



Universidad de Sotavento A.C



ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER
EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA
EN LOS ALUMNOS DE 1° AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

IVONE GEOVANNA LEÓN ORTIZ

ASESOR DE TESIS:

LIC. ROSA ALAMILLA PÉREZ

VILLAHERMOSA, TABASCO 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema	7
1.2 Delimitación del tema	8
1.3 Justificación	9
1.4 Objetivo general	10
1.4.1 Objetivos específicos	10
1.5 Hipótesis	11
1.5.1 Variable independiente	11
1.5.2 Variable dependiente	11

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la escritura	12
2.2 El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños	17
2.3 Los procesos constructivos	20
2.4 La potencialidad de los pequeños para aprender	27
2.5 El papel de la escuela en torno a la iniciación de la lecto-escritura	36
2.6 Construcción de la escritura a través de la interacción grupal	39
2.7 Método ecléctico	50
2.8 Propuesta Palem: método	60
2.9 Los métodos de la escritura script	65

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Observación	77
3.2 Cuestionario	77
3.3 Población y muestra	77

CAPÍTULO IV PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA

4.1 Sugerencia	78
4.2 Conclusiones	80

ANEXOS

CUESTIONARIO

GRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Para los maestros de los primeros años de escolarización (los primeros años de primaria) decidir que método o que filosofía educativa utilizar para lograr que los niños se alfabeticen sin dificultades puede ser un problema. Los maestros están sujetos a informaciones a veces contradictorias y mezcladas. La llamada “querrela de los métodos” es un hecho. Cada método es defendido por sus creadores y adeptos, quienes a la vez critican con fervor los otros métodos disponibles.

Es obvio que el trabajo de alfabetización debe contemplar dos aspectos. Por un lado, los aprendices tienen que comprender el sistema de escritura: cuales son los elementos del sistema (las letras y cuando y como corresponden o no a los sonidos, el uso de marcas gráficas como los espacios en blanco entre palabras, la puntuación etc.)

Por otro lado tienen que comprender cuales son los usos sociales de la lengua escrita; es decir, tiene que construir un saber letrado que les permita saber para que se usa la lengua escrita para comprender qué tipo de lenguaje pueden esperar de distintos tipos de texto, que tipo de información puede dar un texto determinado, etc.

En otras palabras, los niños tienen que volverse parte de una cultura escrita que implica mucho más que saber decodificar palabras y oraciones. Es por eso que se realizó esta investigación sobre “Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura en los alumnos de 1° año de Educación Primaria”

En el capítulo II, se abordara brevemente sobre los antecedentes de la escritura, en donde conoceremos un poco de su historia, para pasar por el desarrollo de la escritura en los niños pequeños y el papel que juega la escuela entorno a la iniciación de la lecto-escritura y los métodos utilizados para el aprendizaje de la misma.

En el capítulo III se realiza la recopilación de la metodología y tipo de investigación que se utilizó, además de dar una explicación detallada del por que de cada una.

En el capítulo IV se elaboró una propuesta de solución al problema sobre las estrategias didácticas para favorecer la enseñanza de la lecto-escritura en los alumnos de 1° año de Educación Primaria.

Leer y escribir son actividades extremadamente complejas. Frente a esta complejidad, diferentes posiciones teóricas toman decisiones pedagógicas acerca de qué es lo prioritario enseñar al inicio de la escolaridad.

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER EL
APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN LOS ALUMNOS DE
1º AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

CAPÍTULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación Infantil posee unas características propias: el juego, la comunicación oral y corporal, la relación afectiva, etc.

Cada niño tiene un desarrollo madurativo propio que tenemos que respetar, y mediante el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura con el que queremos trabajar se favorece el atender a cada uno de los distintos ritmos de desarrollo.

Todos hemos dicho a veces frases como “mi hija ya sabe leer”, pero ahora estamos inmersas en otro proceso de educación distinto, y contamos con que los niños saben leer y escribir desde un principio, independientemente de que a las personas adultas nos cueste entenderles.

Debemos estimularles, ofrecerles la posibilidad de acceder al lenguaje escrito, pero no atormentarles, ni clasificarles, ni exigirles a todos unos conocimientos iguales.

Los niños comprenden que el utilizar la escritura y la lectura sirve para comunicar, para gozar y disfrutar con ella, la rechazan cuando se les impone y se les desmotiva con calificativos negativos.

Para poder guiar esta investigación es necesario que nos formulemos las siguientes preguntas:

¿Qué estrategias didácticas emplean los maestros para el proceso de enseñanza de lecto-escritura?

Ante tal situación se lleva a cabo la siguiente investigación:

“Las estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de la Lecto-escritura en los alumnos de 1º Año de Educación Primaria”.

1.2 DELIMITACIÓN DEL TEMA

En nuestro estado es común observar a muchos maestros que aplican diferentes métodos de enseñanza de la lecto-escritura, las continuas experiencias han demostrado que aunque se puede aprender a leer desde los 5 años, la edad media ideal no está lejos de los 6 años, para saber un poco más sobre las estrategias que son utilizadas y si resultan satisfactorias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realizó la siguiente investigación:

Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura en los alumnos de 1^a año de Educación Primaria de la Escuela “Guadalupe Martínez de Córdova” C.C.T. 27DPR1128P, adscrita a la Zona No. 004. Ubicada en Paseo de la Ceiba s/n de la Col. Atasta en el Municipio de Centro, Tabasco.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La vida en una sociedad que basa mucho de su funcionamiento en la palabra escrita puede impulsar al adolescente a buscar el significado de lo escrito y a intentar escribir por sí mismo. A partir del contacto con materiales escritos y de la observación de personas que leen, el alumno comienza a interrogarse e interesarse por el significado de la lectura y la escritura, lo que lo lleva a formular sus propias hipótesis acerca de la lengua escrita.

Para que el alumno pueda transmitir clara y coherentemente sus ideas por escrito, debe encontrar el sentido o significado de lo que lee; conviene que desarrolle una serie de variados y complejos procesos intelectuales, así como consolidar y aplicar correctamente sus conocimientos acerca de la lengua. Dependiendo de la frecuencia y calidad de su contacto con la lengua escrita, el alumno despliega una cadena de ideas acerca de su utilidad y estructura.

Sin embargo, la lectura y la escritura no son sólo los dos extremos de un proceso de codificación-decodificación. Son fundamentalmente parte de un proceso comunicativo, en el cual al leer se buscan significados en un texto y al escribir transmitirlos.

La presente investigación tiene como propósito ayudar al maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje y despertar en los niños el interés por la lectura y plasmar sus ideas por medio de la escritura.

1.4 OBJETIVO GENERAL

A) Aplicar en los alumnos de 1° año de Educación Primaria estrategias didácticas que favorezcan la lecto-escritura del grupo 1° B de la Escuela Primaria Guadalupe Martínez de Córdoba.

1.4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Mejorar la capacidad de los alumnos empleando con eficacia y eficiencia el lenguaje escrito en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar.
- b) Desarrollar su capacidad para interpretar lo que leen y redactar textos propios.
- c) Fomentar la capacidad crítica de los alumnos al leer.
- d) Generar un aprendizaje significativo en el alumno.

1.5 HIPÓTESIS

“El uso adecuado de las estrategias didácticas en la enseñanza de la lecto-escritura, favorece el aprendizaje de los alumnos de Primer Año de Educación Primaria”

1.5.1 VARIABLE INDEPENDIENTE

“El uso adecuado de las estrategias didácticas en la enseñanza de la lecto-escritura”

1.5.2 VARIABLE DEPENDIENTE

“Favorece el aprendizaje de los alumnos de Primer Año de Educación Primaria”

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA ESCRITURA

Los sistemas de escritura tienden a ser conservadores, incluso no faltó en sus orígenes la atribución de ser un regalo de los dioses. Todo cambio o modificación ortográfica plantea grandes dudas, e incluso en los congresos de lingüistas que se plantean la necesidad de reformar la ortografía para eliminar pequeñas incoherencias, existen grandes resistencias para llevarlo a cabo, y es difícil llegar a acuerdos y compromisos. Dado este grado de conservadurismo, la sustitución o las mayores innovaciones de la escritura sólo tienen lugar cuando un pueblo se la presta a otro porque lo domina o lo coloniza. Por ejemplo, los acadios adaptaron a su propia escritura la parte silábica del sistema sumerio que era ideosilábico; No obstante mantuvo sus propios ideogramas y los empleó como si fueran un sistema de taquigrafía.

El primer escrito que se conoce se atribuye a los sumerios de Mesopotamia y es anterior al 3000 a.C. Como está escrito con caracteres ideográficos, su lectura se presta a la ambigüedad, pero está presente el principio de transferencia fonética y se puede rastrear su historia hasta averiguar cómo se convirtió en escritura ideosilábica. En el caso de los egipcios se conocen escritos que proceden de unos cien años después y también testimonian el principio de transferencia fonética. Puede que la evolución de la escritura egipcia respondiera al estímulo de la sumeria. Todavía no ha sido descifrada y no se puede decir gran cosa sobre ella excepto que es ideosilábica y el número de signos que tenía. Algo después, surgieron también sistemas ideosilábicos en el Egeo, Anatolia, el valle del Indo y China. Otros pueblos tomaron sus silabarios para escribir sus propias lenguas.

En la última mitad del segundo milenio antes de Cristo los pueblos semíticos que vivían en Siria y Palestina tomaron el silabario egipcio bajo la forma más sencilla y

reducida (esto es, los signos de consonante más cualquier vocal), y abandonaron sus ideogramas y su silabario complejo. Este nuevo silabario estaba prácticamente hecho, porque los egipcios nunca escribieron vocales.

El primer documento de escritura semialfabética se ha encontrado en las inscripciones conocidas por protosinaíticas, que están fechadas en torno al 1500 a.C. Otro sistema de escritura parecido data del 1300 a.C., y se ha encontrado en la costa norte de la actual Siria, en Ugarit, pero en este caso los caracteres de la escritura eran unas cuñas como las de la escritura cuneiforme de Mesopotamia. En toda la zona se escribía de forma parecida y fueron los griegos quienes tomaron su escritura de los fenicios. Dieron el último paso, pues separaron vocales de consonantes y las escribieron por separado; así se llegó a la escritura alfabética en torno al 800 a.C. Todavía no se ha alcanzado una escritura alfabética tal y como aquí se ha descrito al definirla como un sistema completo.

a) Nace el alfabeto

Ya hemos visto que los egipcios escribían con jeroglíficos; los signos escritos representaban sonidos o palabras, pero nunca letras, como ocurre en nuestros alfabetos modernos. Los semitas utilizaron en general los signos cuneiformes que son, también, signos fonéticos. Pero cuando se desarrollaron las comunicaciones entre los pueblos se hizo necesario un sistema de transcripción que pudiera ser utilizado por todas las lenguas habladas en Oriente Medio.

Los cananeos y los fenicios fueron quienes lo perfilaron. - Hacia el año 1800 a. de J.C., los "asiáticos" empleados por los egipcios en el Sinaí utilizan, para escribir, unos treinta signos derivados de los jeroglíficos: Es la primera tentativa conocida de escritura alfabética, pero no tiene continuación directa.

-*En Biblos*, los comerciantes utilizaban un sistema simplificado de jeroglíficos, de 75 signos con valor fonético: es un primer paso hacia la alfabetización de la escritura.

- *En Ugarit*, las tablillas cuneiformes se escriben en numerosas lenguas (hitita, sumerio, acadio, hurrita y ugarítico).

Hacia el año 1400 a. de J.C. los textos ugaríticos se escriben con treinta signos, que constituyen el alfabeto cuneiforme de Ugarit (el cual no debe ser confundido con la escritura cuneiforme mesopotámica, ideográfica o fonética).

En Ugarit se utilizan treinta signos, cuyo abecedario los enumera en un orden que será más tarde el orden alfabético.

- *El alfabeto semítico antiguo*, que consta de veintidós letras, es una simplificación y racionalización del alfabeto ugarítico. Se extiende por todo el Mediterráneo, a partir de una época no determinada aún. El primer texto descubierto es una inscripción sobre la tumba del rey Ahiram, de Biblos (sin duda del siglo XI, aunque algunos la atribuyan al siglo XIII. Este alfabeto fenicio sólo tiene consonantes y el texto se lee de derecha a izquierda. Este alfabeto fue adoptado por los arameos y los hebreos: Más tarde, los griegos y los etruscos lo introdujeron en Europa occidental. La lengua con que se escribieron ciertos textos bíblicos tiene influencias de estas costumbres ugaríticas, tanto en el vocabulario como en los principios generales de composición.

Entre el V y IV milenio a.C. aparecieron los primeros códigos de escritura, en Egipto, Mesopotamia y China. También se inventaron otras escrituras ideográficas, como la hitita, la cretense y la cuneiforme de los sumerios; sin embargo, la verdadera revolución de la escritura vendría con la utilización de un código que también era fonético: el alfabeto. Aparecido a mediados del II milenio a. C., el alfabeto se difunde en pocos siglos por todo el Oriente Medio. Entre los SS. X y IX a.C. los griegos adaptaron el alfabeto fenicio a los suyos, utilizando unos signos guturales para representar las vocales, que permitían que el texto escrito fuera muy parecido al hablado y, en consecuencia, más fácil de leer. El alfabeto arcaico de los griegos se transmite a los etruscos y, luego, a los latinos.

Hoy utilizamos la forma latina de este alfabeto, y su éxito se debe al Imperio romano, que lo difundió en la actual Europa. Con el contacto con muchos idiomas distintos el arameo cambió hasta llegar a morfologías más curvas, entrelazando varias letras y dando origen a escrituras como el sirio o el avéstico en Persia. También del arameo nació el nabateo, que en el S. V d. C. se transforma en cúfico, base de los alfabetos árabes. Con la expansión del Islam el alfabeto se difundió en un área muy extensa, entre España y el sudeste asiático. A partir del S. IX d. C. el alfabeto griego, utilizado por el obispo Cirilo para los idiomas eslavos, se difundía entre los rusos y los otros pueblos eslavos, que hoy siguen llamando "cirílico" a su alfabeto.

En el continente americano habían sido inventados unos sistemas de escritura ideográficos, como la maya y el azteca, pero con la conquista y la colonización por parte de los europeos las formas de escrituras locales desaparecieron. Por último, el alfabeto de Palestina llegó a difundirse en todo el mundo con la única excepción de la escritura ideográfica china y de las formas derivadas de ella, como el japonés. Los sistemas de escritura tienden a ser conservadores, incluso no faltó en sus orígenes la atribución de ser un regalo de los dioses. Todo cambio o modificación ortográfica plantea grandes dudas, e incluso en los congresos de lingüistas que se plantean la necesidad de reformar la ortografía para eliminar pequeñas incoherencias, existen grandes resistencias para llevarlo a cabo, y es difícil llegar a acuerdos y compromisos. Dado este grado de conservadurismo, la sustitución o las mayores innovaciones de la escritura sólo tienen lugar cuando un pueblo se la presta a otro porque lo domina o lo coloniza.

El primer escrito que se conoce se atribuye a los sumerios de Mesopotamia y es anterior al 3000 a.C. Como está escrito con caracteres ideográficos, su lectura se presta a la ambigüedad, pero está presente el principio de transferencia fonética y se puede rastrear su historia hasta averiguar cómo se convirtió en escritura ideosilábica. En el caso de los egipcios se conocen escritos que proceden de unos cien años después y también testimonian el principio de transferencia fonética.

Puede que la evolución de la escritura egipcia respondiera al estímulo de la sumeria. Casi a la vez, en Elam se desarrolló la llamada escritura protoelamita. Todavía no ha sido descifrada y no se puede decir gran cosa sobre ella excepto que es ideosilábica y el número de signos que tenía. Algo después, surgieron también sistemas ideosilábicos en el Egeo, Matolia, el valle del Indo y China otros pueblos tomaron sus silabarios para escribir sus propias lenguas. En la última mitad del segundo milenio antes de Cristo los pueblos semíticos que vivían en Siria y Palestina tomaron el silabario egipcio bajo la forma más sencilla y reducida (esto es, los signos de consonante más cualquier vocal), y abandonaron sus ideogramas y su silabario complejo. Este nuevo silabario estaba prácticamente hecho, porque los egipcios nunca escribieron vocales. El primer documento de escritura semialfabética se ha encontrado en las inscripciones conocidas por protosinaíticas, que están fechadas en torno al 1500 a.C. otro sistema de escritura parecido data del 1300 a.C., y se ha encontrado en la costa norte de la actual Siria, en Ugarit, pero en este caso los caracteres de la escritura eran unas cuñas como las de la escritura cuneiforme de Mesopotamia. En toda la zona se escribía de forma parecida y fueron los griegos quienes tomaron su escritura de los fenicios. Dieron el último paso, pues separaron vocales de consonantes y las escribieron por separado; así se llegó a la escritura alfabética en torno al 800 a.C. Todavía no se ha alcanzado una escritura alfabética tal y como aquí se ha descrito al definirla como un sistema completo.¹

¹ <http://centros5.pntic.mec.es/ies.arzobispo.valdes.salas/alumnos/escr/histori.html>

2.2 EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN NIÑOS MUY PEQUEÑOS.

Los invito a que se unan a mí en una aventura: una aventura semejante al descubrimiento de un artefacto cultural, cuya existencia presentían los científicos pero no lo habían descubierto porque no sabían dónde buscarlo. Se trata del descubrimiento de cómo un niño desarrolla un sistema de escritura alfabético antes de ser instruido en la escuela.

Asumimos que el aprendizaje de la lectura y de la escritura son actividades que tienen un lugar en la escuela y que son enseñadas por los maestros. Hemos ocultado lo que los niños hacen antes de aprender a escribir en la escuela, en el mejor de los casos ignorándolos o, lo que es peor, despreciándolo. Se han destruido los comienzos del descubrimiento del sistema de escritura en los niños muy pequeños cuando hemos tirado a la basura hojas llenas de garabatos, exploraciones sobre la forma de las letras y las funciones de la escritura.

Quienes creemos en una teoría del aprendizaje cuyo número central es que los niños están activamente involucrados en su propio aprendizaje, niños cuyo juego es significativo para su desarrollo conceptual y lingüístico, niños que se preocupan y tratan de resolver los enigmas de su vida diaria, seguramente hemos visto a los niños participar en muchas experiencias de escritura. Esto debió ayudarnos a percatarnos que los niños aprenden a escribir de la misma manera en que aprenden a hablar, aprenden la correspondencia uno a uno o aprenden a reconocer a su madre entre todas las mujeres del mundo. Recuerden cuando un niño de 4 años se sentó largo rato y produjo cantidad de caracteres, muchos de ellos semejantes a las letras del alfabeto y vino a decirles: “este dice yo y esto dice mamá” en cada uno de estos momentos, en esos eventos de lecto-escritura como yo los llamo, el niño está descubriendo, explorando, jugando con el desarrollo del

sistema de escritura del español, dependiendo del lenguaje hablado y escrito que el niño tenga a su alrededor.

Estos principios se desarrollan en relación tanto con la lectura como la escritura, pero en este artículo me centrare solamente en la escritura. Estudiando como los niños aprenden a leer y a escribir, he llegado a la conclusión de que estos principios son significativos para el desarrollo de los niños, he utilizado también las investigaciones y las presentaciones elaboradas por un grupo internacional de especialistas que han centrado sus trabajos en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura.

A) Principios de desarrollo de la escritura

He categorizado los principios que rigen del desarrollo de la escritura en tres rubros:

1-. Los principios funcionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para que escribir. Las funciones específicas dependerán de la necesidad que sienta el niño de un lenguaje escrito.

2-. Los principios lingüísticos se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados de la cultura. Estas formas incluyen las reglas ortográficas, grafofónicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.

3-. Los principios relacionados se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender como el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral (o los lenguajes) en la cultura.

B) Principios funcionales.

Los principios funcionales crecen y se desarrollan a medida que el niño usa la escritura y ve la escritura que otros usan en la vida diaria y observa el significado de los “eventos de lecto-escritura” en los que participa. Un “evento de lecto-escritura es cualquier experiencia de lectura o escritura ven que los niños participan (Teale y Anderson,1981) como espectadores cuando ven escribir a sus padres, hermanos o maestros. Este es un ejemplo específico: llega una carta del abuelo y el niño oye al padre leerla con excitación en voz alta y guardarla luego como un tesoro.

Cada evento de lecto-escritura proporciona al niño no solo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad sino además sobre cuál es la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura. Es posible hacer una lista de diversas funciones de la escritura que el niño usa, basadas en una colección de muestras de escritura infantil hechas sobre todo en el hogar.

1-. Para controlar la conducta de los otros: el niño sabe que puede producir signos que tengan un impacto sobre la conducta de otros. El niño puede escribir un letrero y ponerlo en la puerta de su cuarto diciendo MNSRS DNJROS KEPE AWT (monstruos peligrosos quedarse afuera) Jili de 4 años era capaz de usar este letrero para echar a sus hermanos mayores que nunca lo dejaban jugar con ellos cuando tenían amiguitos. Los niños pueden poner letreros apropiados de STOP en sus dibujos y esperar que los adultos entiendan su propósito.

2-. Interpersonal: a muy temprana edad (algunos niños a los 2 años y muchos a los 3) usan sus nombres para identificar sus dibujos y posesiones. En los hogares en que los niños se les estimula o se les permite escribir cartas o notas, ellos desarrollan la idea de que el lenguaje escrito puede usarse para decir gracias o te quiero o algo de su vida cotidiana a miembros de la familia o amigos que viven lejos. Los niños descubren que el lenguaje escrito es usado cuando la comunicación cara a cara no es posible.

2.3 LOS PROCESOS CONSTRUCTIVOS

Antes de que la escritura aparezca como una tarea escolar ineludible, antes de que el niño sea iniciado en los rituales de la alfabetización, la escritura existe. Históricamente hablando, no cabe duda de que la escritura tiene un origen extraescolar. Que el comienzo de su organización en tanto objeto de conocimiento precede a las prácticas escolares. Que la escritura efectiva evoluciona en el niño a través de modos de organización que la escuela desconoce, porque ha heredado del tiempo de la formación de los escribas el cuidado por la reproducción fiel. La escritura existe inserta de múltiples objetos físicos en el ambiente que rodea a un niño urbano (incluso cuando este pertenece a los medios más marginados de la sociedad urbana). La escritura existe inserta en una compleja red de relaciones sociales. A su manera y según sus posibilidades, el niño intenta comprender qué clase de objetos son esas marcas gráficas, que clase de actos son aquellos en los que los usuarios la utilizan.

- 1-. La interpretación de textos propios y de textos producidos por otros;
- 2-. La producción de textos;
- 3-. A evolución de las denominaciones (principalmente la distinción entre letras, números, y entre leer y escribir)
- 4-. La evolución en el conocimiento y la función de los objetos portadores de textos (libros, periódicos, calendarios, etc)

de todas las áreas exploradas vamos a referirnos ahora únicamente a la evolución de la producción de textos, es decir, de la escritura misma.

Tratamos de ver como los niños construyen una escritura a través de diversas situaciones que clasifican en 4 tipos:

- a) Escrituras “descontextuadas” (de las cuales el dictado es un ejemplo”
- b) Escrituras vinculadas a una representación gráfica propia (poner “algo con letras” a un dibujo)
- c) Escrituras vinculadas a una imagen (naipes sin textos, figuras recortadas y pegadas, etc.)

- d) Escrituras vinculadas a objetos (organizar un mercado o una juguetería y hacer letreros correspondientes)

Un sujeto que asimila para comprender, que debe crear para poder asimilar, que transforma lo que va conociendo, que construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimientos de los otros.

A) El dibujo y la escritura: Relación figural y espacial

Uno de los primeros problemas que los niños afrontan para construir una escritura es definir la frontera que la separa del dibujo.

Es, por un lado, la diferencia entre grafía-dibujo, próxima en su organización a la forma del objeto, y la grafía-forma-cualquiera, que no guarda con el objeto sino una relación de pertenencia producto de la atribución, adquiriendo la capacidad de simbolizar en virtud de un acto de puesta en relación hecho por el sujeto, y no por una similitud figural con el objeto. Una progresión se observa en el caso de los textos asociados a los dibujos hechos por los niños.

La necesidad de incluir las grafías dentro del dibujo responde a una razón bien precisa: en todos los casos las grafías así incluidas son apenas “letras” que aun “no dicen” sino que guardan una relación de pertenencia tan frágil que ella se desvanecería si la inclusión dentro de los límites de la figura no la garantizara.

B) Variedad y cantidad: las condiciones de la atribución.

Hay pues una progresión de las grafías, que pasan de la semejanza figural a la grafía tratada como “forma cualquiera” o bien la grafía circular (la bolita), que sin ser necesariamente figural, corre el riesgo de transformarse en tal en cuanto va inserta en un dibujo. Hay también una progresión en la ubicación de las grafías (dentro / en la frontera/ fuera de la imagen). Pero hay también, simultáneamente, una progresión en el control de la cantidad de grafías y en la constitución de las grafías en tanto objetos sustitutos.

En el comienzo de la diferenciación entre dibujo y escritura (comienzo que no puede estar marcado necesariamente por una neta distinción entre las grafías, sino por la intención de quien las produce) las grafías se atribuyen libremente en el espacio disponible. No hay aun linealidad ni atención a la variedad de caracteres ni a la cantidad de caracteres. Una vez iniciada la actividad de escribir, es el espacio disponible el que le crea límites. El proceso consiste, por una parte, en organizar las grafías sobre una línea; por otra, en introducir cierta variedad en las grafías ordenadas (aunque más no sea la alternancia entre bolita y palito, entre bolita y cruz etc).

La organización lineal de los caracteres aparece antes en escrituras “descontextuadas”. Es comprensible, ya que la presencia de la imagen sugiere el contornearla o el organizar las grafías en su proximidad inmediata, lo cual puede hacer atender a otro tipo de factores, aunque el niño sepa ya que las letras se organizan en el espacio unas después de otras, en una serie que nada tiene que ver con la organización de los trazos que van a construir finalmente un dibujo.

La variedad de caracteres puede aparecer tanto es el caso de las escrituras “descontextuadas” como en el de las escrituras para un objeto o imagen.

En cambio el control sobre la cantidad de caracteres aparece antes en escrituras contextuadas (escrituras para imágenes u objetos)

En el caso más puro de control riguroso sobre la cantidad de grafías, el niño impone una correspondencia biunívoca para poner en relación dos conjuntos: el de las imágenes u objetos y el de las grafías que constituyen su repertorio.

C) Letras en tanto objetos sustitutos.

No debería asombrarnos que las letras no sean vistas, de inmediato, como objetos sustitutos (es decir, como objetos cuya función es la de representar a otros) una vez diferenciadas tanto el dibujo representativo como de las marcas ornamentales quedan definidas apenas por la negativa: son “otra cosa”. Que a ese conjunto de “lo que no es dibujo” se le denomine “letras”, “números” etc, No implica que se lo conciba como un conjunto de elementos sustitutos de otros.

Martín (3,6) observa con nosotros una serie de naipes con dibujos algunos de los cuales traen un texto:

“¿Qué es?” (imagen) – (un muñeco)

“¿Qué se podría leer acá?” (texto) “letras”

“En las letras ¿qué dice? –“letras”

“¿En las letras dice letras?” – (Asiente)

“Mira, ¿y esta trae letras?” (imagen sin texto) – (niega)

“¿Qué es?” (imagen) “un muñeco”

“Le voy a poner letras”. En las letras ¿qué le pongo? – (letras)

“¿Letras que digan qué?” – “letras”

al mismo niño, tres meses después (3,8), le pedimos que escriba su nombre, y hace una serie de barras y puntos, pero solo ha puesto letras”

Dos meses más tarde, analizamos con él un serie de imágenes con texto, y hay un levísimo progreso.

Las respuestas testimonian un mismo proceso: las letras son objetos particulares del mundo externo; como cualquier otro objeto, tienen un nombre.

Antes de que los textos sean realmente objetos sustitutos son los textos de alguien o algo, son para ese algo o ese alguien, es allí donde el objeto o personaje se llama de cierta manera, porque allí está su nombre.

El nombre es solo un conjunto de letras, el texto que es puesto en relación con un objeto o imagen. Nombre es lo escrito, y no la interpretación de lo escrito. Nombre, en este momento de la evolución, remite a una categoría de lo escrito (que se diferencia de “letras” o su equivalente).

Para que las letras se constituyan en un sistema relacionado pero independiente del sistema de los grafismos figurativos, es preciso fijar previamente las condiciones de la atribución. Que las letras empiecen a “decir algo” en la proximidad de una imagen no significa aun que ellas “digan” fuera de esta condición privilegiada.

Esta clara dependencia de la imagen tiene su razón de ser: si las letras son objetos sustitutos tienen significado; para saber cuál es su significado hay que

ponerla en relación con los elementos del otro sistema (el sistema de los objetos del mundo). Ellas servirán para representar una propiedad esencial de los objetos que el dibujo como tal no logra representar; el nombre. La evolución de la interpretación de la escritura- de los nombres (con los que puede leerse una oración) la escritura de enunciados- es otra historia que no podemos seguir aquí. Pero como los nombres constituyen el prototipo de “lo escribible”, volvamos a la constitución de las escrituras, centrándonos en la escritura de los nombres.

D) Cantidad mínima de grafías.

La exigencia de cierto número mínimo de grafías por debajo del cual la escritura deja de ser “legible” (es decir interpretable) en el caso de Víctor (5,2) no se puede escribir “barco” con una sola letra ni con dos, con una sola “nomás dice ba”; hacen falta tres para que el barco este completo.

Esto no es aun un análisis silábico propio del periodo de escritura silábica (cuando el niño pone una letra para cada silaba de la palabra). De hecho, estamos aún muy lejos de la escritura silábica. Son apenas las relaciones entre lo completo y lo incompleto: una incompletud de “la escritura” se hace corresponder otra incompletud “la del nombre”.

Lo que sí saben estos niños es que una escritura es un compuesto de partes lineales ordenadas. Aunque las relaciones entre la parte y el todo no puedan aun ser analizadas, ni las reglas de composición que permiten engendrar las totalidades.

E) Mínimo y máximo.

Una vez definido el límite inferior, queda por establecer el rango de variaciones admitidas, y la razón de esta variación.

Aquí surgen dos soluciones alternativas: buscar algún criterio externo que permita regular la cantidad máxima, dentro de límites comprensibles, o bien fijar a la vez el

mínimo y el máximo, estipulando que toda escritura se compone de una cantidad fija de caracteres.

Esta última solución – fijar a la vez el mínimo y el máximo para todas las escrituras- es una solución menos elaborada que la otra, menos durable y más sujeta a contradicciones. No siempre precede a la otra, aunque tienda a hacerlo.

Pero muchas veces se le ve reaparecer, cuando fracasan los intentos por encontrar una regla general que permita controlar las variaciones de la cantidad de los caracteres. Variar la cantidad de grafías pero con un criterio estable de control, y al mismo tiempo cuidar la variedad interna entre las grafías, de manera de no repetir dos veces la misma escritura, exige un esfuerzo de coordinación difícil de alcanzar (aquí, como en otros dominios del desarrollo cognitivo).

F) El control y las partes.

Como la escritura es un compuesto de partes, (que ya hay un mínimo necesario) la interpretación de esas partes llega a convertirse en una necesidad cognitiva. Cuando a un solo objeto se hace corresponder cinco signos. Cuando a cinco objetos se hacen corresponder cinco signos, la significación de cada una de las grafías, que componen la escritura total también es clara. (“Cinco números para que sean cinco manzanas”) pero cuando a un único objetos se le hace corresponder una serie de tres grafías como mínimo ¿cuál es la significación de cada una de ellas? Es en ese momento en que las partes se constituyen en observables, pasan por primera vez a ser elementos cuya relación con el todo se intenta comprender.

Surge así la descomposición de la palabra en partes, y el intento de poner en correspondencia las partes de la palabra (sus sílabas) en el orden de emisión, con las partes ordenadas de la palabra escrita (sus letras).

G) Información y asimilación

¿Cómo entra la información específica del medio en esta historia? Hasta ahora estamos en el dominio de las letras que valen por lo que el sujeto determina en cada caso que valgan.

Cantidad y variedad son los criterios claves. Una letra- una cualquiera- para una sílaba. Ni siquiera la misma letra para la misma sílaba.

Los niños enfrentan los mismos problemas cognitivos para construir sus escrituras. El punto en el que se diferencian drásticamente ambas líneas evolutivas es el siguiente: el medio provee a los niños con una escritura estabilizada antes de entrar a la escuela primaria. Esa escritura es la del nombre propio, los niños saben reproducir la serie de letras que componen sus nombres antes de los 6 años (algunos de ellos mucho antes), para otros la escritura convencional del nombre propio es una adquisición escolar.

Que se sepa reproducir esta escritura no significa que se comprenda su modo de composición. Pero esta escritura nos parece entrañar dos consecuencias que ninguna otra puede tener: es el primer ejemplo claro de escritura libre de contexto, de escritura cuya interpretación no depende de la imagen que se sitúa en sus proximidades o del objeto que le da base material.

Insistimos: el nombre propio es tanto fuente de información como de conflicto. El niño no entiende por qué la cantidad de letras no está en relación con la edad; no entiende porque su letra- que es la suya propia- puede aparecer en otras escrituras; podrá dar una interpretación estable a esa totalidad de comprender la relación que guardan las partes con el todo.

La información recibida del medio debe ser siempre asimilada- es decir procesada- por el sujeto para resultar efectiva. No es la información en sí que crea un conocimiento, muchos niños dan muestra típicas de imposibilidad de asimilación de la información recibida.

H) Reflexiones finales.

Si hemos dedicado la mayor parte de esta exposición al periodo que antecede a las escrituras convencionales, es por un doble motivo:

1-. Porque ellas pertenecen al periodo menos estudiado de la evolución de la escritura (a lo que Vigotsky llamaba “la prehistoria del lenguaje escrito en el niño”); al periodo menos reconocido por la institución social, (tanto familiar como escolar)

2-. porque ellas muestran en el estado más puro los procesos constructivos que tiene lugar en el sujeto que intenta apropiarse del conocimiento de los otros; porque ellas nos permiten comprender cuánto hay de creatividad en la búsqueda de regularidades, de principios generales, de hipótesis generativas en ese periodo que, a primera vista, aparece como confuso y desordenado.

La construcción de la escritura en el niño no es ajena a la epistemología.

O concebimos la escritura como un conjunto de marcas cuya función se devela a través de los intercambios sociales, pero cuya estructura permanece opaca, o suponemos que la estructura del sistema- mejor dicho, su re-constitución en tanto sistema- es parte necesaria que el problema del niño no consiste en identificar tal o cual grafía, en recuperar tal o cual serie de grafías en particular, sino en comprender la estructura misma del sistema, la prehistoria de la escritura adquiere de inmediato relieves epistemológicos. Cuando comprendamos a fondo las implicaciones epistemológicas de estos procesos habremos dado, quizás, un paso importante en la comprensión de la constitución de los objetos de conocimiento. ²

2.4 LA POTENCIALIDAD DE LOS PEQUEÑOS PARA APRENDER

Las diferentes teorías sobre el desarrollo cognitivo sostienen que los niños y las niñas poseen un gran deseo de aprender y capacidad intelectual para hacerlo, siempre y cuando se les coloque en un medio pedagógico y afectivo rico y

estimulante. Según esta concepción, la enseñanza es un factor desarrollo intelectual, lingüístico y social.

El desarrollo de la inteligencia y la curiosidad infantil se produce y alimenta en función de la diversidad de experiencias de las que participen las criaturas, dado que ellas responden a las influencias del medio. El periodo que va desde el nacimiento hasta los años es considerado crucial para la adquisición de conocimientos base, el desarrollo conceptual y las habilidades cognitivas, así como para el desarrollo lingüístico, con el que está estrechamente ligado. Desde esta perspectiva es que se puede hablar de la continuidad de los aprendizajes, independientemente de las acciones de articulación que establezcan las maestras y el mismo sistema educativo; y de las indudables discontinuidades que ocurran en el tránsito del hogar a la escuela.

A) El valor de las experiencias educativas tempranas.

Se ha comprobado que los niños y las niñas que han visto facilitado su aprendizaje a través de ricas y variadas experiencias tempranas pueden utilizar más eficientemente las nuevas experiencias que se les presente en el futuro. Se pueden desempeñar con mayor eficacia y, por ende, se sienten motivados por aquellos logros iniciales.

Los efectos de las experiencias tempranas, a largo plazo, han sido ampliamente documentados, tanto cuando éstas tienen lugar en el hogar (Wells, 1986), como cuando resultan de la aplicación de programas de intervención, fundados en la concepción del desarrollo integral (Myers, 1993).

Las diferencias iniciales en cuanto a conocimientos sobre la escritura comienzan a trazar una brecha ya en primer grado, brecha que se va incrementando en los grados posteriores de no mediar una acción pedagógica fuerte (Stanovich, 1986).

² Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Edit. Siglo

Por otra parte, la incidencia positiva de los aprendizajes tempranos se observa no solo en las capacidades intelectuales, sino también en la imagen que los chicos tiene de sí mismos, ya que favorecen sentimientos de autoestima y de confianza de sus propias posibilidades de aprendizaje (Manrique, 1994).

B) La enseñanza en la educación primaria y en los primeros grados.

La educación Primaria en tanto “ espacio de enseñanza y aprendizaje con objetivos y contenidos que le son propios” debe proporcionar una oferta educativa de calidad para capitalizar el potencial de aprendizaje de los más chicos, y ser una instancia de prevención del fracaso en la Educación General Básica. Es, sin duda, el proyecto pedagógico el que le otorga un carácter educativo al accionar en el nivel de Educación Primaria. Este proyecto reviste especial relevancia cuando se pretende extender la obligatoriedad a la sección de 6 años y, para que no resulte una mera ampliación de los años.

Desde esa perspectiva la Educación Primaria ha de ofrecer un programa que facilite la transición a una comunidad más amplia y el acceso a saberes organizados mas formalmente, sin por ello perder de vista las continuidades y discontinuidades que se puedan estructurar desde la didáctica que oriente el quehacer cotidiano.

Por eso pienso que para la Educación Primaria pueda proporcionar lo mejor, es necesario profundizar, de modo riguroso y documentado, el debate sobre el proyecto pedagógico. Esto es, sobre el marco teórico de enseñanza y aprendizaje, y el modelo evolutivo que se adopten, para fundamentar la selección de los contenidos y objetivos.

Los estudios evolutivos ponen actualmente el acento en la tarea que enfrenta el niño desde su nacimiento: comprender y dar significado a los objetos, sucesos, personas y lenguajes, que forman parte de su entorno familiar y social.

C) el aprendizaje de la lengua.

Es necesario tener presente que todos los chicos poseen una gran potencialidad para adquirir el lenguaje. Esta capacidad biológica es una condición necesaria, pero no suficiente, para explicar el desarrollo lingüístico y las diferencias entre los niños en este proceso. Pero el desarrollo es, en sí mismo, un proceso más dinámico de interacción entre la mente y el medio (Karmiloff- Smith, 1992).

Nelson (1986) parte del reconocimiento de que el mundo del niño es un mundo social de relaciones, un mundo de eventos que forman parte de prácticas culturales; su participación con la guía adulta en las rutinas de juego, trabajo y satisfacción, de necesidades, le proporcionan experiencias a partir de las cuales comenzara a construir un modelo del mundo.

Se ha observado que, antes de la adquisición del lenguaje, los pequeños interpretan la conducta de los demás y responden a ella. Formando parte de interacciones que implican reciprocidad. Dicho modelo se va conformando sobre la base de representaciones o esquemas mentales que tiene la forma de estructuras de sucesos. Estas estructuras desempeñan un rol crucial en el desarrollo lingüístico y cognitivo.

En los primeros años el pequeño emplea el lenguaje en contextos familiares pero, al ir ampliándose los entornos sociales en los que se desempeñan, extenderá los significados conceptuales -adquiridos en contextos restringidos- para llegar a los usos de una comunidad mayor. Hasta aquí queda en evidencia la estrecha conexión que se plantea entre el desarrollo cognitivo y lingüístico y la interacción social.

D) El aula como espacio comunicativo.

Se ha observado (Well, 1986) que el ritmo del desarrollo de los chicos está asociado a la cantidad y calidad de sus experiencias conversacionales, sean en el medio familiar, escolar o social. Pero es necesario considerar que la conversación es una actividad recíproca en la que, cuanto más domine uno de los participantes, tanto más se reducirán las oportunidades del otro para efectuar contribuciones.

De allí que, en los primeros grados se necesitaran ciertas estrategias de interacción que aseguren la comprensión y la colaboración entre los participantes.

Algunas de estas estrategias serían:

- a) Atribuir intención comunicativa a los sonidos, gestos y miradas del niño.
- b) Tomar con seriedad e interés lo que dicen o intentan decir los chicos y prestar atención a sus expresiones. Los adultos interpretamos lo que dice el niño en función de los indicios del contexto, de la emisión y de los gestos del mismo niño.
- c) Responderles en forma contingente, de manera de ampliar el contenido y el medio de expresión. En general las personas adultas tendemos a expandir aquello que el niño ha dicho, a partir de un par de palabras, y tomando en consideración las pistas que proporciona el contexto, complementamos la oración, hablando por él.
- d) Responder a las manifestaciones de interés de los niños. Como señala Wells “el mundo es un sitio interesante” y los niños aprenden muchas cosas a través del diálogo.
- e) Tratar en extenso los temas. Cuando se atiende a la cantidad de conversación, se le permite al pequeño que comprenda que el lenguaje es útil para hacer cosas y para reflexionar sobre las acciones.
- f) Colaborar con la construcción de los significados. Las experiencias directas, las exploraciones en los talleres de juego y aprendizaje, el juego dramático y la expresión de la imaginación permiten recombinar experiencias,

enriquecer el dialogo y ampliar los marcos de referencia, para que el pequeño pueda interpretar lo que ve, hace, escucha o piensa.

Entre todas las actividades que las maestras pueden ofrecer. La lectura frecuente y repetida de cuentos es una de las que mayor incidencia tiene en el desempeño futuro de los preescolares y los escolares. Construir historias en la mente es uno de los medios fundamentales para elaborar significaciones.

Al escuchar la lectura de historias, leyendas, mitos, los niños y las niñas obtiene una interpretación cultural, al actuar como espectadores pueden adoptar una actitud más reflexiva con respecto a los hechos, que cuando participan en ellos.

La forma en que las familias y los docentes mediatizan los textos es tan importante como el cuento mismo; por eso es aconsejable que, a partir del cuento, se realicen intercambios y discusiones. A través de ellas se anima a los niños a reflexionar y a preguntar sobre lo ocurrido, sus causas, consecuencias y significados.

E) Las actividades de lectura y escritura.

En los medios alfabetizados los chicos tienen oportunidad de observar y participar desde temprana edad en acciones de lectura y escritura. Estas cobran significado cuando los adultos realizan señalamientos explícitos sobre lo que están haciendo, cuando aclaran el propósito de la actividad y cuando los estimulan descubrir y reconocer las escrituras presentes en el entorno.

En los medios sociales alfabetizados el aprendizaje de la lengua oral se produce casi simultáneamente con la adquisición de una diversidad de conocimientos sobre la escritura. Esto forma parte de un proceso de alfabetización casi natural; en tales casos, de hecho, los niños saben muchas cosas sobre la lectura y la escritura.

Hablar, escuchar, leer y escribir son habilidades lingüístico-cognitivas estrechamente relacionadas; es evidente que los chicos que están aprendiendo a leer y escribir en una lengua necesitan poseer un buen dominio de esa lengua. Ahora bien, aunque algunos aspectos del lenguaje oral- morfológicos y sintácticos- se aprenden si enseñanza sistemática, otros, como el uso de recursos lingüísticos para narrar, argumentar, describir y exponer requieren la intervención programada de una persona competente. El reconocimiento de estos hechos ha llevado a prestar una atención especial a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en la Educación Primaria y a elaborar propuestas pedagógicas que atiendan, en forma articulada, a ambos desarrollos.

F) El lenguaje oral.

El aula, en la Educación Primaria, es un entorno social y comunicativo complejo. El ingreso a las instituciones educativas plantea nuevas exigencias lingüísticas y cognitivas; no siempre se comparten los modos de participación ni los conocimientos y representaciones socioculturales. Cualquier información debe ser comprendida por todos, aun cuando no se comparten las mismas bases; las normas, las expectativas, las actividades y las relaciones en la escuela marcan una discontinuidad con la vida en el círculo restringido del hogar.

La experiencia me indica que es fundamental desarrollar una actividad que denominamos “Tiempo de compartir”. El objetivo es que los niños, rotativamente, compartan el relato de una experiencia, de un cuento o de una situación que haya vivido o hayan visto por televisión.

El rol de la maestra es, como en cualquier otro momento, apoyar el desarrollo del comentario, en tanto efectúa repeticiones, reestructuraciones y continuaciones. A medida que avanza el año son los mismos niños quienes proponen los temas o sugieren la actividad.

1.- Acciones con el lenguaje escrito.

Cuando los docentes o los familiares escriben a la vista del grupo cualquier texto: mensajes, noticias, chistes y otros que resulten de un intercambio oral, y luego lo leen junto a ellos, se promueven simultáneamente diferentes tipos de conocimientos:

- a) Conocimientos convencionales sobre la escritura (direccionalidad, tipo de escritura, uso de mayúsculas, signos de puntuación).
- b) Funcionalidad de la escritura.
- c) La escritura como lenguaje, lo que se dice puede ser escrito y leído.
- d) Reconocimiento de palabras, letras, sílabas.
- e) Organización y jerarquización de la información de un texto.
- f) Comparación entre los requerimientos distintos del habla y la escritura.

G) Lectura de textos.

Esta acción plantea una aproximación global en la que docentes y niños leen en forma conjunta. De este modo se da confianza a los niños sobre sus posibilidades como lectores. Las lecturas repetidas de un mismo texto, actividad de reconocimiento, ayudan a comprender más. De este modo se favorece la formación de lectores activos y que perciben la lectura como una forma de comunicar significados y construir el significado de los textos.

Una forma de ayudar a los niños para que se conviertan en lectores activos es enseñarles a formular sus propias preguntas.

Las maestras pueden formular una pregunta para obtener otra pregunta, los niños pueden hacer preguntas y la maestra, en lugar de responder, puede conducirlos a un texto que proporcione la información deseada: el diccionario, un libro de recetas o un manual con experiencias.

Simultáneamente con la lectura de textos y las demás acciones se realizarán actividades lúdicas y/o comunicativas con palabras elegidas por los niños. Las palabras seleccionadas luego de una lectura o escritura se pueden volcar a tarjetas y a partir de ellas se pueden generar diferentes actividades individuales y grupales.

1.- Escritura (lectura) de palabras y textos.

Esta acción se realiza a través de dos modalidades: la escritura espontánea y la escritura de textos con un propósito determinado. La escritura espontánea es aquella en la que cada niño escribe “como sabe”; no se corrige y sí se estimula a seguir produciendo como forma de alentar la seguridad.

- a) Frecuentemente, por otra parte, los chicos quieren copiar sus nombres, palabras o breves textos a partir de la escritura adulta, sea para explorar la forma, la correspondencia entre letras y sonidos o bien el nombre de las letras. Para este tipo de actividad es fundamental la existencia de un público. El diario mural, un periódico de la sala, un recetario o un poemario ilustrado brindan situaciones para que otros lean lo que alguno produjo.
- b) Es importante que los niños compartan sus logros con otros, sean padres, familiares o miembros de la institución.
- c) Conviene diseñar múltiples situaciones diferentes para cada una de las acciones mencionadas, siempre y cuando éstas resulten altamente significativas para ellos.
- d) Es particularmente valioso volver cíclicamente a cada una de las acciones, renovando las propuestas, combinándolas y recreándolas a través de nuevas situaciones.³

³ Boezone de Manrique, Ana María. El camino hacia la escritura y la lectura. Buenos Aires, Argentina (1993)

2.5 EL PAPEL DE LA ESCUELA EN TORNO A LA INICIACIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA.

Emilia Ferreiro (1997) puso en claro a partir de sus investigaciones que la pregunta de sí ¿se debe o no enseñar a leer y escribir en el Jardín de niños? Estaba mal planteada y no podía ser respondida ni desde una perspectiva positiva, ni desde una negativa, ya que ambas nos conducían a la concepción de estos procesos como un aprendizaje que se inician cuando el adulto lo decide y no es así como se verá más adelante.

Si hubiese respondido afirmativamente a tal cuestionamiento, hubiera aceptado su atención bajo la aplicación de prácticas y métodos que se asemejan a los de las aulas de los de primer grado de primaria, como lo pude constatar en el grupo de practica (ejercicios de control motriz, discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de las letras, silabas o palabras, repeticiones a coro etc.) sin que se presentara verdaderamente ningún uso funcional de la lengua; si por el contrario mi respuesta hubiese sido negativa, habría partido de aceptar la incapacidad de los niños para apropiarse de estos conocimientos, por no estar lo suficientemente maduros y básicamente mis acciones las habría encaminado a borrar, esconder y poner fuera del trabajo del aula todo aquello que tuviese relación con la lecto-escritura.

Aportaciones de personas como Margarita Gómez Palacio, Emilia Ferreiro, Nemirovsky, han aportado evidencias sólidas de que el aprendizaje de la lecto-escritura no lo determinan los docentes o adultos, sino más bien el propio niño que en su interacción con el medio descubre y se interesa por acceder a estos conocimientos.

“El lenguaje hablado y escrito, está presente en la vida del niño ya antes de ir a la escuela; del recurso al lenguaje, bien como decodificación (lectura) o como codificación (escritura), dependen muchísimos momentos de su vida. Se trata de

una experiencia real, cotidiana, que pertenece a las vivencias concretas de cada niño”. (SEP 1992).

La realidad de las aulas en torno a este objeto de estudio, cuyo aprendizaje se ve reducido a la repetición de unas técnicas específicas que no se traducen en un conocimiento efectivo, aportan de forma inmediata, una imagen empobrecida de la lengua escrita y el propio niño que deja atrás el sistema de escritura como medio de representación del lenguaje y al niño como un ser que piensa, construye, interpreta y actúa sobre la realidad para hacerla suya.

“Si pensamos que el niño solo aprende cuando es sometido a una enseñanza sistemática y que su ignorancia está garantizada hasta que recibe tal tipo de enseñanza, nada podemos ver. Si, en cambio pensamos que los niños son seres que ignoran que deben pedir permiso para empezar a aprender, quizás empecemos a aceptar que pueden saber aunque no se les haya dado la autorización institucional para ello”. (Ferreiro, 1997)

Sin duda alguna, hace falta mucho más que la posesión del alfabeto para considerarse alfabeto; por tanto no se trata de ofrecer al niño la única estrategia de lectura y/o escritura, sino de proveerle de los elementos necesarios para que poco a poco accede a la lectura para recordar, comunicarse, transmitir mensajes, entre otros.

“Hablar de escritura, cuando hablamos de alfabetización es de mayor importancia, porque la escritura ha sido la actividad reprimida y mal entendida por excelencia. Así como la expresión oral es construcción de un mensaje lingüísticamente codificado y no simple repetición, la producción escrita no puede ser confundida con una comprensión del modo de composición de esas formas y su correspondencia con un mensaje oral, es algo bien diferente”. (Ferreiro 1997).

Retomando los referentes teóricos de (Piaget, Vigotsky y Ausubel) en torno al aprendizaje, hay que recordar que no existe un tiempo específico en el que se

puede fijar el comienzo de un aprendizaje, y resulta ocioso pensar que el niño no debe encontrarse con el lenguaje escrito en la escuela, si esta ya forma parte de su entorno.

“El aprendizaje es posible cuando la situación es rica en oportunidades de tipo perceptivo, con una práctica motivada no alejada ni alejante de contacto con el ambiente. El aprendizaje exige recurrir a un ambiente muy rico que el individuo vive en su complejidad, reordenada y profundiza distinguiendo y reuniendo”. (SEP 1992).

Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos; nadie puede impedir que lo vea y se interese por conocerlo. Los pequeños ven más letreros fuera que dentro de la escuela y en su necesidad de conocer intentan interpretar textos y producirlos a su modo particular de acuerdo a las hipótesis que tenga. (Ferreiro, 1997).

La indagación sobre la naturaleza y función de las marcas que cada niño encuentra en el entorno, empieza en contextos reales, y desde muy temprana edad se interesan por comprender informaciones de distinta índole: información de textos como periódicos, revistas, carteles, envases de refresco, etc.; información destinada específicamente a ellos como la lectura de cuentos, e información producto de su participación en actos de lectura y escritura, etc.

Desde muy temprano en sus vidas, los niños comienzan a adquirir las habilidades necesarias para empezar a leer, esto constituye los fundamentos del lenguaje y la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, que implica oportunidades para que los niños desarrollen las habilidades del lenguaje hablado, incluyendo la conciencia fonológica, la motivación para leer, el gusto por las formas del lenguaje escrito, el reconocimiento de lo impreso y el conocimiento de las letras. (Kaplan 1998).

El desarrollo de la alfabetización es algo más que aprender a dominar las habilidades específicas como la caligrafía, la decodificación y la ortografía pues por el contrario es un proceso que tiende a dominar un complejo de actitudes, expectativas, sentimientos, conductas y habilidades relacionadas con la lengua escrita.

“El desarrollo de la alfabetización empieza en las relaciones de los niños con sus cuidadores inmediatos y se expresa y elabora en comunidades cada vez más amplias: en casa, en la calle, en la escuela, etc. Su desarrollo constituye un proceso profundamente social que se inserta en las relaciones sociales, sobre todo en las de los niños con sus padres, hermanos, abuelos, amigos, cuidadores y profesores.”

En síntesis se puede decir que desde muy temprana edad los niños tienen contacto con la lectura escrita, sin embargo, esta cobra significado cuando intervienen los adultos, aportando información explícita sobre estos procesos y cuando los estimulan para descubrirlos y reconocerlos por sí mismos.⁴

2.6 CONSTRUCCIÓN DE ESCRITURAS A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN GRUPAL.

En la mayoría de nuestras sociedades los niños inician la educación elemental alrededor de los 6 años de edad. En esa etapa la escuela se propone dos tareas básicas: el cálculo elemental y la lectura y la escritura.

La escuela ha tenido preocupación de promocionar, en muchos países una preparación anterior a la escolaridad obligatoria, esta intención de la escuela no ha dado siempre los resultados esperados. Generalmente se insiste demasiado sobre la mecánica del trazado gráfico o la correcta pronunciación, por considerarlos prerrequisitos para el aprendizaje de la lengua escrita.

⁴ Lara, Gutiérrez Andrea. ¿Cuál es el papel de la escuela en torno a la iniciación de la lecto-escritura? México, Xalapa, Ver. (2002)

Cuando la escuela se plantea desde esta concepción, deja de lado dos elementos importantes: la naturaleza y función del objeto de conocimiento, y las capacidades del sujeto que aprende.

A) El objetivo de mostrar cómo aún antes de saber leer y escribir en el sentido convencional, el niño ya tiene una concepción sobre la lecto-escritura.

En primer lugar, la escuela ha considerado fundamentalmente a la escritura como una actividad individual, “para sí”, del sujeto, olvidando que ella es el resultado de un esfuerzo colectivo de la humanidad cuya función es social. El modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social; pero considerar individual a esta apropiación no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria. Muy por el contrario, nosotros consideramos que la situación grupal que supone el aula es una situación privilegiada, cuyas ventajas debemos saber aprovechar.

El grupo escolar es una de las pocas oportunidades (si no la única) de convivencia de niños de la misma edad. Esto significa que ya no solo pueden establecer intercambios con adultos o con niños mayores o menores.- tal como le permite el ámbito familiar-, sino fundamentalmente con otros pares, que se encuentran en su misma situación; que poseen intereses, conocimientos y necesidades que pueden ser compartidos. Es decir, se trata de un buen lugar para practicar la socialización, en su sentido más amplio. Esta situación privilegiada puede aprovecharse para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de la escritura, a través de sus intercambios.

En segundo término, la socialización ofrece la ventaja de permitir un inmediato *feedback* de lo que cada niño hace o dice en el curso de la tarea común. Si bien la situación de intercambio se da espontáneamente entre los niños, no suele ser

aprovechada por la escuela, e incluso a menudo se le reprime por temor a que los intercambios de información sean más bien intercambio de “errores”, que dificultan la enseñanza y alteran la disciplina. Puesto que los niños “no saben escribir” deberán aprenderlo siguiendo ordenada y dócilmente las enseñanzas del maestro.

Finalmente dado que las actividades de los niños se dan simultáneamente, tendríamos que permitir y estimular la confrontación de sus distintos puntos de vista. Este hecho es de suma importancia, puesto que no solo hacer ver a cada niño la suma importancia de opiniones diferentes de la suya, sino que, cuando estas opiniones se presentan al mismo tiempo, constituyen una fuente potencial de conflicto.

Nuestra experiencia, realizada con un grupo de niños que asistían al último curso de jardín de infantes (5 años aproximadamente), nos muestra cómo ellos son capaces de cooperar en actividades de escritura, y que esta cooperación se refleja en las construcciones conjuntas que realizan. Como ya hemos señalado (Ferrerio y Taberosky, 1979), los conocimientos infantiles responden a un doble origen, determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas por el medio. Podemos hacer la hipótesis de que, en un contexto de socialización, ambos factores se ven favorecidos. En el primer caso, por la posibilidad de confrontar con los otros las propias conceptualizaciones, y en el segundo, porque los mismos niños pueden jugar el papel de informantes sobre los aspectos convencionales del sistema. Esta interacción constituye una fuente de conflictos, puesto que los niños utilizan sus propias hipótesis para simular la información del medio, y las ponen a prueba al confrontarlas con las hipótesis de otros, no siempre idénticas a las suyas.

Estas y otras ventajas nos muestran que la interacción social es una situación privilegiada desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. Nuestra opinión es, en síntesis, que una situación que permita y facilite la socialización de los

conocimientos y las tareas puede ser un buen contexto de construcción de la escritura.

B) Experiencia en el grupo-clase.

Mostrar como la construcción de la escritura puede ser el resultado de una tarea colectiva, determinada, por una parte, por los niveles de conceptualización de los niños y, por otra entregadas en diferentes situaciones de intercambio.

En lo que sigue utilizaremos ejemplos obtenidos durante el seguimiento longitudinal de un curso e 20 niños, en un periodo de 7 meses de escritura espontánea en clase. Para cada tarea se formaban grupos; los intercambios eran registrados por tres observadores, las producciones fueron coleccionadas. Se intentaba registrar tanto las verbalizaciones como las producciones, en el momento en que iban sucediendo, al mismo tiempo que observar a quien se dirigía cada uno de los sujetos cuando preguntaba, informaba o miraba. El estudio de los intercambios orales y el de las producciones nos permitió analizar los diferentes aspectos de este fenómeno.

La primera situación de escritura consistía en escribir los nombres propios, a través de la elaboración de una lista de los presentes o de una situación donde tuvieran que registrar los nombres de quienes distribuían tareas dentro de la clase. Luego comenzó la escritura de nombres de animales, con la presencia de imágenes como soporte. Esta situación de escritura de nombres, es decir escritura sin sintaxis, se generalizó a la escritura de otros nombres. Simultáneamente se realizaron situaciones de escritura con sintaxis. Debemos aclarar que estas situaciones no se sucedían unas a otras, sino que eran propuestas en los momentos que considerábamos más oportunos. Al mismo tiempo se realizaron tareas de lectura por parte de la maestra, lectura de los niños, dictado a la maestra, copia de modelos presenten y selección de nombres dentro de enunciados escritos propuestos por la maestra.

Analizaremos aquellas situaciones de escritura en las que se propuso que:

- a) Todos los niños escribieran o mismo, en su hoja o en el pizarrón.
- b) Un solo niño escribiera, en una hoja o en el pizarrón, mientras que los demás miraban y/o colaboraban.
- c) Cada niño escribiera algo diferente.

De todas estas situaciones, la más fructífera respecto a la posibilidad de colaboración fue la de escritura simultánea de lo mismo. También resulto interesante la situación donde solo un niño escribía, porque los demás podían participar en su producción. Sin embargo, al no tener más que un resultado, estaba excluida la posibilidad de confrontación de resultados efectivos. Hay que destacar el uso que hicimos del pizarrón, reservado tradicionalmente para el maestro o para un solo niño en situación de prueba. Frente al pizarrón, las posibilidades de imitación y/o confrontación aumentan. En cuanto a la última situación (que cada uno escribiera algo diferente) podía suscitar colaboración en los momentos finales de nuestra experiencia, fundamentalmente con los sujetos más avanzados. En cambio, en los momentos iniciales y con los sujetos más avanzados, solía generar confusión.

C) La socialización de los conocimientos.

Estudios actuales han demostrado que los niños son capaces de establecer conversaciones colectivas y hacer discursos coherentes, no solo en situaciones de juego libre, sino en tareas más orientadas y reflexivas.

La escritura, desde luego, no depende de los actos de conversación. Más bien, estos pueden ser usados como medio de intercambiar información, establecer acuerdos, colaboraciones, etc. Acerca de lo escrito. Los intercambios pueden ser verbales como no verbales, puede haber pedido de información que requieran respuestas, tanto como informaciones espontáneas.

Un ejemplo, donde hay pedido y entrega de información puede ilustrar este hecho:

Una niña (NS) está intentando escribir CADIRA (silla), los otros miran lo que ella hace.

NS (escribió CA)	-¿Quina és la dé? (¿cuál es la dé?)
JO a NS	- ¿dé?, pondría dedo
NS a JO	- ca-di-ra (silabeando)
JO a NS	-Sí, la dé porque en mi nombre está. (señala su nombre en el delantal, Jordi)

Como vemos la niña es capaz de aceptar las respuestas correctas y rechazar las incorrectas, pero necesita de la información de los demás para completar su escritura.

Este ejemplo nos introduce en la consideración de que aquellos tipos de intercambios de información que aparecieron con mayor frecuencia en el curso de nuestro estudio y que fueron identificados como los más interpretables para nosotros. Esta no es una clasificación exhaustiva, puede estar sujeta a futuras modificaciones y/o ampliaciones. Nuestro interés central es identificar las informaciones pedidas, las informaciones entregadas que funcionan como respuesta y las informaciones adicionales que no aparecen como respuestas a pedidos específicos.

Intercambio de información:

a) Pedidos de información sobre:

- La escritura de una palabra, sin realizar recortes silábicos ni especificar que letras se necesitan,
- La escritura de nombres propios de otros miembros del grupo,
- La forma de escribir las silaba,

- El completamiento de una escritura sin especificar lo que se necesita,
- La forma de letras cuyo nombre se conoce,
- La pertenencia de una letra,
- El orden de las letras de la escritura.
- La dirección de la escritura,
- Identificación de formas gráficas presentes,
- Interpretación a partir de nombres de letras,
- Interpretación de lo ya escrito.

b) Entregas de información respondiendo a pedidos y referidas a:

- El nombre de una letra
- La manera de escribir sílabas a partir del nombre de las letras,
- Escritura de letras (por sus nombres o por su forma grafica),
- La escritura de un modelo y/o de las letras que lo componen,
- El orden de las letras en la escritura,
- La dirección de la escritura,
- La pertenencia de sílaba o letra a un nombre (generalmente nombre propio)
- El valor sonoro de algunas letras a partir de sus nombres,
- La interpretación de lo ya escrito.

Otras informaciones que también se socializan no responden pedidos específicos. Aparecen, generalmente, como argumentos durante una discusión o para corregir la producción de otro.

-Convención de lo escrito

- (NS ha escrito IBIT para “cavall”, caballo)

NS- cavall. IS a NS pues yo no lo noto

¿Está es la ca?, es la i, i-b-i-i.

NS a IS- yo tampoco. Maestra a NS

- ¿Lo debes poner igual que IS? Otro niño a Maestra- no NS- que sí, ha de ser igual, sino, no pondría cavall.

Estos tipos de intercambio pueden considerarse según dos criterios: informaciones sobre las propiedades físicas de la escritura, es decir, propiedades observables en el objeto e informaciones sobre propiedades convencionales, no observables implícitas al sistema, que solo pueden ser conocidas a través de un mediador que transmite el valor social del sistema.

En los intercambios entre niños se comparten las informaciones sobre los aspectos físicos y sociables del objeto escrito. Pero es interesante señalar que se comparten y utilizan también las hipótesis construidas por ellos mismos, o sea sus propias conceptualizaciones.

Un aspecto importante a tener en cuenta, a pesar de que muchas respuestas no son adecuadas, es que todos los niños saben lo que los demás están haciendo, oyen lo que están diciendo y eventualmente preguntan u opinan. Ello evidencia que son capaces de atender a la tarea tanto como a los intercambios que ésta provoca.

No hay alguien que posee saber para enseñarlo, todos están aprendiendo. Aunque hay diferencias de niveles en los conocimientos, y a pesar de las desigualdades, todos pueden informar.

D) De la intención a la convención.

En los niveles más avanzados de la conceptualización, los niños llegan a escribir teniendo conocimiento de la existencia de un modelo “convencionalmente” aceptado, al cual deben aproximarse. Sus resultados tienden a concordar no solo

con su intención sino también con ese modelo social, de modo que la escritura sea legible por otros.

Centrándonos en la relación entre intención y resultados, podríamos proponer un modelo que muestre la transición entre los momentos iniciales y finales de este proceso, según se dio en el grupo estudiado:

- a) *Primacía de la intención:* en los primeros actos de escritura hay una primacía de la intención, este momento corresponde con los niveles iniciales de la evolución conceptual de la escritura (Ferreriro y Tabarosky 1979). El resultado no es susceptible de ser interpretado ni por el productor, ni por los otros.
- b) *Búsqueda de coherencia entre resultado e intención:* en este momento los resultados pueden ser interpretables, al menos por el escritor que conoce cuál ha sido su intención.
- c) *Hacia los acuerdos interindividuales:* los resultados escritos poseen una consistencia, unas propiedades de permanencia sobre las que se pueden actuar. Comienza entonces, un momento de búsqueda no solo de coherencia consigo mismo, sino también de concordancia con los demás.

Podría pensarse que los niños, en proceso de comprensión de la escritura, no son buenos informantes, puesto que su conocimiento no es acabado. Sin embargo, sabemos que el conocimiento no se adquiere por transmisión del saber adulto, sino por construcción del niño.

E) Formas de construcción grupal.

Los resultados obtenidos nos permiten definir tres situaciones de intercambio, que proponemos provisionalmente como situaciones diferentes y ordenadas, aunque sujetas a modificaciones por estudios posteriores.

-Escrituras independientes. Cada sujeto escribe, ocupándose de su propia escritura más que la de otros. Hay algunos intercambios durante el proceso de construcción, que en general se refieren al tamaño de las grafías y a la presencia o ausencia de variedad interna. La participación de alguien que “sabe” más puede servir, en todo caso, de estímulo a la imitación, pero ésta también suele darse entre niños de igual nivel.

Señalemos que el tipo de interacción que se establece en un grupo está relacionado con los niveles conceptuales de los miembros del mismo. Por lo tanto aunque uno o dos miembros de niveles avanzados puedan transmitir más información, el resto del grupo “asimila” según sus propias ideas. Por ejemplo, cuando alguien informa sobre nombres de letras o formas gráficas, los demás aceptan la información sin interpretar su valor correspondiente dentro del todo, sino recogiendo como un dato que debe ocupar un lugar dentro de lo escrito, sin saber muy bien a qué parte del nombre corresponde.

-Escrituras en colaboración: lo que caracteriza esta situación es la gran fluidez de intercambios entre los miembros del grupo. Estos intercambios se dan fundamentalmente durante el proceso de construcción de las escrituras. Los niños se preguntan mutuamente sobre la forma en que se escribe aquello que se quiere escribir, es decir sobre la relación entre la intención significativa y la representación notacional correspondiente. Las diferencias en los resultados pueden ser atribuidas a la otra lengua que se habla en clase. Ahora vemos aparecer una gran cantidad de intercambio de información, no todas las informaciones son aceptadas, los niños tienen criterios bastante estables. Los resultados están sujetos a contingencias interindividuales (la presencia o ausencia de buenos informantes) e individuales (la posibilidad de integrar la información recibida).

Los niños se intercambian información con el fin de dar cierta “consistencia” a su escritura. Gracias a estos intercambios se puede socializar conocimientos de

quienes están trabajando con hipótesis más avanzadas. El conflicto se evidencia por la interacción simultánea entre las ideas producto de una construcción endógena y las informaciones exógenas que provienen de las opiniones de otros.

El siguiente ejemplo es ilustrativo. Un solo niño (IV) escribe “elefante”:

IV	-una e
AL	-¿acaba con e?
IV (Escribe E)	-el, el e-le, la ele
ME a IV	-y una e
AL	-y una e
IV	-¿la ele como se hace?
JO y ME a IV	-así y así (gesto de L)
JO a IV	-como la e pero sin un palito...

A la escritura e elefante se llega por los soportes de todos los miembros; informaciones sobre forma, nombre de letras y valores se intercambian. Se va, simultáneamente, escribiendo y comprobando los resultados.

-Escrituras confrontadas. Cuando esta elaboración ha adquirido cierta estabilidad, cuando los sujetos son capaces de desprenderse de los pormenores del proceso, la escritura se hace accesible a otros. En estos momentos se da la posibilidad de confrontar los resultados escritos, aunque, en nuestra situación experimental, más que de posibilidad tendríamos que hablar de una búsqueda activa. Las convicciones que los niños tienen acerca de sus producciones no resultan sólo de una elaboración individual, sino también de la concordancia con las producciones de los otros.

La paradoja en esta situación es que se requiere cierta convicción para discutir con otros, pero cuando la discusión conduce a acuerdos, éstos refuerzan la convicción. Existen ciertos límites de variación admitidos, y otros no aceptables. Cuando se los sobrepasa, los niños hacen hipótesis que se ha escrito en otra lengua alejada de las conocidas.

El siguiente ejemplo muestra la confrontación entre escrituras. Todos escriben lo mismo en el pizarrón: Elefante.

IG	-la a
AR (escribe A)	- la ele
GE a AR	-la ele es así (gesto de la L)
GE (agrega I, AL)	
GE	-una efe
AR a GE	- no sabes hacer una efe, te lo hago yo
AR (escribe f, ALF)	
IG	-como una e
GE (lee, sobre cada una de las letras de (ALFA)...	

Como vemos en este ejemplo, los resultados no coinciden con las formas convencionales pero ello no obsta para que exista colaboración y, lo novedoso, también discusión. La confrontación entre las producciones gráficas lleva a la discusión. La interpretación de las escrituras de los otros e ha convertido en un instrumento de comprobación. Pero es una forma especial de interpretación: denominar las letras como prueba de que allí no “dice” lo que el escritor intentó escribir. Cada escritor defiende lo suyo, pero lo confronta con los resultados de los otros. De la confrontación se puede llegar a conclusiones sobre la convención: puede haber muchas formas de escribir un mismo nombre, tiene que haber una sola (“porque sino dice otro animal”), hay dos (según las lenguas que se hablan en clase o según las formas de los caracteres: cursiva o imprenta, mayúscula o minúscula.⁵

2.7 MÉTODO ECLÉCTICO

En los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura se marcan diversos conceptos y tendencias metodológicas y a cada uno de ellos le corresponde una

⁵ Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Edit. Siglo Veintiuno 11ª Edición (1981)

determinada técnica de lecto-escritura que se refleja, como es natural, en la forma de enseñar los elementos de expresión; al analizar los métodos que a través del tiempo.

A) Mi libro y mi cuaderno de trabajo de primer año

Desde 1960, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos aprobó y comenzó a publicar para la enseñanza de la lectura y escritura *Mi libro y mi cuaderno de trabajo*, de las maestras Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González.

Este libro y su cuaderno de trabajo han tenido aceptación entre los maestros, porque se reparten gratuitamente, aunque por lo que hemos observado no logra aun desplazar la preferencia que aquellos tienen por lo métodos con los que están familiarizados de mucho tiempo atrás y en cuyo manejo tienen dominio y confianza.

En el instructivo para los maestros, las autoras del método hacen los siguientes señalamientos:

El libro de la lectura está compuesto de dos partes: la primera comprende propiamente el método para la enseñanza de la lectura y la escritura; en la segunda están incluidas una serie de lecturas de extensión progresiva, para que el alumno pueda familiarizarse con la lectura corriente.

La primera parte del libro y la primera parte del cuaderno de trabajo se han combinado para lograr la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura.

“El método que elegimos para la realización de nuestros propósitos es el ecléctico, por medio del cual hemos podido adaptar mejor esta enseñanza a nuestra escuela, teniendo en cuenta la naturaleza de nuestro idioma y las condiciones especiales del niño mexicano.”

“A continuación exponemos, aunque con brevedad, la técnica del método.”

- I. Ejercicios preparatorios, en los cuales se incluye la enseñanza de las vocales.
- II. Visualización de palabras, frases y oraciones que se presentaran progresivamente.
- III. Análisis de las frases en palabras y de las palabras en silaba.
- IV. Formación de palabras y de frases nuevas.
- V. Mecanización de la lectura para consolidarla y afirmarla.

“En el desarrollo del método hemos tenido en cuenta principalmente estos dos factores:”

- 1-. Que el juego es el interés primordial del niño en esa edad pudiéndolo considerar como el medio natural en que actúa.
- 2-. Que la enseñanza debe ser esencialmente funcional.

“En esa forma creemos cumplir con la obligación de mantener el interés que el primer libro despierta en todo niño”

B) Ejercicios preparatorios

“Siendo la enseñanza de la lectura y la escritura un proceso tan complejo, juzgamos indispensable los ejercicios preparatorios. Ellos nos ayudaran a encauzar la atención dispersa en los pequeños, a desarrollar sus habilidades y formar los hábitos necesarios para garantizar la mejor adquisición de los conocimientos posteriores”.

“A continuación explicamos, a manera de sugerencia, algunos de los ejercicios”.

C) Desarrollo de la atención visual

Los objetos

- 1) Colocar en lugar visible cuatro objetos.
- 2) Hacer que los alumnos se cubran los ojos y cambiar rápidamente el orden de ellos.
- 3) Pedir a los niños que indiquen el objeto que ha cambiado de lugar.

Las prendas de vestir

Equipo de seis cartones. El cartón base tendrá dibujadas seis prendas de vestir, para niños. Por ejemplo: pantalones, zapatos, blusa, calcetines, sombrero, pañuelo. En cada uno de los otros cinco cartones se suprimirá una de las prendas. Se presenta a los niños, por unos segundos, el cartón base; después sustituye rápidamente por otro cartón. Los alumnos deberán decir cuál es la prenda de vestir que falta en este último

Un paisaje

Se elaboraran seis tarjetas. La tarjeta base representara un paisaje: casa de campo, macetas con flores, una mesa, un banco y una carretilla. Cada uno de estos dibujos será iluminado de determinado color.

Las tarjetas restantes se enumeran: en la número uno se cambia el color de la casa, en el número dos se cambian los colores de las flores y la mesa etc. En orden progresivo se van aumentando las dificultades en las tarjetas restantes.

El juego se realiza en la misma forma que el anterior.

D) Enseñanza de las vocales

Dentro de los ejercicios preparatorios consideramos la enseñanza de las vocales. En las primeras páginas del Cuaderno de Trabajo presentamos el material para esta enseñanza.

Para este objeto se usan juguetes, animales o cosas que el niño conoce y cuya letra inicial sea la vocal que vamos a enseñar. En forma sucesiva se da el conocimiento de las cinco vocales. Se presenta también una serie de ejercicios especiales de afirmación.

Sugerencia de juegos y ejercicios que pueden realizarse para afirmar el conocimiento de las vocales:

1. La letra perdida. Presentar cuatro vocales y que los niños indiquen cual es la que falta.
2. Colocar las vocales en el orden que diga el profesor.
3. Buscar y marcar determinada vocal en una página de un periódico.
4. Presentar las letras en relieve. Identificarlas con los ojos vendados.
5. Formar las vocales con plastilina o semillas.

El maestro seguramente hará uso de muchos ejercicios para lograre el objeto que perseguimos.

La escritura de las vocales se hará simultáneamente a su conocimiento. Para ello hacemos las siguientes recomendaciones, que deben aplicarse también a toda enseñanza de la escritura:

1. Antes de que el alumno escriba cualquier letra o palabra, debe tener una visualización clara del proceso de la escritura. en esta forma se evitara que el niño adquiriera hábitos defectuosos que después resulta muy difícil de

corregir. Este punto también es de gran importancia en lo relativo al enlace de las letras.

Por tanto, el profesor deberá escribir lentamente ante los alumnos la letra o palabra que va a enseñar.

2. en este grado las letras minúsculas serán del tamaño del renglón y las mayúsculas de dos renglones.

Las muestras que se incluyen en el libro y en el cuaderno de trabajo son para que el alumno trate de imitarlas. Después de haber hecho los ejercicios de adiestramiento en su cuaderno, el alumno escribirá en las rayas del cuaderno de trabajo para comprobar que ha adquirido el conocimiento debido. Anotamos las rimas que servirán para la enseñanza de las vocales.

E) Visualización de palabras y frases

En este punto, entramos de lleno en el desarrollo del método. Un cuento sencillo, que narrara el profesor, puede servir de motivo. De él se desprenden tres grandes unidades y por medio de las cuales se dan a conocer todas las letras del alfabeto castellano.

Las unidades son:

- 1) los juguetes.
- 2) Los niños en la familia y en la escuela.
- 3) el circo.

Después de narrar el cuento, el maestro mostrará los juguetes a los niños. Cada juguete llevará su nombre con letra de imprenta.

Oso, dado, Tito, la sala, la pelota.

Los alumnos visualizarán cada uno de los nombres de los juguetes.

Para la efectividad de esta primera impresión visual, el maestro podrá hacer muchos ejercicios o juegos. Por ejemplo: quitar los letreros y pedir a los niños que vuelvan a colocarlos. Dentro de la clase puede simular un puesto de juguetes, colocando cada uno el letrero correspondiente.

F) Análisis de frases o palabras hasta llegar a la sílaba

Con objeto de graduar las dificultades presentamos primero las palabras, después las frases, y por último las oraciones.

Describiremos el proceso que ha de seguirse, tomando la primera palabra para que sirva como ejemplo en los análisis subsecuentes.

1. Se hará que los niños fijen la atención en la palabra oso presentándola ante ellos en un cartón lo suficientemente grande para que todos lo distingan.
2. Se cortara el cartón dejando de un lado la O y del otro lado la sílaba SO.
3. Por analogía se formularan las sílabas su, si, sa, se.
4. Sin detenerse en este análisis se pasara inmediatamente a usar las sílabas en algo interesante para los niños.

Con esos elementos podemos hacerlo. Ejemplos: Tomar la sílaba su y completar con dibujos.

Juego de preguntas: ¿sabes comer pan? El alumno tomará los cartones de las sílabas si sé. ¿Estás contento en la escuela? El niño presentara el cartón que dice si etc. En las lecciones del libro se indica el orden sucesivo en que se irán analizando los nombres de los juguetes.

G) Formación de palabras y frases nuevas

Desde esta primera lección se ha procurado que todo lo que se ofrece al niño tenga carácter funcional.

Las frases u oraciones significan algo que puede entender el alumno, y por ello le sirven para realizar algún juego o ejercicios.

En el cuaderno de trabajo e incluyen ejercicios variados que servirán para consolidar y afirmar cada uno de los conocimientos que se van impartiendo.

Durante el desarrollo de cada una de las lecciones del libro aparecen palabras con nuevo elemento, y a la vez se va relatando en forma sencilla, la continuación del cuento.

Cuando se hayan analizado las tres palabras y las dos frases que comprende la primera parte, es muy importante hacer ejercicios de exploración sobre el particular para darse cuenta si los alumnos han asimilado dichos conocimientos. En seguida se presentarán, una por una, las oraciones fundamentales que aparecen en primer término en cada oración. Con ellas debe seguirse el mismo proceso que con las anteriores.

1. Visualización de la oración.
2. Análisis de la oración en palabras.
3. Análisis de la palabra en sílabas.
4. Afirmación de las sílabas con la nueva letra y las vocales.
5. Formación de palabras y frases utilizando este nuevo elemento.

Hacemos notar al maestro que, para facilitar su trabajo, en cada lección de esta primera parte del libro se presenta una sola letra nueva, y que en el cuaderno se le dedica un ejercicio especial, para afirmar cada uno de estos elementos.

Las últimas lecciones de la primer parte del libro de lectura se han destinado al conocimiento de las sílabas compuestas, para que los alumnos las conozcan sucesivamente y puedan dominarlas.

H) Análisis y comprensión lectora

La segunda parte de libro, en la cual se mecaniza la lectura, está formada por una serie de lecciones que llevan por objeto encauzar y fortalecer la formación moral y cívica de los alumnos.

I) Mi Libro Mágico

Es un libro para la enseñanza de la lectura y la escritura por el método ecléctico, el cual se inicia con un procedimiento de calcado de ejercicios de lectura muscular, letras manuscritas mayúsculas y minúsculas “ para enseñar a leer escribiendo”; precisamente en esto estriba la originalidad y la eficacia quizás de este método, pues a lo largo del libro, el niño puede ir realizando una serie de valiosos ejercicios de escritura sobre el papel transparente, teniendo como fondo la letra manuscrita sobre la cual hace su calcado; estos ejercicios sirven también para fijar en la mente del niño la ortografía y caligrafía de las palabras.

La maestra Elenes de Álvarez afirma en su libro que con el sencillo procedimiento de ejercicios de calcado se logran diversos resultados, todos benéficos para la enseñanza de las primeras letras:

- Mayor rapidez en la enseñanza.
- Base firme en los conocimientos que gradualmente van adquiriendo los alumnos, niños y adultos.
- Mayor atención basada en el interés y aún curiosidad por el sistema y, por consecuencia, notable disciplina y homogeneidad en el grupo.
- Coordinación en los movimientos musculares y memoria visual.

Además de los anteriores, se logran sorprendentes resultados por lo que se refiere a la caligrafía y desarrollo de los conocimientos ortográficos debido a que el alumno ejercita, continuamente, su memoria visual y los movimientos musculares.

Según la autora, los primeros conocimientos de lectura los adquieren los alumnos, antes que por los oídos y los ojos, por el mecanismo mental de los movimientos musculares, y así, coordinando con la vista, la atención y los movimientos musculares en los ejercicios del calcado, la enseñanza así adquirida, se graba en forma perdurable.

Dentro del método de calcado, como base de la lectura y la escritura, se busca una serie de estímulos para lograr la asociación nemotécnica del sonido de la letra con su correspondiente ilustración derivado esta última, tal como se aconseja en todas las metodologías de la enseñanza de la lectura-escritura, de un cuentecillo, producto de la imaginación del buen maestro, considerando los intereses del niño.

La maestra Elenes de Álvarez llama a su Método “ecléctico” y en verdad que lo es, pues aprovecha muchos de los aspectos del fonetismo, de la onomatopeya, del análisis y la síntesis, todo ello en torno de su aportación personal, que es el calcado y los ejercicios de dictado.

Ella dice: “Yo quiero tomar del método onomatopéyico su técnica para enseñar las siguientes letras: vocales en primer lugar y en seguida S- T- J –R –C (con sonido fuerte) QU- N- D- B- V- LL- Y- W- X- Z-B K- H- Ch”

Del método Rébsamen toma su técnica para estas palabras: mamá, papá, faro, Lupe o lima, Tito, tamal, charro, gato, vaca.

El método comienza con la enseñanza de las vocales en letras mayúsculas, impresas y manuscritas; luego pasa a la enseñanza de diptongo en la misma forma que las vocales.

En lecciones subsecuentes va enseñando palabras como mama, Ema, Memo y Mimí, que analiza para formar silabas con la letra inicial y las vocales, y luego frases con determinación y combinación de las silabas aprendidas para formar

nuevas palabras; es decir, hace el juego del análisis y la síntesis para volver nuevamente al análisis.

Este procedimiento va repitiéndose en cada lección a medida que va presentándose cada letra del alfabeto.

Periódicamente va presentando al alumno pruebas de comprensión de lo aprendido ya sean de correspondencia, de identificación, de canevá etc.

Una vez que se han presentado todas las letras aplicadas a palabras y frases, impresas y manuscritas, el método presenta una serie de ejercicios de aplicación, llamados de afirmación de sílabas y, al final, presenta varias lecciones en prosa para la lectura oral y en silencio, con temas de redacción muy sugestiva terminando con el coro y estrofas del Himno Nacional.

La maestra Elenes de Álvarez también escribió una técnica de su método ecléctico de escritura-lectura llamado Mis cuentos mágicos, que ella domina cuentos eclécticos, que son muy útiles para la enseñanza, cualquiera que sea el método analítico o sintético que emplee, pues el material que contiene es muy variado y valioso.

La maestra Elenes termina las recomendaciones de su técnica con esto que es una verdad legítima: "No existe buen ni mal método: el mejor método será aquel que esté en manos del mejor maestro"⁶

2.8 PROPUESTA PALEM: MÉTODO

Es importante recordar que el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, se propone abatir el índice de reprobación y deserción escolar en los primeros grados de educación primaria a través de los programas preventivos y compensatorios referentes a la lecto-escritura y la enseñanza de la matemática; menciona que continúa la aplicación del proyecto "PALEM", este proyecto cuyas

⁶ Barbosa Heldt Antonio. Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos.

siglas significan: Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática, ha trascendido en las reformas actuales.

Durante su inicio de 1984 a 1986 en la etapa experimental participaron ocho estados de la República Mexicana y el Distrito Federal. En el ciclo escolar 1986-1987 es denominado proyecto estratégico. La etapa en la que se incluyen otros estados, entre ellos Jalisco, dándose en este ciclo escolar la implantación del proyecto a nivel nacional; mejor conocido como IPALE (Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita). Desde 1990 a la fecha es denominado PALEM, considerado como una alternativa pedagógica para abordar la enseñanza de la lectura, escritura y matemática, coadyuva en la tarea para elevar la calidad de la educación, abatir los grandes índices de reprobación y deserción escolar.

a) La capacitación Técnica

PALEM en Jalisco crea una propuesta de capacitar modular que comprende las dimensiones de la lengua escrita, matemática, epistemología, metodología y práctica docente (aspecto sociológico).

Las capacitaciones a través de los módulos anteriores nos llevan a considerar, analizar, profundizar, explicar y fundamentar los contenidos teóricos de las propuestas de lengua escrita y la matemática dentro de las tres estructuras siguientes:

- Conceptual.
- Cognoscitiva.
- Metodológica.

Conceptual: Nos permite reconocer el objeto de conocimiento de la lengua escrita y la matemática bajo el marco de referencia de la teoría psicogenética y psicolingüística.

Cognoscitiva: En ella se ubican las características del desarrollo intelectual del

sujeto que conoce su proceso de aprendizaje que le permite apropiarse del objeto de conocimiento, explica el proceso que sigue el niño en el aprendizaje de la lengua escrita y la matemática desde el punto de vista de la teoría psicogenética.

Metodológica: Es toda acción pedagógica que permite en la observación, vincular las estructuras conceptual y cognoscitiva en el hacer cotidiano a través de una pedagogía operatoria, mediante los análisis de una investigación participativa.

La estrategia de capacitación comprende dos fases: la *directa* y la *indirecta*.

Directa: Es la que se aplica tanto en el área metropolitana como en la foránea y participan el coordinador y los consultores pedagógicos del departamento de educación especial, los cuales preparan, conducen y evalúan las capacitaciones dirigidas a los asesores, equipos técnicos del sector educativo y de la URSE, del departamento de educación primaria.

Indirecta: Esta se lleva a cabo por medio de un cuadernillo de trabajo que deberá ser resuelto por el docente, el cual contiene guías y una serie de lecturas previamente seleccionadas.

Ambas fases son importantes aunque se realizan en diferentes espacios, siempre habrá otra instancia que permita correlacionar ambas a través de una puesta en común.

La capacitación técnica implica una serie de acciones ejecutadas por el coordinador, el cual organiza el trabajo, dirige, orienta, planea con el personal las estrategias de solución a la problemática y a las necesidades detectadas, se involucra en las acciones propiciando la discusión, el intercambio de información e ideas y calendariza las actividades periódicamente. Los consultores pedagógicos junto con el coordinador realizan las siguientes acciones:

- Diseñan las antologías de capacitación y los cuadernillos de trabajo que sirven como apoyo bibliográfico incrementando los avances que en materia pedagógica existen, ya que comprenden la selección de documentos, el estudio y análisis de los mismos.
- Conducen el curso taller.

- Implementan las estrategias de capacitación.
- Llevan el control y el seguimiento del proceso de capacitación.
- Controlan la asesoría técnica.
- Realizan visitas a los grupos con carácter de supervisión.
- Participan en las reuniones técnicas que dirigen los capacitadores a los maestros y en las reuniones con padres de familia.
- Revisan la carpeta del capacitador y los informes de actividades.

El capacitador por su parte:

- Calendariza sus actividades.
- Realiza visitas periódicas a grupos, y junto con el maestro se elaboran las estrategias necesarias, lo que permite realizar un trabajo en equipo que posibilita romper con el "mito" de una inspección institucional.
- Dirige mensualmente una reunión técnica con los maestros de grupo que atiende.
- Efectúa reuniones con padres de familia.
- Apoya al maestro de grupo en la aplicación, ubicación y elaboración de registros concentrados de evaluación.
- Detecta las necesidades técnico-pedagógicas.
- Participa en los cursos de capacitación.

Cabe mencionar que las acciones realizadas para llevar a cabo el trabajo con la propuesta no son una serie de acciones aisladas ni remediabiles, sino toda una gama de actividades debidamente organizadas y congruentes que respondan a las necesidades del individuo. Toda persona involucrada en este quehacer educativo coadyuva a la identificación, análisis y a la solución de los problemas que se presentan.

A continuación se dará una breve explicación del contenido de los módulos de capacitación:

Al problematizar las situaciones que se abordan en cada uno de los módulos, el docente reflexiona, confronta y obtiene una explicación encaminada hacia el

marco teórico que sustenta la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y la matemática. Cada módulo (Antología), trae consigo lo que denominamos el eje integrador, esto es lo que nos permite analizar la problemática a partir de varias dimensiones, para ejemplificar mencionaremos sólo algunas de ellas:

El módulo "El niño y la matemática" (antología No. 2) contiene dos ejes: ¿Qué relación existe entre la matemática y la realidad?, ¿por qué los niños no les gusta la matemática? Estos dos planteamientos nos permiten analizar la matemática que no es sólo un contenido escolarizado sino que la manejamos como un lenguaje dialéctico con el mundo para interpretarlo y reestructurarlo desde el ámbito psicosociogenético, de ahí que cuando un sujeto pretende propiciar el aprendizaje de otro sujeto debería continuar la estructuración del proceso natural (no mediatizarlo), en este caso del niño con la formalización que pretende la escuela, modificando el papel mediador del docente, el cual atiende por un lado el proceso cognitivo y por el otro al objeto de conocimiento.

En el módulo "El hombre y el conocimiento científico" (Antología No. 4) el eje integrador es: ¿Cuál es el proceso que sigue el ser humano común y el científico para conocer la realidad en la que viven? "Dado que el conocimiento no puede ser concebido como algo acabado y absoluto, este postulado nos permite analizar el acto cognoscente como un proceso transformador que deja a un lado las explicaciones subjetivas para adentrarse en el camino del conocimiento científico a partir de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, este interjuego posibilita un proceso continuo de construcción y reconstrucción epistemológica de la realidad pretendiendo dar respuesta al origen del conocimiento.⁷

⁷ <http://www.latarea.com.mx/articu/articu23/reyna23.htm>

2.9 LOS MÉTODOS DE LA ESCRITURA SCRIPT

La enseñanza de la escritura ha sido casi siempre en nuestro país simultánea a la de la lectura, ya que los programas escolares así lo han ordenado, pero mientras que para la enseñanza de la lectura ha sido puestos en práctica multitud de métodos, técnicas y procedimientos – como se explica anteriormente – para la enseñanza de la escritura no ha sido igual, de donde resulta visible un descuido muy generalizado de nuestra educación, que se traduce en que los niños y jóvenes escriben cada vez más mal, mejor dicho, con peor letra y diferente ortografía.

A principios del presente siglo, había en nuestras escuelas una especial preocupación por la enseñanza de la escritura, en lo que a la forma de la letra se refiere, y desde el primer grado se iniciaban las llamadas clases de caligrafía, atendidas en ocasiones por maestros especialistas en la materia. Había cuadernos de escritura para todos los grados de la primaria; esos cuadernos estaban elaborados conforme una técnica que ofrecía atractivos ejercicios para que el alumno adoptara un determinado estilo de letra, que podía ser izquierdilla, vertical, con inclinación a la derecha o bastardilla, de chancillería, redonda, cursiva, etc.

El descuido que se comenzó a percibir en la enseñanza de la escritura, obligó a los organizadores de la Conferencia Pro-lengua Nacional, en 1928, a adoptar una serie de recomendaciones para cada uno de los grados de primaria. Para no referirnos a todas, nos concretaremos a transcribir las referencias al 1° y al 6° grados:

Primer grado:

I. Educación muscular

1. Ejercicios de educación muscular.

- a) Trazar series e líneas inclinadas.
- b) Trazar series de óvalos directos.
- c) Trazar series de óvalos inversos.
- d) Combinaciones con los ejercicios anteriores.

2. Ejercicios de entrenamiento caligráfico:

- a) Escritura de letras derivadas de las series de líneas inclinadas.
- b) Letras derivadas de los ovalo directos.
- c) Letras derivadas de los óvalos inversos.
- d) Letras derivadas e las combinaciones anteriores.

II. Perfeccionamiento de la escritura

- a) Escritura de copia.
- b) Escritura de dictado.
- c) Escritura de composiciones, notas de clase, etc.

Sexto grado:

I. Educación muscular

1. Ejercicios de educación muscular.

- a) Trazar series de líneas inclinadas.
- b) Trazar series e óvalos directos.
- c) Trazar series de óvalos inversos.

d) Combinaciones con los ejercicios anteriores.

2. Ejercicios de entrenamiento caligráfico.

a) Escritura de letras derivadas de óvalos directos.

b) Letras derivadas de óvalos directos.

c) Letras derivadas de óvalos inversos.

d) Letras derivadas de las combinaciones anteriores.

II. Perfeccionamiento de la escritura.

a) Escritura por copia.

b) Escritura al dictado.

c) Escritura de composiciones, notas de clase, etc.

Como se nota al comparar los dos programas, no existe diferencia alguna en las recomendaciones del o que debe hacer un alumno de 1° y uno de 6°; por tal motivo la Comisión o marco huella en la transformación de esta enseñanza. Sin embargo, en el terreno ya de la Campaña Pro-lengua Nacional, se adoptó, como un movimiento general, la técnica de la Escritura Palmer, en boga entonces en los Estados Unidos de América. La falta de sistematización o quizá de preparación de los maestros en esa técnica y su dominio, y la deficiente vigilancia en ese aspecto, han producido resultados deplorables. No obstante ha habido intentos raquíticos y parciales a favor de la escritura y solamente en contadas escuela se han llegado a implantar las llamadas escalas de escritura.

A) Escritura Script

La máquina de escribir ha suplido a la buena y elegante letra de los mejores escribientes, que hicieron de la escritura un arte y hasta una fuente de vida.

La mecanización de las actividades ha traído como consecuencia el desuso de la letra cursiva; tal enseñanza tiende a evolucionar porque es suficiente para alcanzar la lectura en el tiempo que prevén los programas escolares. Con razón afirma Dottrens que desde hace más de un cuarto de siglo, se marca una crisis en la escritura a mano, que obliga a las autoridades escolares a revisar los principios y métodos de esta enseñanza.

Los investigadores afirman que la escritura tradicional que se caracteriza por sus ligazones entre las letras, no llena ya las urgentes necesidades de la vida moderna.

Ante el panorama descrito, ha sido necesaria la búsqueda de un nuevo tipo de escritura, de estructura menos complicada, de fácil trazado, que permita ser leída por su autor y por cualquier persona; que facilite el aprendizaje de la lectura en el menor tiempo posible y se ha llegado a la concluir que esa escritura es la *Script*, porque reúne las condiciones necesarias para hacer aventajar al alumno en sus tareas de leer y escribir.

A esta escritura se le denomina también tipográfica, por su similitud con la letra de imprenta y se le considera susceptible de adaptarse a las necesidades y exigencias de la vida moderna.

La voz *Script* proviene del término latino *Scriptura*, cuyo significado es “acción y efecto de escribir” y es en rigor la escritura cursiva simplificada; si nos atenemos a lo indicado por el diccionario “cursiva es escritura rápida y de corrido”; Aquella puede también trazarse con adecuada rapidez, velocidad que indudablemente se adquiere por medio de la práctica constante, metódica y sistemática.

El maestro Alfredo Basurto, inspirado en los principios de la técnica *Script* expuestos por Dottrens y Vogt, sostiene que ésta es la escritura del mañana, porque poco a poco se ha dicho imponiendo a otros estilos de escritura,

especialmente a la cursiva que ha ido siendo desplazada en varios países como: Suiza, Francia, Inglaterra, Cuba, E.U.A, etc. En tres puntos basa su afirmación:

__Ya es universal la aceptación y uso de esta letra en el mundo de los negocios y la técnica.

__ Numerosos maestros la están empleando con éxito por su alto valor correctivo con aquellos alumnos que se catalogaban como casos perdidos.

__Muchos maestros de alfabetización la están enseñando, con verdadero éxito, y en los medios indígenas con mayor razón.

Nosotros añadiríamos que el empleo de esta letra abrevia la enseñanza del alumno, porque con ella se ahorra el aprendizaje de un tipo de letra, como es la cursiva, y solamente se guía al niño al dominio de la impresa, que es la común en libros, revistas, periódicos y en todo material que en el futuro tendrá a su vista para la lectura.

Naturalmente que para la enseñanza de la escritura tipo Scur se requiere que el maestro domine la técnica en que ella se basa y la aplique correcta y sistemáticamente, para que los alumnos adquieran el dominio y la perfección y rapidez requeridas. Por otra parte, debe haber para el alumno la garantía en la continuidad de esta escritura en todos los grados de la primaria, pues el cambio de ella por la cursiva, de un grado a otro, podría ocasionar desorientaciones y perjuicios irreparables.

B) Recomendaciones de la UNESCO y la OIE

La Conferencia Internacional de Educación Pública, reunida en Ginebra bajo el patrocinio de la UNESCO y la Organización Internacional de la Educación (OIE), en su Recomendación número 23, referente a la enseñanza de escritura, establece las siguientes conclusiones:

La Conferencia:

Considerando la importancia de las técnicas de base como instrumentos de cultura y de instrucción y como elementos esenciales de la educación fundamental;

Que la escritura no es solamente una técnica de enseñanza, sino un medio de expresión y un arte en el cual el estilo personal debe conservar un máximo de armonía y de elegancia, que por otra parte, el ritmo de la vida moderna exige una escritura más y más rápida;

Que el progreso de la psicología aplicada a la educación y de la pedagogía experimental permiten concebir métodos siempre mejor adaptados a las posibilidades del niño;

Que la meta a alcanzar es la de dar a cada niño la mejor escritura que sea capaz de trazar a una velocidad suficiente teniendo en cuenta la diversidad de las lenguas y de los sistemas de escritura.

Somete a consideración de los Ministerios de Educación Pública de los distintos países, las recomendaciones siguientes:

1. El mejoramiento de la enseñanza de la escritura constituirá una de las preocupaciones constantes de las autoridades escolares y de los educadores;
2. Gozando siempre de una amplia iniciativa, el maestro deberá inspirarse en los métodos de la ciencia de la educación;
3. Una iniciación concreta, sensorial y motriz, dando al niño mayores posibilidades de actividades creadoras, deberán preceder durante un periodo suficientemente largo a la adquisición de los caracteres y de la técnica propiamente dicha de la escritura;
4. En consecuencia, la enseñanza sistemática de la escritura no deberá empezarse con los niños de edad muy temprana;

5. El aprendizaje de la escritura tendrá lugar simultáneamente con el de la lectura a fin de que tenga un carácter vivo y funcional;
6. Caracteres en formas simplificadas, adaptadas a las formas de percepción y de asimilación del niño, servirán de punto de partida a una escritura clara, sobria y armoniosa.
7. Es de desear que la forma de los caracteres propuestos a los niños evolucione según el concepto estético de la época;
8. Conviene al principio utilizar instrumentos que favorezcan la agilidad de la mano: pincel, crayón suave, plumas suaves;
9. Una vez adquiridos los elementos de la escritura hay que prever, dando a cada uno la posibilidad de desarrollar una escritura individual, un entrenamiento para conciliar a la vez la calidad y la rapidez;
10. La escritura no se considerará como un fin en sí misma, sino como un medio, que será perfeccionada en ocasión de todos los trabajos escritos;
11. Es de desear, que una enseñanza correctiva sea dada entre los 12 y 15 años de edad, momento en que produce una crisis entre los adolescentes;
12. El establecimiento de escalas objetivas de evaluación de la escritura es de desear;
13. Los maestros deberán estar preparados para una enseñanza racional de la escritura y tener ellos mismos una escritura clara y legible;
14. La higiene juega un papel importante en la enseñanza de la escritura, habrá que tener un cuidado particular en la selección del mobiliario y del material, así como del alumbrado de las clases.

Las catorce recomendaciones anteriores son claras para ser comprensibles y aplicables. Ellas nos ahorran mayores comentarios. Lo único que pedimos es que sean comprendidas en su pleno significado, interpretadas y aplicadas conscientemente.

C) Periodos de enseñanza-aprendizaje de la escritura

Según el profesor W.S. Gray, los programas de escritura deben distribuirse en tres periodos:

Primer periodo: preparación a la escritura, comprende los años preescolares y la iniciación escolar.

Segundo periodo: aprendizaje de la escritura; abarca el primero y segundo grados.

Tercer periodo: adquisición definitiva de un estilo de escritura; comprende del tercer grado en adelante.

Durante el primer periodo, los propósitos que se deben perseguir son: flexibilizar el brazo, la mano y los dedos, desarrollar las coordinaciones viso-musculares, desarrollar el ritmo necesario en dirección a la habilidad de escribir y estimular a los niños en el aprendizaje de la escritura. En suma: preparación mental, preparación sensorial, preparación motriz, interés por aprender a escribir y adquisición de los mecanismos básicos a la escritura.

Algunas actividades y ejercicios preliminares que los niños deben realizar, durante el primer periodo, pueden ser:

- a) Ejercicios gimnásticos con el brazo, antebrazo, muñeca, mano y dedos; flexiones, extensiones, contracciones, torsiones, movimientos diversos, trazos a pulso en el aire, con el dedo, apoyado y sin apoyo; en fin, todos aquellos ejercicios que determinan la preparación muscular para facilitar la escritura.
- b) Ejercicios motrices diferentes con los dedos: Juegos de flexibilidad y posturas diversas.
- c) Actividades manuales, deshilar trocitos de tela, torcer hilos, manipular semillas, abrochar y desabrochar, trenzar, etc.
- d) Modelado con empleo cuidados de los dedos, principalmente índice, medio y pulgar, en arena húmeda, barro, arcilla, plastilina, etc.

- e) Ejercicios de plegar, recortar a dedos y pegar, con agilidad, precisión y gusto.
- f) Pintura con los dedos: estimular a expresarse mediante la pintura.
- g) Dibujo frecuente de diversas clases: libre, de observación, de memoria, etc. Pestalozzi reconoció el valor del dibujo en la preparación para la escritura. Expresó que “antes de poder sostener la pluma suficientemente bien para escribir, hay que enseñar a los niños a dibujar antes de aprender a leer y escribir”. En primer año debe practicarse mucho dibujo expresivo, espontáneo e interpretativo.

Las actividades preparatorias anteriores, deben llevarse a cabo las dos o tres semanas anteriores a que aprendan a leer, proseguir con la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, empleando variantes de experiencia de todo tipo.

El segundo periodo tiene como objetivo inmediato aprender la configuración o la imagen óptica de la grafía de palabras, frases y oraciones, naturalmente que de formas gráficas sencillas de escritura. Luego, “estimular a los alumnos a hacer uso de la escritura para sus propias necesidades, a fin de facilitar el aprendizaje y como medio de auto-expresión”.

Durante el segundo periodo, la escritura va íntimamente relacionada con los materiales de la lectura, con los diversos aspectos del lenguaje y con las demás actividades escolares.

En este periodo, los ejercicios de escritura pueden seguir el orden siguiente:

- a) El maestro escribe la palabra o frase; los alumnos observan la grafía, el movimiento, la forma y los enlaces.
- b) El maestro describe, con un puntero, el movimiento de escritura seguido en cada palabra; los niños siguen el movimiento con el dedo índice. Repetir algunas veces.

- c) Los alumnos colocan la tarjeta-palabra o la tarjeta-frase correspondiente, delante, y escriben guiándose por ella.

Estos ejercicios de escritura se repiten constantemente, con la presencia de caracteres manuscritos. El niño escribirá cada palabra o frase nueva solo de tres a cinco veces. Debe evitarse la escritura mecanizada de muchos renglones o de planas completas.

Después se harán ejercicios de escritura con presencia de caracteres manuscritos e impresos. Por último, con presencia de caracteres impresos solamente. Poco a poco, el maestro debe guiar a los alumnos a que escriban con presencia de caracteres impresos; pero ellos deben escribir siempre en letra de carta o caracteres manuscritos.

El tercer periodo comienza, por lo general, al principiar el tercer grado de escuela y continúa hasta el sexto. Su principal objetivo es ayudar a los alumnos a adquirir un estilo de escritura de buena calidad, de manera legible y con razonable velocidad.

Preocupa la buena formación de la letra y su empleo en las diversas actividades de la vida.

Algunos principios didácticos. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, el maestro debe tener en cuenta algunos principios didácticos, como por ejemplo los siguientes, entre muchos otros:

1. Adaptar la enseñanza-aprendizaje de la escritura a las características y posibilidades de los alumnos en cuanto a su morfología, afectividad y mentalidad; Procediendo primero, con todo el grupo en su conjunto, luego con los equipos de menor grado en adelante y, por último, individualmente, según sus dificultades individuales. Nada de rigidez en el proceso, sino flexible adaptación a las diferencias individuales.

2. En el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, debe existir íntima relación entre lo que se escribe y su significado. De ahí que los procedimientos modernos insistan, desde un principio, en hacer escribir palabras, frases y oraciones enteras que expresen algo. No signos aislados. No letras. Tampoco iniciar la escritura por palotes, ganchos, bastones, que ningún contenido encierran.
3. En los grados iniciales (1° y 2° grados), se deben adoptar formas sencillas de escritura; es decir, estilo simplificado de escritura, con trazos y grafía simples, sin adornos, arcos, volutas y enlaces complicados. Las investigaciones y experiencias aconsejan la escritura vertical o ligeramente inclinada a la derecha, y redonda. Debe tenerse presente que lo que se persigue es “legibilidad y nitidez, facilidad de aprendizaje, similitud entre la forma de letras escritas e impresas, simplicidad y belleza, rapidez y seguridad”. Al principio los niños no pueden captar formas complejas de la escritura que suelen emplear los adultos.
4. La habilidad en la escritura, en cuanto a velocidad, calidad y legibilidad, se desarrolla poco a poco, gracias a un buen procedimiento de enseñanza, a la práctica razonable y a la madurez alcanzada en el control motriz y en los aspectos psico-biológicos. La práctica en la escritura debe continuarse a través de los diversos grados de la escuela primaria. Al final de la escuela primaria, los alumnos deben haber adquirido una buena escritura en legibilidad, rapidez, calidad y elegancia.
5. Los psicólogos aconsejan a que no se obligue al niño zurdo a escribir con la mano derecha. Expresan que “debe permitirse a los niños verdaderamente zurdos que escriban con la mano izquierda “. “Si no se demuestra una preferencia muy definida, es mejor enseñar al niño a emplear la mano derecha”. El maestro, apenas inicia sus clases, debe mediante pruebas adecuadas, conocer con seguridad si su alumno es más diestro con la mano izquierda que con la derecha.
6. No se debe exigir a los niños, desde el comienzo, la reproducción exacta, rápida y clara de la escritura de palabras, frases y oraciones; es necesario

tener en cuenta la gradualidad en la enseñanza, acorde con la adaptación y desenvolvimiento del niño.

7. Los alumnos debe escribiré, viendo primeramente un modelo, es decir, que deben percibir, visualmente, la forma, la grafía de las palabras, para luego trasladar esas imágenes visuales a su propia escritura, a través de coordinaciones psico-motoras. El maestro de grupo tiene la obligación de escribir con buena letra, legibilidad y sencillez, dando el ejemplo.
8. Los útiles e instrumentos para escribir deben permitir una “escritura de tracción” y no una “escritura de presión” (Dottrens).
9. Hay que enseñar a los alumnos a adoptare una buena posición para escribir: sentarse cómodamente, la espalda apoyada al asiento, posición recta, pies descansando en el piso, tronco ligeramente inclinado hacia delante desde las caderas, los brazos y los codos descansando en el escritorio.
10. Los alumnos deben escribir en papel blanco, sin rayas; después, en cuadernos de una raya; más tarde, en papel con cuadrículas. La dirección ascendente o descendente del comienzo, no debe preocupar; irá desapareciendo poco a poco.⁸

⁸ Barbosa Heldt Antonio. Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 OBSERVACIÓN

La observación consiste en ver detenidamente un hecho o fenómeno que se desee estudiar. Es un instrumento que se utilizó para observar la problemática que presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 CUESTIONARIO

Para esta investigación se elaboró un cuestionario, esta técnica se utilizó para recabar información, aplicándose a padres de familia y al maestro.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de niños de 1° año es de 99. La muestra que se utilizó para esta investigación fue de 34 alumnos que cursan el 1° Año de Educación Primaria de la escuela “ Guadalupe Martínez de Córdoba” cuyas edades oscilan entre los 6 y 7 años, para ello se recurrió a un muestreo no probabilístico, ya que por el tipo de investigación, la cual es cuasi-experimental, no requiere de una asignación aleatoria de los sujetos.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA

4.1 SUGERENCIA

Uno de los factores más importantes que contribuyen a una experiencia escolar exitosa es la calidad de la enseñanza temprana de la lecto-escritura, los alumnos que llegan a tener una buena calidad de enseñanza temprana tienen mayor probabilidad de poder leer y escribir sin dificultad.

Los padres de familia pueden estimular el aprendizaje de la lecto-escritura procurando que sus hijos participen en una variedad de juegos y actividades cotidianas que tengan que ver con el lenguaje. Hablar con ellos, hacer juntos la lista de compras y usarla en la tienda, cantar canciones, contarles cuentos, todo esto ayuda a que los niños desarrollen sus habilidades para el aprendizaje de la lecto-escritura y se sugiere lo siguiente:

A) Un factor muy importante consiste en tener una actitud positiva hacia el aprendizaje, los niños en cuyas familias se manifiesta el aprecio por sus logros, tienden a mejorar. Los padres pueden aprender mucho sobre el aprendizaje de los niños; por ejemplo pueden estar atentos a posibles problemas y discutir algunas de sus inquietudes con el maestro.

El maestro utiliza estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura, puede organizar pequeños grupos dentro de un mismo salón: los niños aprovechan y disfrutan cuando trabajan juntos y el maestro puede ir de uno a otro equipo, ocupándose de un niño en particular o dando atención personal a algún niño con dificultades.

Otra opción puede ser que el maestro se organice, incluso con otros maestros de otros grados, para dar instrucción a pequeños grupos y atender la heterogeneidad de habilidades e intereses de sus alumnos. Otros maestros también invitan a voluntarios o especialistas a conversar con los niños para ofrecerles otras ideas, experiencias diversas y distintas formas de hablar. Pueden recurrir a actividades integradoras que sean interesantes y provechosas para todos.

Todos estos métodos y muchos más, pueden funcionar siempre y cuando los maestros procuren que el hecho de formar equipos no termine limitando a los niños.

Los maestros deben estar atentos a las necesidades y progresos del niño para mantenerlo estimulado y alimentar así su curiosidad, evitando frustraciones pero siempre contando con el interés y participación por parte de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2 CONCLUSIONES

Después de haber realizado la presente investigación pude constatar que la lecto-escritura es la base de una buena educación. Es demasiado importante como para ponerla en manos de maestros sin capacitación o una capacitación insuficiente. La responsabilidad de apoyar a nuestros alumnos más pequeños a desarrollar las habilidades de la lecto-escritura debe ser otorgada a los mejores maestros dentro del ámbito escolar.

Para concluir, hay que retomar el eje primordial de esta investigación y su problemática, la cual es: **“Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura en los alumnos de 1° año de Educación Primaria”** lo cual me permite concluir lo siguiente:

Tomando en cuenta todo lo anterior, es importante conducir al niño a la realidad en la que este se encuentra inmerso y brindarle la oportunidad de interactuar dentro de un ambiente alfabetizado para que de esta manera por sí mismo se interese por descubrir que es y para qué sirve la lectura y la escritura.

En primer grado es cuando los niños relacionan las diversas habilidades de lenguaje y aprendizaje de la lecto-escritura que han ido adquiriendo desde antes de iniciar su educación formal (reconocimiento de libros e información impresa, conciencia fonémica, conociendo letras y palabras, información previa de distintos temas etc.) y comienzan a sentirse seguros y ágiles en el uso de las convenciones de la relación entre letras y sonidos.

A fin de cuentas, los maestros deben asegurarse no solo de que cada niño aprenda a leer bien, sino de que además le guste leer y que conforme crece se vaya basando en la lectura para aprender nuevas cosas. Este es el grado en que los niños pueden convertirse en auténticos lectores convencionales y, durante esta transición casi todos dependen de mucho, y algunos del todo, de la guía del

maestro en conjunto con sus padres lo cual se observó en los resultados de las encuestas más sin embargo en las observaciones realizadas durante la investigación algunos alumnos demostraban que algunos de los métodos utilizados por el maestro favorecían el aprendizaje, por lo tanto lo tomo como resultados que me permiten definir que la hipótesis de la investigación **“El uso adecuado de las estrategias didácticas en la enseñanza de la lecto-escritura, favorece el aprendizaje de los alumnos de Primer Año de Educación Primaria”** resultó exitosa, ya que los alumnos responden ante los estímulos y métodos que el maestro pone en práctica en el aula.

ANEXOS

GRÁFICAS

Los resultados que a continuación se presentan son producto del cuestionario que se aplicó a los 34 padres de familia del grupo 1ºB de la Escuela Primaria “Guadalupe Martínez de Córdova”. El cuestionario constó de 5 preguntas relacionadas con el tema principal.

Para hacer más sencilla la recopilación de la información se utilizaron las siguientes respuestas:

a) Si

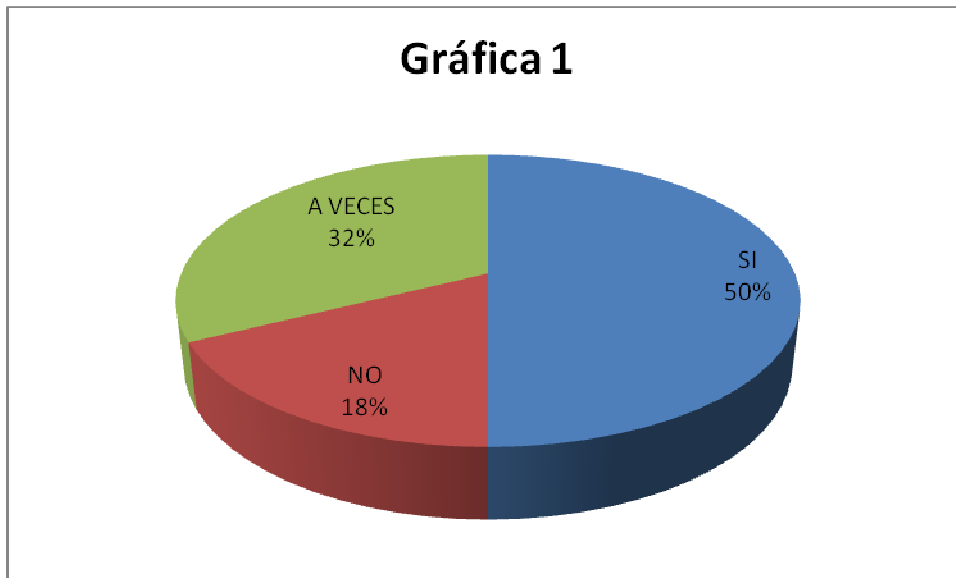
b) No

c) Algunas veces

Ya que para la facilidad de las preguntas resultaba favorecedor utilizar este tipo de respuesta donde no hubiera la posibilidad de evadir la respuesta.

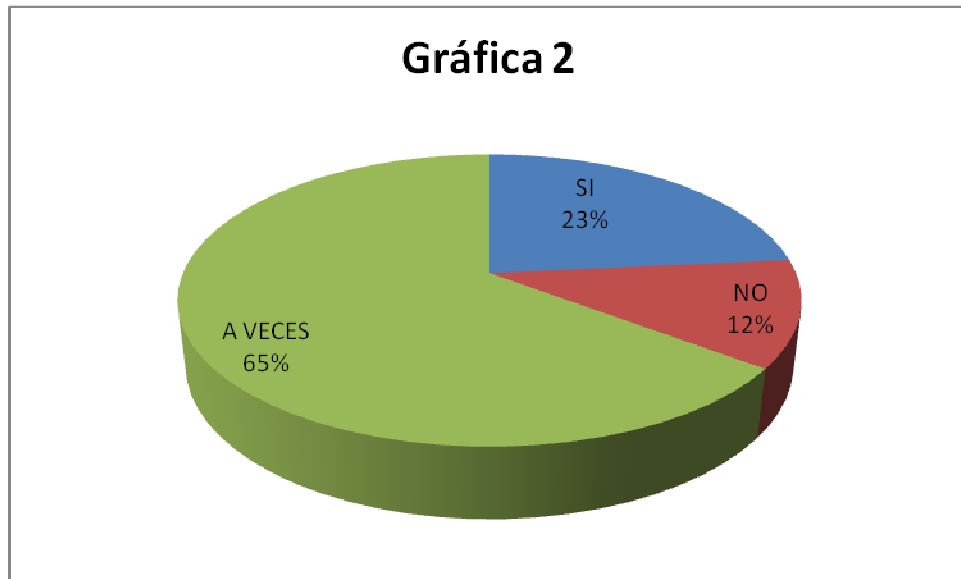
GRÁFICAS DE PADRES

1-¿Participa con sus hijos en la realización de las tareas diarias en casa?



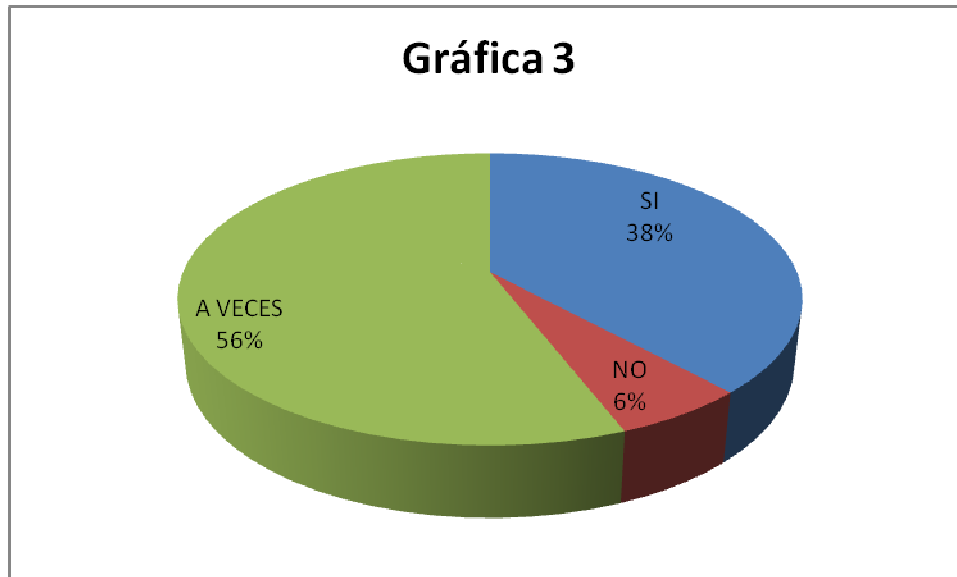
En esta pregunta nos podemos dar cuenta que el 50% de los padres si participa en las tareas que se dejan para la casa, 6 correspondiente al 18% contestaron que no y 11 que corresponde a 32% que algunas veces realiza la tarea con sus hijos.

2-¿Realiza actividades con su hijo para ayudarlo en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura?



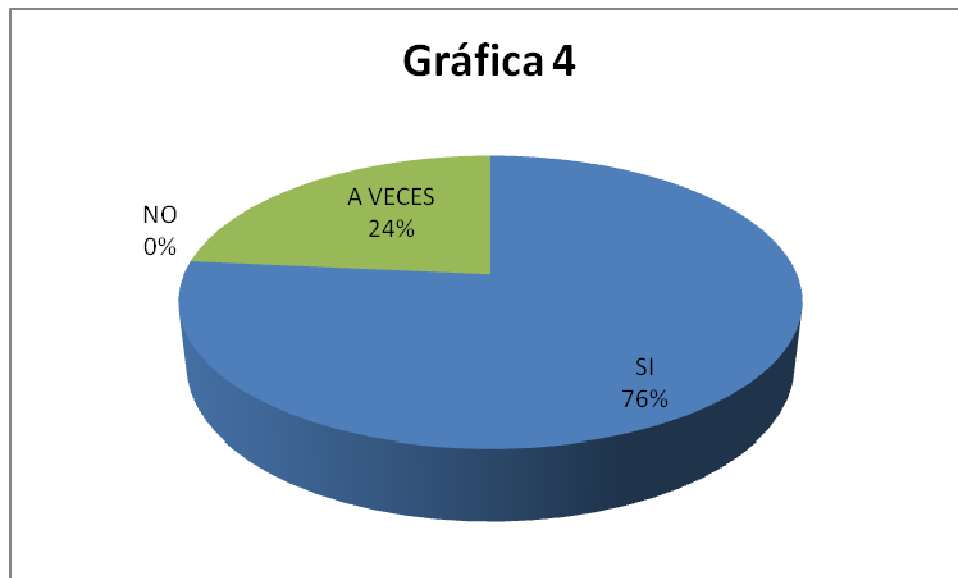
Como podemos ver en esta pregunta 8 que son el 23% padres de familia contestaron que si realizan actividades para el aprendizaje de la lecto-escritura, 4 que no participan correspondiente al 12% y 22 con el 65% que algunas veces dejando ver la falta de interés por el aprendizaje de su hijo.

3-¿Lee con sus hijos las producciones que haya realizado en la escuela, valorando positivamente su esfuerzo?



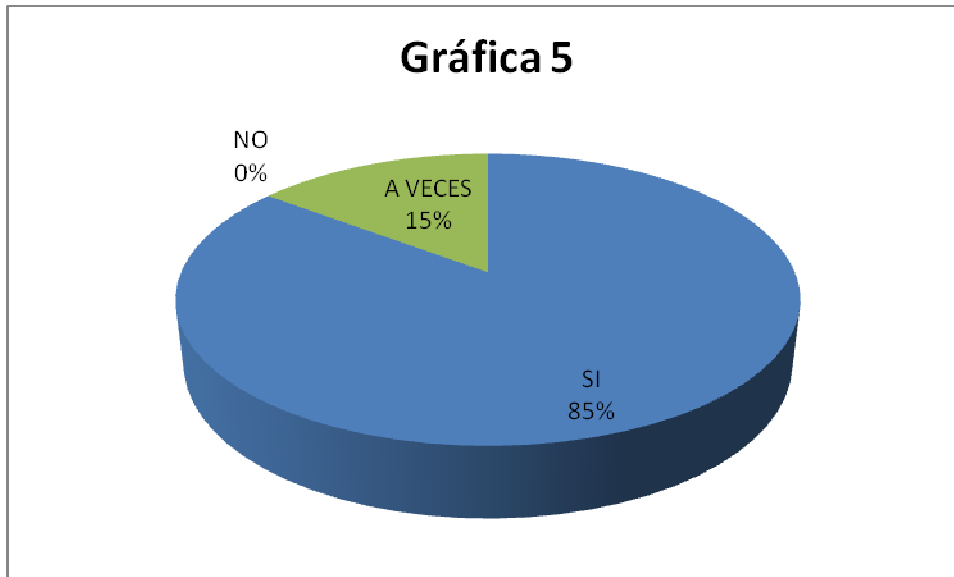
En esta pregunta podemos ver que 13 que corresponde al 38% padres de familia valora la tarea que el niño realizó, 2 y el 6% contestaron que no y con la mayoría de 19 correspondiente al 56% que algunas veces lo hace.

4-¿Facilita la iniciativa del niño cuando este le pide material o ayuda para leer, escribir o dibujar?



En esta pregunta 26 padres de familia contestaron que si fomentan la iniciativa del niño correspondiendo al 76% y 8 que algunas veces acceden cuando les piden ayuda para leer, escribir o dibujar correspondiente al 24%.

5-¿Valora los trabajos realizados por su hijo en la escuela incentivándolo para que lo siga haciendo?

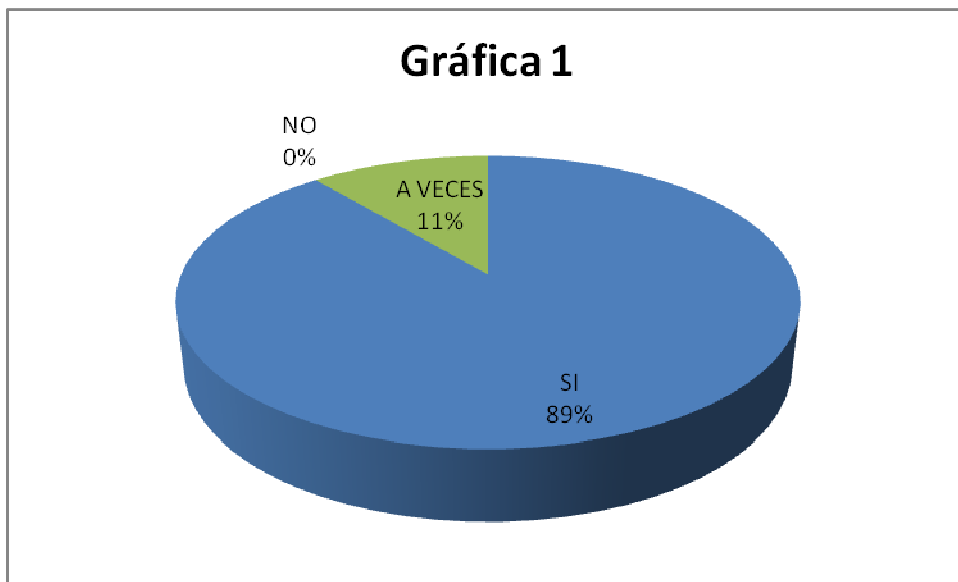


Con esta pregunta nos podemos dar cuenta que la mayoría de los padres de familia valora los trabajos que realiza su hijo y los motiva para que lo sigan haciendo, contestando 29 que si con el porcentaje de 85% y 5 que corresponde al 15% que algunas veces lo hace.

GRÁFICAS DE MAESTROS

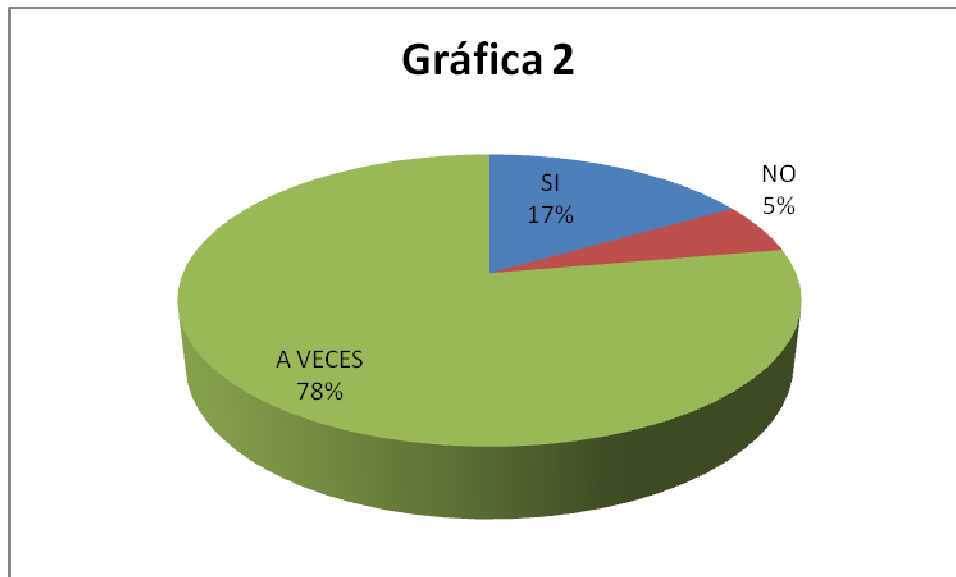
Para esta recopilación de datos se encuestó a 18 maestros, los cuales arrojaron los siguientes resultados:

1-¿Empleó estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura?



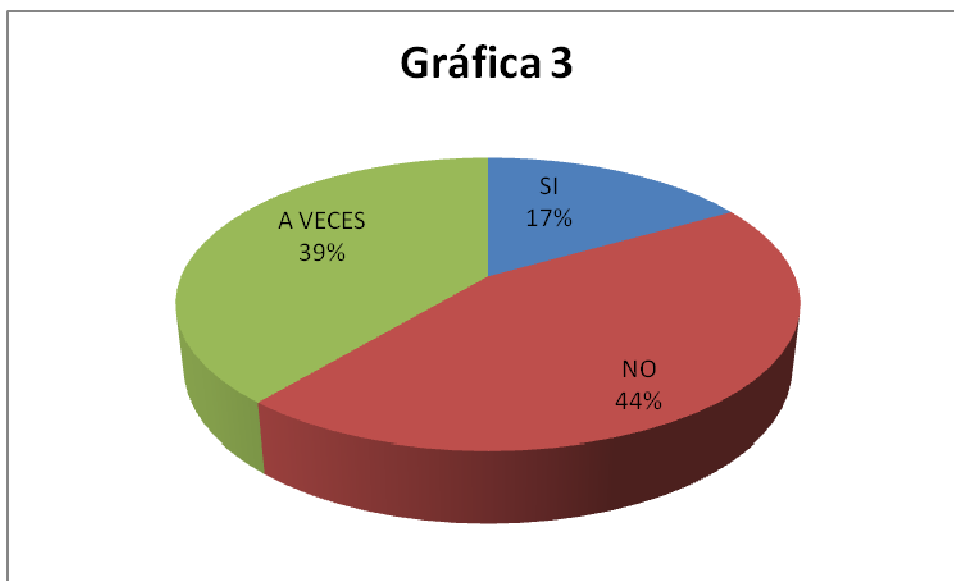
Con esta pregunta nos podemos dar cuenta que la mayoría de los maestros si emplea estrategias de lecto-escritura dando como resultado de 16 con el 89% y la otra parte con 11% contestando 2 que algunas veces.

2-¿Emplea actualmente estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura?



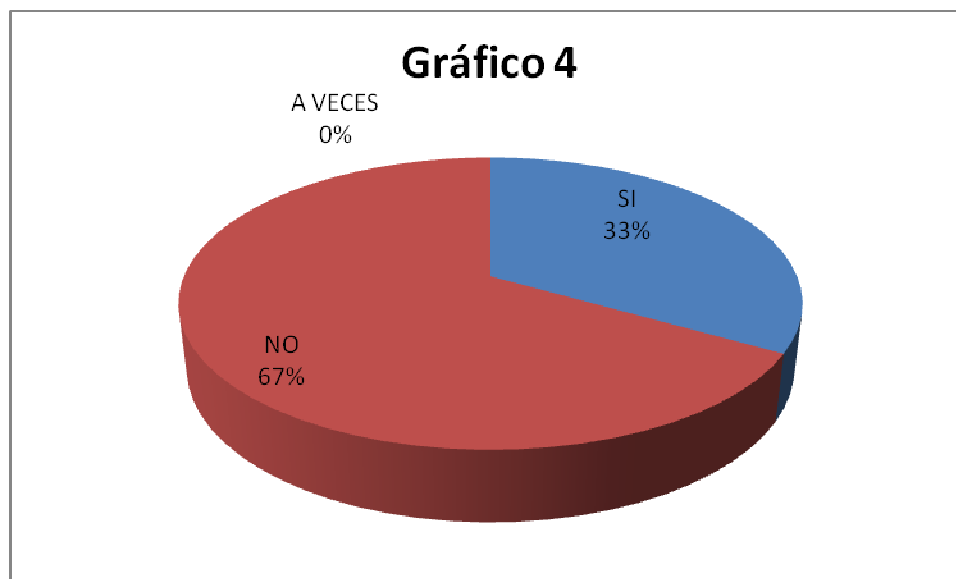
En esta pregunta 3 contestaron que si emplean actualmente estrategias para el aprendizaje de la lecto-escritura correspondiendo al 17%, 1 contestó que no con el 5% y la mayoría que algunas veces las emplean con el 14 igual al 78%.

3-¿Las estrategias que emplea son aplicables con todos sus alumnos?



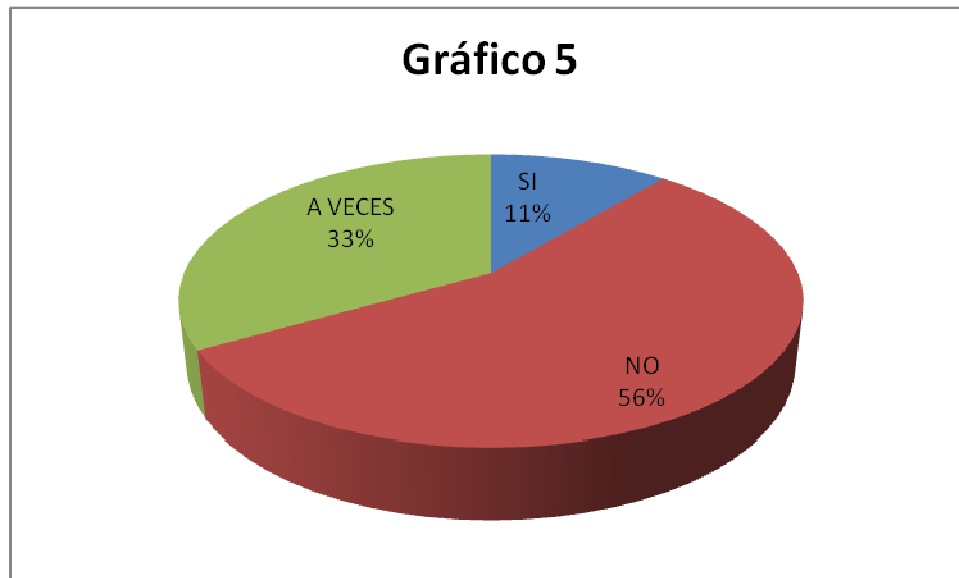
En esta pregunta los maestros contestaron 3 que sus estrategias si son aplicables en todos sus alumnos correspondiendo al 17%, 8 contestaron que no lo cual indica que es el 44% siendo esta la mayoría y con 7 respuestas el 39% que algunas veces si funcionan en todos sus alumnos.

4-¿Responden sus alumnos ante estas estrategias?



Con esta pregunta obtuve la respuesta de 6 maestros contestando que los alumnos si responden ante las estrategias para la enseñanza de la lecto-escritura correspondiendo al 33% y 12 maestros con el 67% que algunas veces responden como deberían a tales estrategias.

5-¿Cuenta con el apoyo de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura?



Con esta pregunta me pude dar cuenta del apoyo que existe por parte de los padres de familia para con los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje contestando 2 maestros que si tienen tal apoyo con el 11%, 10 contestaron que no lo tienen con el 56% siendo esta la mayoría y con 6 que algunas veces con el 33.%.

BIBLIOGRAFÍA

1. Barbosa Heldt Antonio. Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos.
2. Boezone de Manrique, Ana María. El camino hacia la escritura y la lectura. Buenos aires, Argentina (1993)
3. Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Edit. Siglo veintiuno 11 edición (1981)
4. Lara, Gutiérrez Andrea. ¿Cuál es el papel de la escuela en torno a la iniciación de la lecto-escritura? México, Xalapa, Ver. (2002)
5. <http://centros5.pntic.mec.es/ies.arzobispo.valdes.salas/alumnos/escri/histori.html>
6. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu23/reyna23.htm>