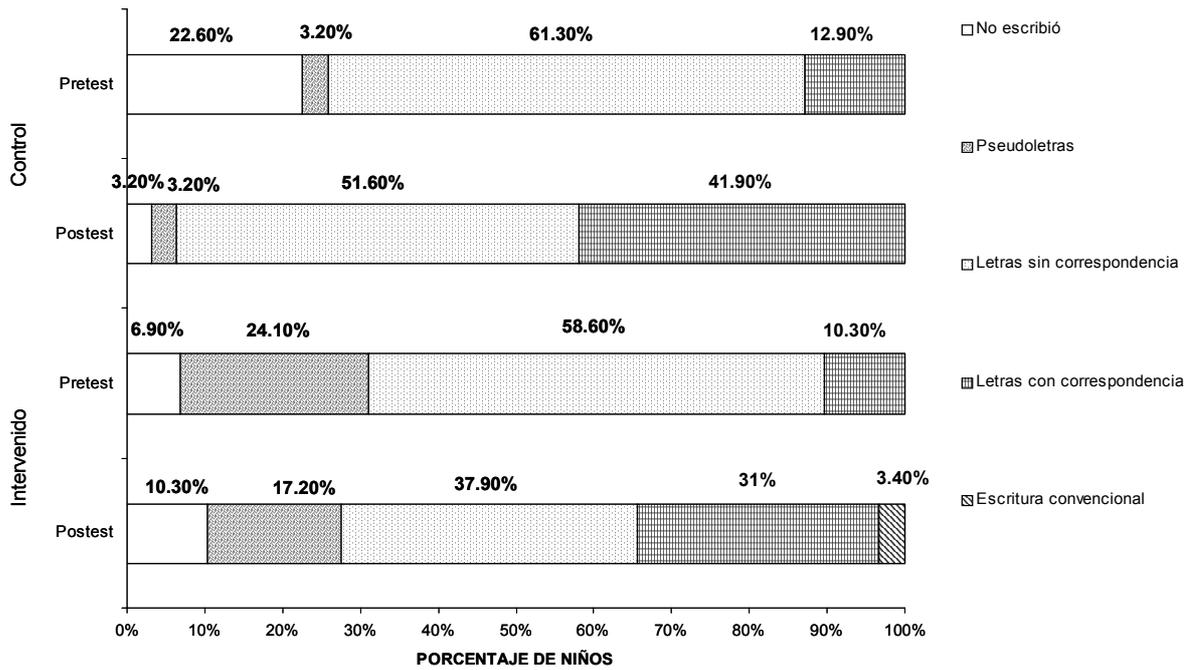


Figura 5. Porcentaje de niños de los grupos control e intervenido por nivel de escritura en ambos momentos de evaluación, palabra CORRER

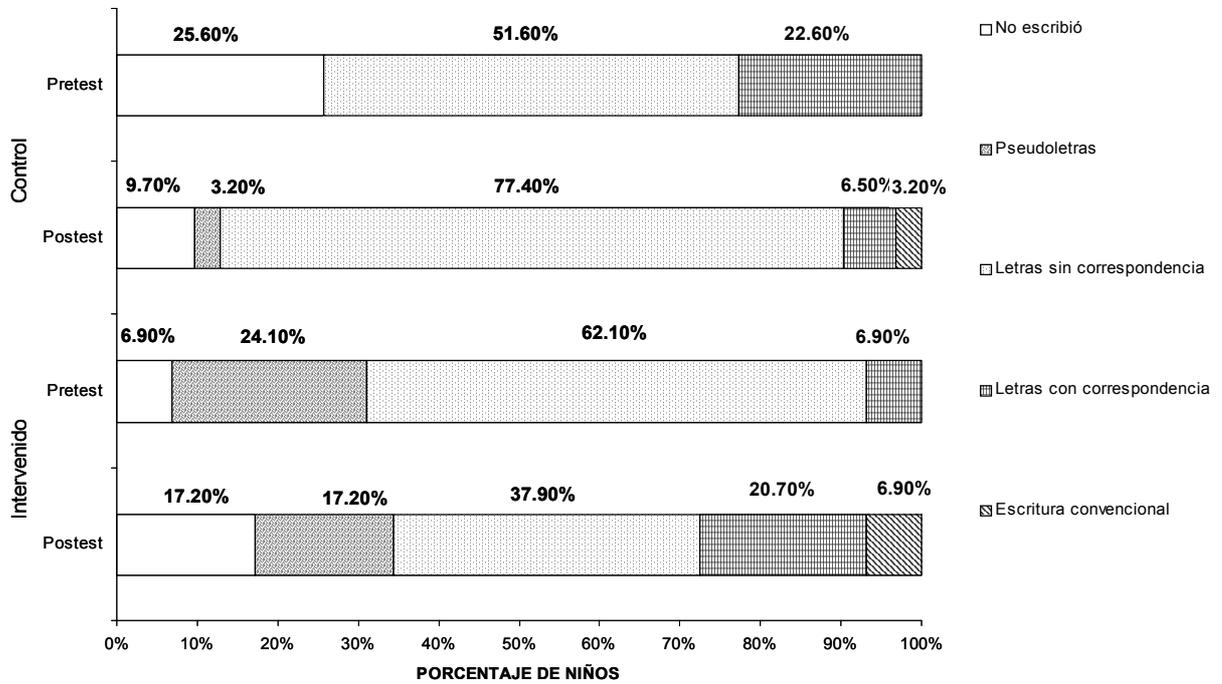


Figura 6. Porcentaje de niños en ambos grupos, control e intervenido por nivel de escritura en ambos momentos de evaluación, palabra JUGAR

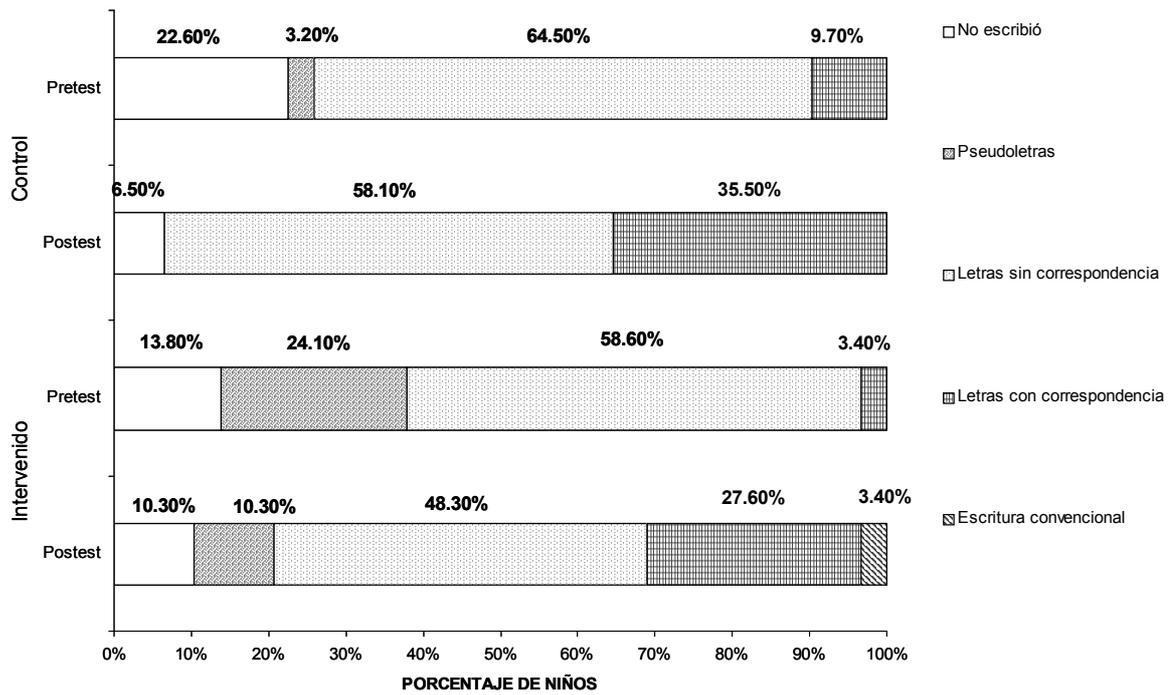


Figura 7. Porcentaje de niños en ambos grupos, control e intervenido por nivel de escritura en ambos momentos de evaluación, oración EL PERRO LADRÓ TODA LA NOCHE

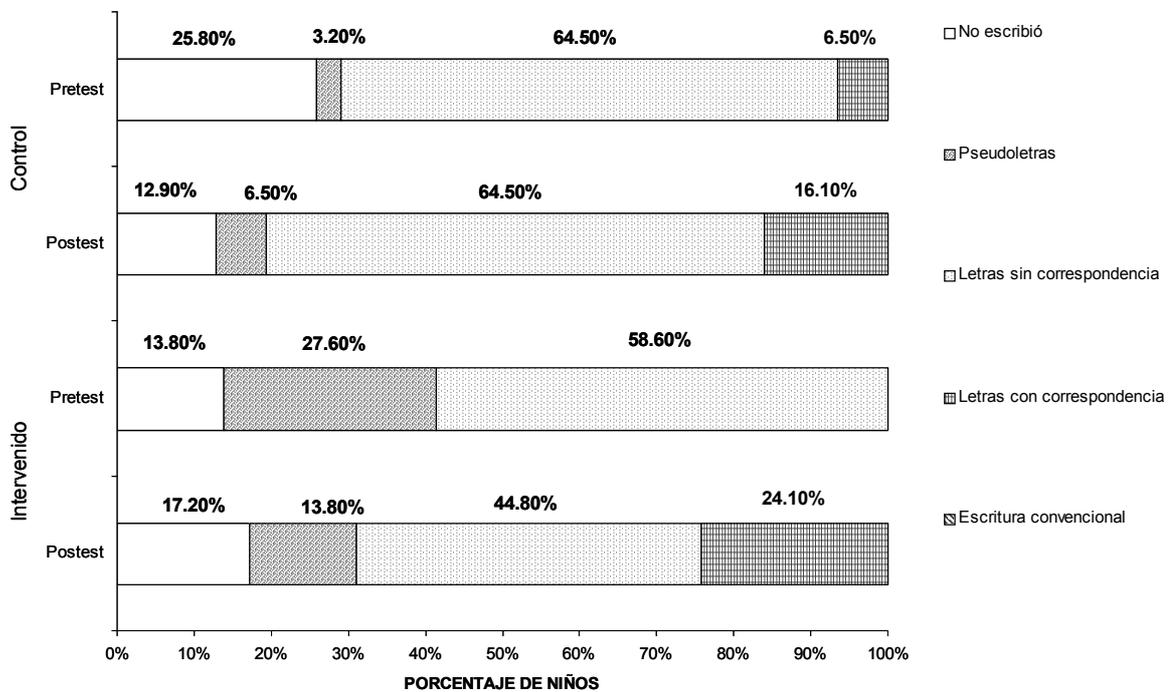


Figura 8. Porcentaje de niños de los grupos control e intervenido por nivel de escritura en ambos momentos de evaluación oración ¿TIENES HAMBRE?

Los resultados del grupo control durante el pretest reflejan pocas habilidades del escritura pues de 6 a 9 nueve niños de cada 10, se distribuyeron en los tres niveles más bajos del uso del sistema escrito esto es que, al solicitarles que escribieran alguna palabra, se negaron a hacerlo, hicieron un dibujo alusivo a la palabra, intentaron escribir la palabra utilizando pseudoletas o bien letras convencionales sin que existiera correspondencia con las letras de la palabra dictada.

De 1 a 3 alumnos lograron escribir utilizando letras convencionales y la misma proporción escribió convencionalmente algunas palabras.

En el postest la proporción de alumnos que escribieron demostrando las habilidades más básicas se amplió, de 2 a 9 de cada 10 lo que refleja que, en algunas palabras el porcentaje de alumnos que escribía utilizando dibujos o letras sin correspondencia disminuyó, mientras que en la escritura de otras palabras la proporción de alumnos que “escribieron” de esta forma aumentó, un claro ejemplo de esto se puede apreciar con la palabra “jugar” (Ver la figura6) donde en el pretest el 77% escribió así y en el postest el 90%.

La proporción de alumnos que escribieron utilizando letras con correspondencia a la palabra dictada, fue muy similar a la del pretest, (de 1 a 4 de cada 10 alumnos), sin embargo en 4 de los 6 reactivos, el porcentaje de alumnos que utilizaron letras con correspondencia a la palabra dictada fue mayor.

El porcentaje de alumnos que escribieron de manera convencional aumentó en las palabras “pelota” y “oso”, hay que hacer notar el aumento que se presentó en la palabra “oso” el incremento se dio en 36 “puntos porcentuales”

En comparación al desempeño del grupo control, el grupo intervenido, durante el pretest reflejó un menor nivel de habilidades de escritura pues de 8 a 10 de cada 10 se ubicaron en los niveles que proyectan menor calidad en las habilidades de escritura, sólo 1 de cada 10 logró utilizar letras convencionales correspondientes a la palabra solicitada y sólo el 3% logró escribir “oso” (Figura 2) de manera convencional.

Después de la intervención los cambios fueron drásticos, pues aunque la distribución siguió inclinándose hacia los niveles más bajos, un menor número de niños utilizó dibujos, pseudoletas o letras convencionales sin correspondencia a la palabra dictada (de 5 a 7 de cada 10), una mayor proporción de alumnos recurrió a la escritura utilizando letras con correspondencia a la palabra dictada, de 2 a 3 infantes de cada 10 y de 1 a 4 de cada 10 escribieron de manera convencional.

Estos resultados reflejan un mayor avance en la apropiación convencional del sistema de escritura del grupo que participó en las situaciones diseñadas para la investigación.

En general, se observaron comportamientos similares en ambos grupos con algunas de las palabras que integraron el dictado: las que representaron menor dificultad para los alumnos, durante el pretest, fueron los sustantivos pelota y oso, principalmente “oso” por ser una palabra compuesta por apenas dos vocales y una consonante fue escrita de manera convencional por el 19% de los alumnos del grupo control, mientras que el grupo intervenido fue la única palabra que logró escribir convencionalmente (3%), también en el postest fue una de las palabras que mayor porcentaje de alumnos logró escribir convencionalmente 55% (control) y 42% (intervenido).

Se puede considerar a los verbos como de moderada dificultad pues aunque en el pretest ningún alumno escribió convencionalmente, en el postest entre el 3 y 7% de infantes de ambos grupos lograron escribir una o ambas palabras.

Las oraciones fueron bastante complicadas, pues en el pretest ningún alumno logró escribirlas de manera convencional que contenía seis palabras “El perro ladró toda la noche” sólo fue escrita por el 3% de los alumnos del grupo intervenido en el postest y la pregunta “¿Tienes hambre?” no logró ser escrita por algún alumno.

CAPÍTULO 8. Discusión y conclusiones

El presente trabajo se propuso investigar el impacto de una intervención a través promovieran la mejora de las habilidades de relacionadas con el conocimiento y el uso del sistema de escritura de 29 estudiantes del último grado del nivel preescolar, en comparación a dos grupos en los que no se realizó intervención alguna, pero si trabajaron con la lengua escrita de manera tradicional. Los resultados que se obtienen a partir de este trabajo, me permiten afirmar que gracias al trabajo mediado entre el docente y un grupo de aprendices utilizando herramientas socioculturales, es posible la evolución de habilidades y conocimientos sobre el sistema de escritura.

Como fue claramente demostrado en el capítulo de resultados, al momento de realizar la primera evaluación, el grupo control contaba con mayores habilidades en cuanto al conocimiento de la lengua escrita, particularmente en las áreas que se refieren a la identificación de algunas características del sistema escrito y la escritura de palabras que iban desde el nombre propio hasta algunos verbos.

Los resultados del postest, nos muestran que el trabajo durante las sesiones de intervención influyó en el desarrollo de mayores conocimientos sobre el tipo de contenidos y los usos que se le pueden dar a diferentes portadores de texto, tanto cotidianos, como puede ser el periódico, como ajenos a las labores de la vida diaria como son las enciclopedias o las revistas de divulgación científica y de igual forma la adquisición de habilidades referidas al uso de convencionalidades en la lectura del sistema escrito, que van desde la direccionalidad en que se lee, la identificación de palabras dentro de una lista a partir de la relación entre las grafías y sus sonidos, llegando hasta la lectura de textos cortos.

En general, se observó un mejor reconocimiento de algunas características del sistema de escritura, lo que significa que los alumnos del grupo control, mejoraron en la identificación de las convencionalidades de nuestro sistema escrito como son

la direccionalidad, la diferenciación entre dibujos y palabras, el uso de las grafías para formar palabras cotidianas como su nombre hasta otras contenidas en algún portador de texto. Como lo reportan diversos autores, (Missall, 2006; Justice, 2006; Regalado M., Goldenberg C. y Appel. E, 2001) estos conocimientos corresponden a etapas muy básicas de la alfabetización, (alfabetización temprana) y son un buen comienzo para que los infantes, conozcan los usos del sistema de escritura.

Otra competencia en la que los alumnos del grupo intervenido mostraron un mayor avance, fue en la de interpretación de textos a partir del conocimiento tanto de los portadores de texto como del sistema de escritura, de acuerdo con la descripción de nivel de dificultad de las competencias hecha anteriormente para llevar a cabo ésta competencia será necesario que los niños analicen los textos, haciendo uso de sus conocimientos sobre las convencionalidades del sistema escrito y la identificación de las estructuras textuales características de cada portador para lograr, dentro de otras cosas, hallar información, identificar las finalidades del texto, realizar anticipaciones sobre lo que se hallará dentro del texto, inferir lo que cada texto busca comunicar, expresar su ideas sobre lo que se ha leído etc. De acuerdo con Marín (2006) la lectura es un proceso interactivo en el que los lectores aportan sus conocimientos sobre las diferentes formas en las que se estructuran los textos y a partir de este conocimiento podrán extraer la información relevante a nivel personal y asignar los significados a lo plasmado por el autor.

La expresión gráfica no fue una de las competencias en las que se observó mayor desarrollo, porque no todos los alumnos escribieron las palabras del dictado de manera convencional, sin embargo se observa un mayor movimiento de los niños que participaron en nuestras sesiones didácticas hacia los niveles de escritura más convencionales, es decir hacia el uso de letras con correspondencia a la palabra dictada o la escritura convencional, la escritura que un mayor número de alumnos escribió convencionalmente fue la palabra oso, atribuimos esto al número de letras que componen la palabra y a la sonoridad de las mismas.

Como lo demuestran las gráficas del dictado la evolución en la escritura de los niños no se dio siguiendo las etapas propuestas por Ferreiro y Rodríguez (2001) y Teberosky (1999) pues en el grupo intervenido se observa un mayor porcentaje de alumnos en el postest en la escritura convencional que aquellos que en el pretest se ubicaron en el nivel de escritura anterior, que corresponde al uso de letras con correspondencia a las dictadas sin llegar a ser la expresión convencional. Lo que nos lleva a pensar que la evolución de la escritura no está dada en función de etapas consecutivas por las que los niños van pasando a lo largo de su desarrollo, sino que esta evolución en el uso del sistema de escritura está dado en función de las experiencias a las que están expuestos.

Estos efectos resultan de trascendental relevancia pues como fue mencionado en apartados anteriores La alfabetización desde edades tempranas, representa una gran ventaja en el uso convencional del sistema escrito, pues durante este periodo se adquieren conocimientos implícitos y explícitos acerca del lenguaje oral y escrito (Justice *et. al.* 2005). Aún a esta corta edad, los niños llegan a las aulas con amplios conocimientos de los usos y convencionalidades del sistema de escritura. La calidad de éstos conocimientos dependerá del tipo de acercamiento y experiencias que los niños hayan tenido, si el único contacto con el mundo de las palabras ha sido a través de letreros vistos en la calle sin que nadie les lea lo que dice ahí o los oriente sobre su utilidad, estos conocimientos serán muy limitados. En cambio si en el hogar existen diversas opciones para leer, los padres o hermanos mayores leen a los niños más pequeños, los propios padres demuestran interés en la lectura para un crecimiento personal, etc. el niño tendrá ideas más amplias sobre el uso del sistema de escritura. Estos y otros factores que intervienen en las mayores o menores habilidades de los niños pueden ser minimizados en el trabajo dentro del aula desde el nivel preescolar, menguando desde estas etapas la brecha entre buenos y malos lectores, homogeneizando las oportunidades para acceder a los medios escritos logrando que a partir de éstos, los niños desarrollen sus conocimientos y participen eficientemente en la sociedad.

Los datos permiten estimar el nivel de preparación académica infantil como bajo, especialmente en los alumnos del grupo intervenido, lo que me lleva a pensar que las oportunidades de acceso a la lectura y escritura por parte de estos niños en sus hogares son limitadas. Ante esta situación y debido al mayor avance que los infantes de este grupo obtuvieron podemos decir, a grandes rasgos, que una intervención que se enfoca en la apropiación de competencias a partir del uso de herramientas socioculturales que facilitan una comprensión de las convencionalidades del sistema de escritura, permite reducir los efectos que ocasionan las desigualdades sociales en cuanto a las oportunidades de aprendizaje.

La ventaja del trabajo por competencias

Una de las características principales y relativamente nueva de esta investigación es el trabajo a partir de competencias en el nivel preescolar. Esta forma de percibir y abordar los objetos de conocimiento persigue la formación integral de los estudiantes dejando a un lado la idea de que el nivel preescolar funciona como un espacio de esparcimiento al que los niños asisten únicamente para divertirse, incorporando contenidos formales, como son los conocimientos matemáticos o de lengua escrita. No por esto se debe entender que se obliga a los niños a mantenerse sentados durante tres horas haciendo planas o resolviendo operaciones sin sentido, pues como el concepto refiere, las competencias son un conjunto de capacidades como conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en la participación dentro de situaciones diversas.

Para los niños que se encuentran en preescolar, lo que más llama la atención es manipular materiales, escenario que pone un toque particular al momento de diseñar las situaciones didácticas para este nivel educativo. El trabajo a partir de competencias precisa a pensar en situaciones reales en las cuales se ponga en práctica el conocimiento y que, como sucede en la vida real, esté expuesto a

factores de diversa índole, por ejemplo; para escribir una receta no basta con saber las letras, también es necesario conocer la diferencia entre números y letras, conocer las diversas unidades de medida, etc. Por lo que me resulta muy atinada la inclusión de esta forma de abordaje a los objetos de conocimiento en el nivel preescolar. Otra ventaja que representa trabajar por competencias es observar las habilidades con los que los niños cuentan y a partir de esto involucrarlos en situaciones que representen retos para el enriquecimiento de sus habilidades.

Los beneficios que existen al trabajar el PEP desde la perspectiva histórico cultural

Como fue mencionado la perspectiva histórico cultural, al igual que el concepto de competencia, pone énfasis en la apropiación de conocimientos a partir de la participación de los aprendices en situaciones reales, socialmente reconocidas. Rescatar los elementos implícitos en el trabajo por competencias y complementarlos con los componentes que caracterizan a la visión vygotskyana resultó una experiencia novedosa y un tanto complicada pues presenta retos tanto a las maestras como para mi como investigadora de la realidad educativa. Para las docentes que han estado frente a los grupos y cuentan con una amplia experiencia en la implementación de estrategias didácticas, resulta difícil modificar su concepción sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje y acoplarse a una manera mas cercana de relacionarse con sus alumnos. Como investigadora resulta complicado integrarse a la dinámica de los grupos, la cual difiere de lo que la teoría puede contemplar, pues en ésta se tiene una visión simplificada de todos los componentes que interactúan dentro del aula, de los cuales depende el buen o mal funcionamiento de las actividades. Afortunadamente estas dificultades fueron superadas gracias a la buena disposición de las maestras, por enriquecer sus conocimientos y apoyar nuestro trabajo.

Características de las situaciones didácticas

El aspecto medular de la investigación estuvo en las situaciones didácticas, para el diseño de éstas se contempló la participación de todos los integrantes del grupo, ya fuera trabajando en equipo o individualmente, en la reproducción de diversos portadores de texto, ésta participación fue de forma organizada y se enfocó cada vez más hacia el trabajo autorregulado por parte de los alumnos, este aspecto fue muy complicado de conseguir pues, los alumnos de ambos grupos intervenidos estaban acostumbrados a una forma de trabajo en la que las maestras eran quienes en cualquier momento en el que surgían dudas resolvían la situación o les proporcionaban la aprobación de sus trabajos.

Se promovió la interacción de diversos elementos sociales, que rodean y a su vez construyen la dinámica dentro del aula, como son los contenidos, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad mental constructiva de los alumnos (Coll, 2000) éstos últimos son capaces de desarrollar las competencias adecuadas para acercarse al lenguaje escrito. Logrando que los infantiles buscaran las respuestas a diversos conflictos que surgían, al escribir una palabra con una letra u otra, por ejemplo: acudiendo a los portadores de texto o al análisis fonético de la palabra. De la misma manera se buscó que ellos mismos juzgaran que tan bien habían realizado su trabajo. Colocándolos de esta forma en un plano más activo de su aprendizaje.

El uso de herramientas socialmente reconocidas

Otro aspecto que se privilegió en las actividades fue el uso de herramientas socialmente reconocidas, representadas en el aula, por diversos portadores de texto, como cartas, reportes de experimentos, instructivos, revistas científicas, etc. Como se ha mencionado, el trabajo con portadores de texto reales permite además de contextualizar los contenidos, tener una visión real del uso de la lengua escrita, ante esta incursión del mundo real de las letras en el aula, los niños se mostraron interesados en conocer el contenido de los textos, esto nos brindó una gran ventaja pues, la motivación por aprender siempre estuvo presente.

El trabajo con diferentes portadores, nos permitió acercar a los alumnos las diferentes formas que puede adquirir un texto, como por ejemplo, la estructura secuencial de un reporte de experimento o las partes esenciales que debe contener una carta para que tenga coherencia. No se trabajó únicamente con textos ajenos a los niños, también utilizamos textos fáciles de encontrar en la vida diaria, como fueron los folletos de supermercado, lo que nos permitió dar una visión amable y familiar a las actividades, ante estos, los niños respondieron favorablemente, conversando con sus compañeros sobre los contenidos que había en ellos, poniendo en práctica sus conocimientos previos.

El uso del instructivo en cada sesión nos permitió dar a conocer el plan de trabajo diario a los alumnos, además de esto, el uso de éste de manera cotidiana incorporando en él palabras frecuentes, nos ayudó a que los niños logaran identificar algunas de ellas al final de nuestra intervención.

El uso del lenguaje es infinito, pues a partir de algunas palabras aprendidas al inicio de la vida, podemos aprender y enriquecer nuestro vocabulario a lo largo de nuestra existencia, de igual forma, la lengua escrita nos permite comunicarnos con otros o con nosotros mismos en el presente o en la posteridad, el lenguaje es tan vasto, que resulta absurdo enseñar a aquellos que se inician en la realidad de las letras, sólo una pequeña unidad (las letras aisladas del contexto) del universo complejo y maravilloso que resulta ser el de las palabras.

Una perspectiva global del sistema de escritura.

Como resultado de la incursión de los textos como herramienta sociocultural, en el aula logramos que los alumnos tuvieran una perspectiva global del sistema de escritura, que integraran conocimientos que fueron desde conocer las características físicas de los portadores de texto como son el tipo de papel y formato de presentación, el tipo de información y la forma en la que se estructura en los diferentes portadores, hasta reconocer convencionalidades del sistema de escritura como son el uso de mayúsculas, la direccionalidad en la que se escribe y

se lee, los sonidos que tienen las letras etc, Estos conocimientos darán la pauta para que los alumnos tengan una visión integradora de los diferentes elementos que componen la lengua escrita como son los aspectos lingüísticos, algunos tan sencillos como la correspondencia entre grafemas - fonemas y otros tan complejos como la interpretación de las claves que permiten una correcta interpretación de lo que está escrito o una adecuada comunicación de lo que se está por escribirse, las estructuras textuales que son el esqueleto que hace posible la organización de las ideas y las funciones que socialmente han sido asignadas a este sistema de comunicación. Estos conocimientos son la base para lograr que posteriormente los alumnos desarrollen competencias más complejas que les facilitarán el análisis, la evaluación, la relación de la información contenida en los textos con sus conocimientos previos, con el fin de convertirse en sujetos críticos de la realidad que los rodea. Dejando a un lado la simple codificación o decodificación de signos en un papel que como se ha visto en las evaluaciones internacionales sólo dejan la incapacidad de comprender lo que se lee y la imposibilidad de percibir la lectura como una herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas (PISA, 2006).

Esta apropiación de conocimientos sería imposible si los aprendices se enfrentaran a los objetos de conocimiento, sin saber su utilidad, funciones, finalidad, etc. Para brindar esta orientación se encuentran los docentes, en la perspectiva vygotskyana son vistos como mediadores entre los saberes construidos culturalmente y aquellos quienes desean apropiarse de ellos, basándonos en esto, nuestra intervención dio un papel esencial a la labor que las docentes desempeñaron en el salón de clases. Contraria a la visión tradicionalista en la que el docente posee vastos conocimientos que transmite a través de su discurso y su forma de trabajo a sus alumnos ignorantes de cualquier saber. En nuestra intervención, se promovió la visión del alumno como un sujeto capaz de transformar sus esquemas de conocimiento y construir significados dentro de un contexto sociocultural específico y las maestras, como sujetos más culturizados,

proporcionan las ayudas necesarias a los alumnos con la finalidad de que estos den significado a los contenidos y se apropien de los mismos.

Mi acercamiento a la dinámica real de las aulas me permitió percibir y me brindó las herramientas para intentar explicar el extenso número de variables que intervienen en el quehacer de los docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este acercamiento me permitió comprender que aunque existen amplias diferencias entre los alumnos que integran un grupo, lejos de complicar la labor docente es un factor que hace posible el acercamiento de las sesiones siempre y cuando se sepan guiar y aprovechar estas.

Resultó ampliamente satisfactorio saber por medio de las profesoras que los padres de familia notaban un avance de sus hijos en cuanto a sus conocimientos de lectura, pues algunos reportaron que los niños comenzaban a leer diversos letreros que se encontraban en las calles.

Esto reafirma una de las metas principales del trabajo, que fue lograr la vinculación de lo trabajado en el aula para facilitar la vida diaria.

Este último punto en el que se menciona a los padres como “espectadores” principales de las habilidades de los niños, me permite plantear algunas propuestas que mejorarían el método de trabajo.

La creación de un instrumento que permita la recolección de las impresiones que los tutores tienen de las habilidades de los alumnos antes y después de la intervención.

Concluyo este capítulo destacando la importancia de involucrar a los niños en actividades relevantes para su vida cotidiana en donde se ejerciten competencias complejas pues a partir de esto se detonará un conocimiento integral del sistema de escritura. a los niños aprender a través del uso del sistema de escritura, en este sentido resulta de suma importancia que los docentes reconozcan la necesidad de usar adecuadamente el sistema de escritura para identificar lo que los niños requieren saber.

Aportaciones a la práctica

Este trabajo puede servir como punto de partida para realizar otras intervenciones tomando como referencia algunas de las características en los campos formativos que componen al PEP.

Limitaciones

Una vez concluido el presente trabajo, resulta necesario destacar las características del mismo que deben mejorarse para que, posteriormente se facilite una intervención similar. La inclusión de otros campos formativos dentro de las situaciones didácticas podría resultar una experiencia enriquecedora para el trabajo con los niños pues harían más dinámicas las actividades. Y sobre todo se trabajarían diferentes tipos de competencias desde un contexto específico.

Un análisis más detallado sobre las características alfabetizadoras que se manejan en el hogar permitiría una visión más amplia de la calidad del acercamiento que los niños tiene hacia el sistema escrito, fuera del salón de clases.

En cuanto a la evaluación creada para la investigación, deberá realizarse un análisis muy específico sobre cada uno de los reactivos para eliminar aquellos que resultan repetitivos, haciendo extenso el tiempo de aplicación de la prueba.

Referencias

- Baquero R. (1996) Vygotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.
- Bennett K., Weigel D. y Martin S. (2002) Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 295–317
- Brown R. y Renshaw P. (2006) Positioning Students as Actors and Authors: A Chronotopic Analysis of Collaborative Learning Activities. *Mind, culture, and activity*, 13(3), 247–259
- Burguess S. y Lonigan C. (1998) Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample. *Journal of experimental child psychology* 70, 117–141.
- Buyse V., Sparkman K. y Wesley P. (2003). Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*. 69 (3) 263-277.
- Cole M., Engeström Y. y Vásquez O. (2002). Mente cultura y Actividad: Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada. Oxford México
- Coll C. (2000). Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. Barcelona: ICE . Univesitat de Barcelona
- Cronan TA, Cruz SG, Arriaga RI. (1996) The effects of a community-based literacy program on young children's language and conceptual development. *Community of Psychology*.24, 251–72. En Willis
- Chadwick B. 1998 La Psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista. <http://www.pignc-ispi.com/articles/education/chadwick-psicologia.htm> fecha de revisión 30 de noviembre 2007.
- Chafel, J. (1993). Child poverty and public policy. Washington, DC: Urban Institute. En Missall K.
- De la Cruz M., Huarte M., Scheuer N. y Pozo J. (2006) Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y Educación* 18 (1), 47-61.
- Dickson D. y Caswell L., (2007) Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly* 22, 243–260
- Engels F.(1876) El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Recuperado el 5 de septiembre 2008, de <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm>.
- Ecalte J., Magnan A. y Gibert F. (2006) Class size effects on literacy skills and literacy interest in first grade: A large-scale investigation. *Journal of School Psychology* 44, 191–209

-
- Kaufman A. y Rodríguez M. (1993). La escuela y los textos. Buenos Aires Santillana.
- Fons M. (2004) Leer y escribir para vivir. Barcelona Grao.
- Foster W. y Miller M. (2007) Development of literacy achievement gap: a longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech y Hearing Services in Schools* 38(3), 173-181
- Frade L. (2008) Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México, Inteligencia educativa.
- Gieselmann J., Stark N. y Farruggia M. (2000) Implications of the situated learning model for teaching and learning nursing research. *The Journal of Continuing Education Nursing*, 31(6), 263-285.
- Haney M. (2002) Name Writing: A Window into the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 30 (2), 101-105
- Haney M., Bissonnette V. y Behnken K. (2003) The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal*, 33 (2), 99-115.
- Hart, B., y Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. En Missall (2006)
- Hernández G. (1999). La zona de desarrollo próximo Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles educativos*. 21 (85-86) pp. 46-71
- Hirst E., Henderson R., Allan M., Bode J. y Kocatepe M. (2004) Repositioning academic literacy: charting the emergence of a community of practice. *Australian journal of language and literacy*, 27 (1) ,66-80.
- Hohmann M., Banet B. y Weikart D. (1990) Niños pequeños en acción. Manual para educadoras. Tercera Edición. México Trillas.
- INEE (2005) PISA para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje.
- INEE (2006) El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria. Resumen Ejecutivo.
- INEE (2007) PISA 2006 en México.
- INEE (Agosto 2007). El aprendizaje en tercero de primaria en México: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.
- INEE (2008). El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación Pensamiento matemático.
- Justice L., Invernizzi M., Geller K. y Sullivan A. (2005) Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26, 1-25.

-
- Justice L. y Pullen (2003) Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches *Topics in Early Childhood Special Education. Career and Technical Education*, 23 (3), 99-113.
- Kozulin A. y Garb E. (2004) Dynamic assessment of literacy: English as a third language. *European Journal of Psychology of Education*. 19(1), 65-77
- Leal A. (1997) Construcción de sistemas simbólicos. Editorial Gedisa.
- Levy B., Gong Z., Hessels S., Evans M. y Jared D. (2005) Understanding print: **Early reading** development and the contributions of home **literacy** experiences. [*Journal of Intervenido Child Psychology* 93 \(1\),63-93](#)
- Louden W. y Hunter J. (1999). One Hundred Children: baseline assessment of literacy in the early years of education. *Journal of Research in Reading*, 22, (1), 89-94
- Manguel A. (2006) Una historia de la lectura. Editorial planeta.
- Marín M. (2006) Lingüística y enseñanza de la lengua. Editorial Aique.
- McDonnell A. (2005) Emergency Literacy Views and Practices: Results From a National Survey of Head Start Preschool Teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*. 24(4) 232-242.
- Medina, A. (1996) La dimensión sociocultural de la enseñanza: La herencia de Vygotsky Editorial ILCE
- Mercado del Collado R., Rojas-Drummond S. Weber E. y Huerta M. (1998) La interacción maestro-alumno como vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. *Revista Morphé. Ciencias del lenguaje. Años 8-9 número 15/16*. 157-200.
- Missall K., Mcconell S. y Cadigan K. (2006) Early Literacy Development: Skill Growth and Relations between Classroom Variables for Preschool Children. *Journal of Early Intervention*, 29 (1), 1–21
- Molfese V., Beswick J., Molnar A. y Jacob-Vessels J. (2006) Alphabetic skills in preschool: a preliminary study of letter naming and letter writing. *Developmental Neuropsychology* 29(1), 5-19.
- Montelongo J., Berber-Jiménez I., Hernández A. y Hosking D. (2006) Teaching Expository Text Structures. *The Science Teacher*; 73,(2), .28-31
- Moss B. (2004) Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*. 57 (8), 710-718
- Näsalund J. Kindergarten Letter Knowledge, Phonological Skills, and Memory Processes: Relative Effects on Early Literacy. *Journal of intervenido child psychology* 62, 30–59.

-
- Perry N. E., Walton C. y Calder K. (1999) Teachers developing assessments of early literacy: a community of practice project. *Teacher Education and Special Education*, 22, 218-233.
- Pitri E. (2004) Situated Learning in a classroom community. *Art education*, 57, 6, 6-12.
- Regalado M., Goldenberg C. y Appel E. (2001) Reading and early literacy. Building Community systems for young children.
- Rivière A. (1991) *Objetos con mente*. Madrid: Alianza. Citado en De la cruz M. (2006). Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir cultura y educación, 2006,18(1), 47-61.
- Rodríguez-Mena M. El aula como comunidad para aprender. *Cultura y Educación*, 19 (1), 17-29
- Rojas-Drummond S., Hernández G., Vélez M. y Villagrán G. (1998) Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*. 8(1), 37-61.
- Rommetviet, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En Rommetveit, R. y Blakar, R.M. (Eds.).
- SEP. (1994). Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria
- SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. Primera Edición.
- Samuelstuen M. y Bråten I., Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107–117.
- Saracho O. y Spodeck B. (2006) Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care*. 176 (7), 707–721
- Sánchez E. (1993). Los textos expositivos. Santillana 1993. p.p 77-79
- Shantil E. y Share D. (2003) Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. *Journal of Intervenido Child Psychology* 86, 1–31
- Stein D. (1998). Situated learning in adult education. Citado en Buysse 2003.
- Taylor M., King J. Pinset-Johnson C. y Lonhain T. (2003) Collaborative practices in adult literacy programs. *Adult Basic Education*. 13 (2), 81-99.
- Teberosky A. (1999). *Aprendiendo a leer y escribir*. México Multimedios, libros y comunicaciones.
- Tolchinsky L. (2003) *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vellutino F., Scanlon D. y Tazman M. (1998) The case for early intevetion in dignosing specific reading disability. *Journal of School Psychology*, 37,816-23.

-
- Vygotsky, L.S., y Luria, A.R. (1930). *Etudy po istorii povedeniya: Obez´yana, primitiv, rebenok* (Ensayos sobre la historia del conocimiento: el mono, el hombre primitivo y el niño). Moscú y Leningrado: Gosudarstvennoe Izdatel´stvo (Citado en Wertsch, 1985)
- Vygotsky L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial critica
- Vygotsky, L. 1995 Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto
- Vygotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo
- Warwick P. y Maloch B. (2003) Scaffolding speech and writing in the primary classroom: a consideration of work with literature and science pupil groups in the USA and UK. *Reading literacy and language*.
- Wertsch J. (1979) Social Interaction to Higher Psychological Processes A Clarification and Application of Vygotsky´s Theory. *Human Development*. 22 (1)
- Wertsch, J. (1985): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Editorial Paidós.
- Weigel D., Martin S. y Bennett K. (2005) Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*. 176 (3-4), 357-378.
- Willis E., Kabler-Babitt C. y Zuckerman B. (2007) Early Literacy Interventions: Reach Out and Read. *Pediatric Clinics of North America*. 54, 625-642.
- Yamagata K. (2007) Differential emergence of representational systems: Drawings, letters, and numerals. *Cognitive Development*. 22, 244–257.
- Zevenbergen A., Whitehurst G., Zevenbergen J. (2003) Effects of a shared- reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology* . 24

ANEXOS

Anexo 1. Reactivos asociados a la competencia que evalúan.

Competencias del PEP evaluadas	Actividades para la evaluación
Conoce e identifica los diversos portadores de texto	Nombra portadores de texto Identifica portadores de texto Invitación
Interpreta o infiere el contenido de los textos a partir del conocimiento de los portadores de texto.	Direccionalidad de la lectura Comienzo y final Identifica la estructura textual de los portadores Identificación de palabras
Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.	Escritura del nombre propio Dictado
Identifica algunas características del sistema de escritura.	Identificación del nombre propio Lectura Lectura del cuento Lectura de marcas
Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.	<i>Descripción del procedimiento</i>
Secuenciación	Ordenamiento de pasos basados en una lectura antecedente

Anexo 2. Especificaciones del instrumento de evaluación.

Competencia 1. Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven.

Para evaluar esta competencia se diseñaron 6 reactivos, en los cuales los niños, en un primer momento, tenían que nombrar cinco portadores de texto que se les mostraban, esto sin alguna ayuda de la aplicadora, posteriormente se les pedía que identificaran los portadores que nombraba la aplicadora, considerando esta tarea como más sencilla que la anterior.

Competencia 2. Identifica algunas características del sistema de escritura.

Esta fue la competencia más evaluada en nuestro instrumento con 35 reactivos, de los cuales se utilizaron tres para evaluar el conocimiento básico de los estudiantes en el manejo de los textos (p.ej. direccionalidad), de algunas convencionalidades sobre su nombre propio, lectura e identificación de palabras dentro de una lista. En el caso de las palabras, estas fueron presentadas en dos láminas, en la primera había escritas diversas palabras de marcas de dulces, refrescos etc. y en la otra, palabras de tiendas que comúnmente encontramos en nuestra colonia (p.ej. zapatería y café).

Competencia 3. Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Originalmente, en una de las competencias planteadas en el PEP 2004, se promueve el “conocimiento de algunas características y funciones propias de los textos literarios” sin embargo, tanto en nuestra evaluación como en la intervención, consideramos importante introducir el conocimiento de otros tipos de textos también importantes y útiles en nuestra sociedad, como son los textos epistolares (invitación) y los textos instruccionales (secuencia de cómo se hace el chocolate). En estos reactivos los resultados únicamente nos arrojarán información sobre si los infantes utilizan estas estructuras textuales o no en una situación específica.

Competencia 4. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento de textos que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

Para evaluar esta competencia, que desde nuestra perspectiva, requiere de mayores conocimientos sobre el uso del sistema escrito y su estructuración de los textos con el fin lograr la intención comunicativa, se plantearon dos tareas; en una de ellas el niño debía colocar algunos textos en los portadores de los que se había extraído la información. Basándose en la identificación de las estructuras textuales características de cada portador. En la siguiente tarea se solicitó al niño la lectura de un cuento, en esta tarea se pudo apreciar qué tanto utilizaban el sistema de escritura para interpretar el texto solicitado, es decir, se evaluó en qué medida el niño se apoyaba en el texto y no en los dibujos del cuento, para saber el nivel de uso del sistema de escritura.

Competencia 5. Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

La competencia del uso del sistema de escritura fue evaluada con la escritura del nombre propio de los evaluados (Haney,2002; Haney, Bissonnette y Behnken, 2003), y el dictado de algunas palabras y oraciones en un nivel de mayor complicación, que si bien no eran tan familiares y por ende de fácil escritura para los infantes, como el nombre propio, si se eligieron palabras comunes en la vida cotidiana de los niños, (p.ej. pelota y jugar) las producciones escritas de los evaluados se analizarán para poder clasificarlas de acuerdo a los niveles de escritura descritos por Ferreiro y Rodríguez (2001) y Teberosky (1999).

Como se aprecia en la descripción de los reactivos, se pueden dividir las competencias en dos campos; la lectura y la escritura, las competencias involucradas en el campo de la lectura pueden clasificarse por niveles pues las habilidades que se marcan en cada una requieren que los niños cuenten con diferentes niveles de competencia: conocimiento, interpretación, expresión e identificación. En el caso de la expresión escrita sólo encontramos cinco niveles de desempeño; en el primer nivel los niños escriben como reproducción de los

rasgos de la escritura adulta, en el segundo, escriben como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas, en el tercero se escribe como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra, cuarto escriben como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra y el quinto nivel se caracteriza por presentar producciones controladas por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra.

De acuerdo con Frade (2008), las competencias plasman en un enunciado, las habilidades con las que deberá contar el alumno para lograr ciertos objetivos, el nivel de dominio de un conocimiento está dado por las habilidades de pensamiento, por ejemplo: observa, conoce, juzga, infiere, etc. De ésta forma al analizar las competencias del PEP referentes a lenguaje escrito, pudimos identificar las diferentes competencias por nivel de dominio, El conocimiento de diversos portadores de texto fue considerado como el nivel de desempeño más básico, para evaluarlo, se diseñaron reactivos que exploraban si los niños lograban reconocer los portadores de textos únicamente a partir de sus características gráficas.

La identificación de algunas características del sistema de escritura, fue una competencia que consideramos que requería un conocimiento más específico en la lectura de las convencionalidades del sistema de escritura, como son: la direccionalidad, la diferenciación entre las características gráficas de las palabras, etc. por lo que la ubicamos dentro del segundo nivel de desempeño.

El siguiente nivel de desempeño lo ocupó la competencia que trata sobre el conocimiento de algunas características y funciones propias de los textos literarios, para esta competencia se diseñaron reactivos que evaluaban el conocimiento y uso de estructuras textuales comunes como lo son las cartas y la descripción de un procedimiento.

La competencia que demanda un mayor nivel de conocimientos sobre la lengua escrita es en la de interpretación o inferencia del contenido de textos tanto por el

conocimiento que se tiene de los portadores de texto, como del sistema de escritura, para poder llevar a cabo este nivel de desempeño, será necesario que los niños hagan uso de las convencionalidades del sistema escrito y que conozcan el tipo de contenidos que se manejan en los distintos portadores de texto para lograr inferir lo que cada texto busca comunicar.

Las competencias anteriormente mencionadas hacen referencia a un gran campo de la alfabetización que es el de la lectura, debido a que son cuatro diferentes competencias, pudieron identificarse diferentes niveles de desempeño. Por otro lado de las cinco competencias manejadas en el PEP 2004, referidas al lenguaje escrito sólo una hace referencia al uso de la lengua escrita para hacer posible la expresión de ideas a través del sistema de escritura, por esta razón no existen niveles de desempeño para este campo de la alfabetización. Al analizar la oración de dicha competencia observamos que para lograrla será necesario que los alumnos preescolares cuenten con los conocimientos suficientes para llevar a cabo los procesos esenciales en la construcción de un texto, es decir definir la intención de lo escrito y construir la trama textual. Estos procesos que caracterizan una buena estructuración de las ideas en los textos deberán, al menos, conocerlas los alumnos de preescolar para lograr expresar gráficamente sus ideas, aún con la ayuda de alguien.

Anexo 3. Instructivo, que se entregaba al inicio de cada sesión.

Vamos a hacer un folleto



1. Primero recortar.



2. Luego escribir.



3. Después pegar.



4. Luego buscar nombres y precios.



5. Al final presentar al grupo.

Anexo 4. Formato de situación didáctica.

Haciendo y conociendo la enciclopedia

Introducción	
<p>Las definiciones enciclopédicas se encuentran clasificadas dentro de textos de información científica, su estructura está dada mediante una trama descriptiva, que deja de manera clara y precisa las características genéricas y diferenciales del objeto al que se está haciendo referencia. El uso de este portador de texto nos permite acercar a los niños a una visión científica del mundo que los rodea, partiendo del tema de los medios de transporte.</p> <p>Con el uso del tema de los medios de transporte se estaría abarcando el campo formativo de exploración y conocimiento del mundo, este tema se tratará con mayor detalle en una actividad posterior.</p>	
Objetivo	Conocimiento de la estructura textual de la enciclopedia (palabra, definición, ilustración) Conocimiento de comparación.
Competencias	Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. Identifica algunas características del sistema de escritura.
Dos clases	Duración
Conocimientos	Los niños reconocerán las partes de una definición enciclopédica.
Material	Fotocopias de la definición enciclopédica de avión, tren, automóvil
Grupo pequeño	<ol style="list-style-type: none">1. Se repartirán a los niños las tres definiciones (avión, tren, automóvil)2. Se les pedirá que iluminen los dibujos.
Trabajo con la maestra	<ol style="list-style-type: none">1. La maestra repartirá las fotocopias entre los alumnos.2. Preguntará sobre el contenido del texto. ¿De qué hablarán estas hojas?3. La maestra escuchará las respuestas que den los niños.4. Leerá las definiciones, subrayando los elementos principales, como la palabra a definir, el dibujo, y elementos principales de la definición.
Proyecto	<p>Entregará una copia de la definición a la que le falten las palabras subrayadas y pedirá que las coloquen, formándolas a partir de unas sílabas recortadas que la maestra les proporcionará. (A cada equipo le corresponderá solo tipo de medio de transporte, p.e. un solo equipo tendrá definiciones de medios de transporte terrestre, otro marítimo y otro aéreo, varios equipos podrán tener el mismo tipo de medio de transporte.</p> <p>Al final de la clase la maestra colocará un cuadro comparativo en donde los niños tendrán que colocar los medios de transporte dependiendo del medio en donde se transporten.</p> <p>En la siguiente clase los niños agruparán las definiciones que armaron dependiendo el tipo de medio de transporte (terrestre, aéreo o marítimo) los ordenarán alfabéticamente usando un alfabeto que se colocará para que sea visible en todo el salón.</p>

Anexo 5. Especificaciones de algunas actividades llevadas a cabo en el grupo intervenido.

Actividad	Competencias promovidas	Contenidos específicos
Haciendo un folleto	Conocimiento e identificación de los portadores de texto por su estructura física y textual.	Exploración del folleto como fuente de información. Identificación de las partes características del folleto. (precio y nombre del producto)
	Uso del sistema de escritura.	Copia de palabras.
	Identificación de algunas características del sistema de escritura.	Diferenciación entre letras y números.
Conociendo la enciclopedia	Conocimiento e identificación de los portadores de texto por su estructura física y textual.	Exploración de la enciclopedia como fuente de definiciones. Identificación de las partes características de la enciclopedia (palabra a definir y definición).
	Uso del sistema de escritura.	Copia de palabras con la ayuda de dibujos.
	Identificación de algunas características del sistema de escritura.	Uso de las mayúsculas y el punto final.
Enciclopedia de dinosaurios	Conocimiento e identificación de los portadores de texto por su estructura física y textual.	Construcción de una enciclopedia, considerando sus partes fundamentales, portada, palabra a definir, definiciones, etc.
	Uso del sistema de escritura	Copia de palabras para la formación de un texto.
	Identificación de algunas características del sistema de escritura.	Uso de las mayúsculas, punto y seguido y punto final.

Actividad	Competencias promovidas	Contenidos específicos
El ciclo vital de las hormigas	Conocimiento e identificación de los portadores de texto por su estructura física y textual.	Conocimiento de la estructura textual del reporte de un experimento (adverbios de tiempo: primero, luego, finalmente)
	Uso del sistema de escritura.	Completar oraciones
	Identificación de algunas características del sistema de escritura.	Espacios entre palabras dentro de una oración,
¡Hola mi nombre es Queta!	Conocimiento e identificación de los portadores de texto por su estructura física y textual.	Identificación de las partes de una carta (saludo, fecha, cuerpo de la carta, despedida, etc.)
	Uso del sistema de escritura.	Lectura de la carta con ayuda de algunas imágenes
	Identificación de algunas características del sistema de escritura.	Diferenciación entre palabras, dibujos y números
¡Queta este soy yo!	Conocimiento e identificación de los portadores de texto por su estructura física y textual.	Reforzamiento de las partes de una carta y conocimiento de los datos que debe llevar el sobre.
	Uso del sistema de escritura	Escritura de una carta identificando sus partes características. Elección de palabras provenientes de una lista apoyados en dibujos.
	Identificación de algunas características del sistema de escritura.	Conocimiento de las sílabas que componen a las palabras. Espacio entre palabras.
El cuento de Ramón y su ratón	Conocimiento de algunas características y funciones de los textos literarios.	Identificación de la estructura textual de un cuento (planteamiento, nudo y desenlace)
	Uso del sistema de escritura.	Lectura del cuento
	Identificación de algunas características del sistema de escritura.	Diferenciación entre dibujos y texto Establecimiento de relaciones entre como se escribe y se oye una palabra. Identifica la rima

Actividad	Competencias promovidas	Contenidos específicos
Hagamos nuestro cuento	Conocimiento de algunas características y funciones de los textos literarios	Arman un cuento a partir de los conocimientos sobre su estructura textual.
	Uso del sistema de escritura	Escritura de palabras para completar un cuento basándose únicamente en el pronunciamiento de las mismas.
	Identificación de algunas características del sistema de escritura.	Reconocen las letras que componen a ciertas palabras y las forman con ayuda de un alfabeto.