SEP

Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura

MÉXICO, 1987

Margarita Gómez Palacio Muñoz
DIRECTORA GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL

Isabel Farha Valenzuela
DIRECTORA DE PROYECTOS ESPECIALES

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS PARA SUPERAR LAS DIFICULTADES EN EL DOMINIO DEL SISTEMA DE ESCRITURA

Cecilia González Estrada
Bárbara González López
Luz María López Güitrón
Rosa María Martínez Miranda
Maricruz Medina-Mora Icaza
Marisela Moctezuma Mares
Libertad Salinas Guajardo

SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL

MEXICO, 1987

Primera edición, enero 1987
Primera reimpresión, diciembre 1987

Impreso y hecho en México, D.F.

ISBN 968-29-1701-8

I N D I C E

I N D I C E

Esta investigación, como las anteriores realizadas en el área de la lengua escrita por la Dirección General de Educación Especial, viene a contribuir de manera fundamental en los esfuerzos realizados en dos sentidos. Primero, en aquél dirigido a la profundización en el conocimiento de ese complejo recorrido que sigue el niño en el proceso inicial de adquisición y, posteriormente, en el dominio del sistema de escritura. Segundo, en la aplicación de estos conocimientos al terreno práctico; es decir, en el diseño de algunas propuestas de estrategias que el docente puede aplicar en el aula para asegurar una adecuada orientación en su diario quehacer educativo, -compatible con el camino cognoscitivo que sigue el niño - y que le permite ser guía y promotor de un aprendizaje conceptual (operatorio) en sus alumnos.

Los logros alcanzados han sido posibles gracias al constante apoyo brindado por nuestras autoridades de la Secretaría de Educación Pública. Así mismo, debemos destacar la importante aportación de la Organización de Estados Americanos, quienes, conociendo los trabajos anteriores realizados, nos brinda año con año su voto de confianza traducido en apoyo financiero, importante elemento para el logro de los objetivos planteados en cada proyecto de investigación, incluyendo el de la posibilidad de difusión de éstos mediante su publicación. Nuestros agradecimientos sinceros a las autoridades en México y en el extranjero de la OEA, por proporcionarnos esta oportunidad que redunda en beneficio de la niñez mexicana, traducida en un mejor conocimiento del niño, en la capacitación del docente en este dominio y, por ende, en el incremento de la calidad educativa de nuestros servicios.

MARGARITA GOMEZ PALACIO MUÑOZ
DIRECTORA GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL - SEP
DIRECTORA DEL PROYECTO ESPECIAL DE EDUCACION ESPECIAL - OEA

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

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

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones en lectura y escritura, con la finalidad de conocer las verdaderas causas del fracaso escolar masivo, generador de deserción, reprobación o necesidad de atención especializada. Algunas de estas investigaciones, en las que confluyen las teorías psicogenética y psicolingüística del aprendizaje, han arrojado luz sobre la naturaleza del sistema de escritura y han indicado también, que la adquisición de este sistema implica un proceso -largo y difícil- pero necesario para llegar a dominar la interpretación (lectura) y la producción (escritura) de textos.

Desafortunadamente, siempre hay una distancia entre la investigación y la aplicación de los resultados. Así pues, la práctica pedagógica en la escuela regular, desconoce el proceso involucrado en la adquisición de la lengua escrita. Esta situación ha provocado el fracaso de muchos alumnos, que no logran cumplir con los requerimientos de la escuela en el lapso de tiempo requerido. Muchos de ellos son canalizados para recibir atención en Educación Especial.

Ante esta situación, la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, ha realizado en los últimos cinco años algunas investigaciones, que han permitido consolidar los conocimientos sobre el proceso que sigue el niño en la adquisición del sistema de escritura. Los resultados de estas investigaciones han clarificado también el proceso recorrido por un niño antes de ser candidato a Educación Especial.

Lo anterior ha sido determinante en la orientación de algunos servicios, como los Grupos Integrados, que atienden a niños reprobados en el 1er. grado, dado que no han podido acceder a la lectura y la escritura en el tiempo estipulado por la escuela.

Sin embargo, hay servicios como los Centros Psicopedagógicos que no han integrado esta nueva concepción. En estos centros se atienden niños que las escuelas primarias han remitido, porque presentan problemas para aprender, para hablar o para conducirse adecuadamente. Una vez ahí, son evaluados, diagnosticados y derivados al especialista correspondiente para que les brinde atención especial.

Un número significativo de los niños atendidos por estos centros, son sujetos alfabéticos que tienen problemas en lectura y escritura a pesar de estar cursando alguno de los grados de primaria (2º a 6º). Frecuentemente, estos problemas son considerados como patologías y diagnosticados como dislexia o como consecuencia de alguna lesión orgánica. Los tratamientos que generalmente se aplican refuerzan las áreas perceptuales y de coordinación motora. Sin embargo, una investigación reciente realizada por la Dirección General de Educación Especial*, demostró que la mayoría de las alteraciones presentadas por estos niños, no son de índole perceptual sino conceptual.

*Gómez Palacio y cols., El Dominio del Sistema de Escritura y sus Dificultades. (En prensa).

Responden a dificultades relacionadas con el proceso de conceptualización en el sistema de escritura. Además, estas alteraciones son muy semejantes a las que presentan los niños que asisten normalmente a la escuela regular, esto es, sin necesidad de apoyo especial en Centros Psicopedagógicos.

El presente trabajo constituye el resultado de una investigación aplicada. Los sujetos de nuestra investigación, niños inscritos en la primaria regular (entre 2º y 6º) asistían además a un Centro Psicopedagógico para recibir apoyo en el aprendizaje de la lectura y la escritura. El trabajo consistió en el diseño y la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en las teorías psicogenética y psicolingüística del aprendizaje.

Por la misma naturaleza de la investigación aplicada y siendo el primer intento en este género, no consideramos que la presente propuesta sea algo definitivo, pues es susceptible de mejorarse. Sin embargo, pretendemos brindar a los maestros una nueva conceptualización del sistema de escritura y de sus alteraciones, que permita desarrollar estrategias pedagógicas más apegadas a la naturaleza de los problemas y por lo tanto, más efectivas.

Aportar estudios sobre los casos realmente patológicos está fuera de los límites de nuestra investigación. Nuestra intención es proporcionar a los maestros —tanto de la escuela regular como de los Centro Psicopedagógicos— armas e instrumentos para la enseñanza de la lectura y la escritura, evitando así tratamientos inadecuados y permitiendo a los niños superar los problemas.

Así pues, apoyado en la teoría, el nuevo enfoque pedagógico de la lectura y la escritura, deja de lado lo perceptivo-motriz, para interesarse en la obtención de significado en la lectura y en la comprensión de los diferentes aspectos de la producción de textos. Se interesa en la estructura y en la función de la lectura y la escritura con el fin de lograr comunicaciones claras.

Debido a la abundancia del material, el orden de presentación del contenido de este informe difiere del comunmente utilizado en investigaciones. Esto responde a una necesidad práctica para facilitar al lector su manejo. Así, se presentan por separado lectura y escritura aunque se trabajaron conjuntamente durante las sesiones de trabajo.

El capítulo 1 expone la metodología que rigió la investigación: objetivo, selección y caracterización de la muestra, diseño e implementación de las estrategias pedagógicas y la forma en que se analizan los resultados.

Los capítulos 2, 3 y 4 corresponden a Lectura y los capítulos 5, 6 y 7 a Escritura. De éstos, el 2 y el 5 presentan las consideraciones teóricas generales que definen los procesos de lectura y escritura respectivamente desde el punto de vista psicogenético y psicolingüístico, que considera al niño como un sujeto activo que interactúa con la lengua escrita como un objeto de conocimiento, desde el momento que se enfrenta a ella. Consideramos este apartado de suma importancia ya que en esto se basa todo el trabajo y su comprensión es requisito indispensable para el adecuado manejo de las estrategias que se describen en los capítulos 3 y 6 respectivamente.

El análisis de las estrategias de intervención pedagógica se presentan en los capítulos 4 y 7. Se reporta el desempeño de los niños en función de los objetivos planteados para cada bloque de actividades.

El capítulo 8 presenta dos estudios de caso que permiten ver de una manera integral el desempeño de dos niños de la muestra a lo largo de la experiencia.

En el capítulo 9 se reportan las conclusiones, limitaciones y perspectivas del presente trabajo.

Por último, aparecen dos anexos en los que se muestra el material utilizado en algunas de las actividades realizadas con los niños.

C A P I T U L O 1

M E T O D O L O G I A

1. METODOLOGIA

Con frecuencia la población que asiste a Centros Psicopedagógicos, remitida por instituciones -públicas o privadas- o bien por los mismos padres, llega ya con una denominación de su problema, que en su mayoría es confirmada a través de la evaluación que hace el Centro, en términos de "dislexia", "lento aprendizaje" "disfunción cerebral", etc. Este diagnóstico inicial, deriva en tratamientos que ejercitan y refuerzan principalmente áreas perceptuales y de coordinación motora. Sin embargo, como se manifiesta en las consideraciones teóricas, la mayoría de los problemas presentados por los niños en el área de lectura y escritura no son de índole perceptual sino conceptual, pues se trata de manifestaciones naturales que se dan en el proceso, largo y difícil, de adquirir y de dominar el sistema de escritura.

Por tanto, el planteamiento básico del presente trabajo es el siguiente: Un programa de aprendizaje cuyo marco teórico considere los problemas presentados por los niños en el área de lectura y escritura, como dificultades de tipo conceptual, derivadas de una aproximación deficiente o incompleta al objeto de conocimiento, en este caso la lengua escrita, tendrá resultados satisfactorios. Los niños reflexionarán acerca del sistema escrito, analizarán sus desaciertos y desarrollarán la capacidad requerida para corregirlos por sí mismos.

Objetivos Específicos.

- Lograr una mejor comprensión de los problemas presentados en el dominio del sistema de escritura por los niños que asisten a Centros Psicopedagógicos.

- Elaborar, a través de la interacción directa con los alumnos, un programa pedagógico más acorde con el proceso real de adquisición y dominio de la lengua escrita y de sus alteraciones, para mejorar la efectividad del servicio de Centros Psicopedagógicos.

Principios Pedagógicos.

Como se indicó en la introducción, la presente propuesta se basa en la noción fundamental del proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita que surge de la confluencia teórica de la Psicología Genética y Psicolingüística Contemporánea. Con esta nueva concepción se intenta evitar que se repita en los Centros Psicopedagógicos la experiencia del aula regular, esto es, la disociación entre conocimiento lingüístico y aprendizaje de la lengua escrita, que provoca en los niños un rechazo hacia ése por parecer carente de significado. Se busca asimismo, que los niños se expresen sin inhibiciones ni bloqueos y que recobren el gusto por aprender.

Para ello se trabaja poniendo a los niños en contacto con una amplia variedad de material impreso que les resulta interesante. Se les ayuda a reconocer la función específica de los materiales; se favorece la observación y análisis de los diferentes textos para que puedan reconocer su naturaleza y estructura. Es importante la estimulación de una constante producción con diferentes fines y destinatarios, acompañando éstos con un análisis de las características ortográficas, de organización y de precisión semántica; revisando sus dificultades y sus errores; confrontando y discutiendo con los compañeros y con el coordinador.

Con este programa, se brindan oportunidades para reflexionar sobre la naturaleza del sistema de escritura y para superar por lo tanto, las dificultades que han llevado al niño a un Centro Psicopedagógico.

Como se mencionó en la introducción, hemos separado la presentación de la lectura y la escritura por motivos prácticos. Sin embargo, en la investigación éstas se trabajaron conjuntamente pues las consideramos aspectos inseparables de un mismo proceso.

Selección y Caracterización de la Muestra.

La muestra fue de 38 niños, seleccionados de cuatro Centros Psicopedagógicos en el área metropolitana del D.F.. La selección de los niños respondió a los siguientes criterios: fueron remitidos por presentar dificultades en el área de lectura y escritura; eran alumnos de nuevo ingreso en el Centro; asistían regularmente a la escuela primaria y pertenecían a alguno de los grados comprendidos entre 2º y 6º. De acuerdo al grado escolar al que asistían en la escuela regular, quedaron distribuidos de la siguiente manera:

12	niños	de	2º	de	primaria
12	"	"	3º	"	"
4	"	"	4º	"	"
5	"	"	5º	"	"
5	"	"	6º	"	"

La población de 2º y 3er grado fue mayor porque son los niños de estos grados quienes con mayor frecuencia asisten a los Centros Psicopedagógicos para solicitar el apoyo en lectura y escritura.

Para la selección de la muestra se consultaron los expedientes de los niños de nuevo ingreso a los Centros. El procedimiento empleado normalmente con los niños que llegan es la evaluación de diferentes especialistas: trabajador social, médico, terapista de lenguaje, psicólogo y maestro de educación especial. Una vez terminada esta evaluación y de acuerdo a las recomendaciones, se determina el tipo de apoyo que deberán recibir y el especialista indicado inicia el tratamiento. Sin embargo, estas evaluaciones no son las mismas en todos los Centros y aún dentro del mismo Centro puede haber variaciones. En el área que nos compete, lectura y escritura, la revisión de los expedientes no nos brindó información útil, pues se encontraron motivos de remisión con diagnósticos de: "dislexia", "problemas de aprendizaje", "bajo rendimiento escolar", "confunde letras", etc., o con problemas descritos como: "sustituciones", "omisiones", "inversiones"; algunos otros refe-

rentes al manejo del espacio, calidad de letra y manejo de la ortografía; lectura inventiva, silabeada, etc. Lo anterior constituye una descripción de los problemas, pero como se ha explicado en las consideraciones teóricas de este trabajo, la causa y naturaleza que comúnmente se les atribuye es incierta y ambigua. No obstante, de cualquier forma, este tipo de problemas hubieran derivado en un tratamiento que enfatizaría la estimulación perceptivo-motriz, que pensamos no es adecuada a la naturaleza conceptual de la mayoría de esas alteraciones.

Instrumentos.

Se utilizaron las estrategias pedagógica diseñadas por los experimentadores para las áreas de lectura y escritura. Para la lectura se manejaron dos aspectos generales: forma de abordar un texto y recuperación del significado de la lectura. La escritura se trabajó principalmente en: aspectos gráficos y producción espontánea de textos (Redacción).

Procedimiento.

Durante 6 meses (noviembre de 1983 a mayo de 1984), se trabajó paralelamente en el diseño y elaboración detallada de las actividades y en la aplicación y registro de las mismas. El objeto de trabajar de esta forma fue el diseñar, modificar, y adecuar las actividades a las necesidades de los niños; nos era posible detectar tales necesidades durante la dinámica de las sesiones de trabajo. Estas sesiones estuvieron a cargo de cuatro investigadores; cada uno de ellos trabajó en diferente Centro Psicopedagógico atendiendo -dos veces por semana en distinto horario- a dos o tres grupos; cada grupo constaba de tres o cuatro niños del mismo grado escolar o del inmediato inferior o superior. Las sesiones de trabajo con cada grupo tuvieron una duración de 1:15 horas. El experimentador simultáneamente coordinaba la sesión y registraba lo más fielmente posible lo que en ella sucedía. En ocasiones se grabó la lectura de los niños así como algunos diálogos para posteriormente transcribirlos, pero esto no fue sistemático.

En las sesiones siempre se promovió el trabajo en equipo porque consideramos que el niño comprende mejor el sistema escrito si se le da la oportunidad de interactuar no solamente con el maestro, como se ha venido realizando hasta el presente en los Centros, sino principalmente con otros niños que se encuentran en niveles de conceptualización próximos. Dicha interacción permite confrontarlo con sus propios desaciertos y probar y modificar sus hipótesis, para desarrollar la capacidad de corregirse a sí mismo.

Análisis de los Resultados de la Intervención Pedagógica.

Los datos a disposición fueron los registros elaborados por el coordinador y las producciones de los niños. Dada la extensión y variedad del material, no fue posible analizarlo en su totalidad. Se seleccionaron varias actividades que permitieron demostrar, por un lado la forma de trabajo y por otro, las capacidades de los niños al desempeñar ese tipo de tareas.

Para facilitar tanto el análisis como la presentación de resultados, se dividió la población en tres grandes grupos según su grado escolar. El grupo I corresponde a los niños más pequeños, todos los de 2º y algunos de 3º; el grupo II esta constituido por algunos de 3º y todos los de 4º y el grupo III por los niños de 5º y 6º.

Por las características propias de este tipo de investigación, no se realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos, sino un análisis meramente cualitativo, evaluando el trabajo de los niños respecto a los objetivos de cada una de las actividades. Se comparó su desempeño en función de los diferentes grupos con el fin de reconocer más acerca del proceso evolutivo en el dominio de la lengua escrita. El estudio fue transversal.

Asimismo se analizaron las posibles formas de intervención del coordinador y de interacción grupal para favorecer el desarrollo de dicho proceso.

CAPITULO 2

CONSIDERACIONES TEORICAS GENERALES ACERCA DE LA LECTURA

2. CONSIDERACIONES TEORICAS GENERALES ACERCA DE LA LECTURA

Tradicionalmente se ha considerado la lectura como un acto puramente mecánico, en el cual el lector pasa sus ojos sobre lo impreso, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivo-visuales y traduciendo grafías en sonidos.

La enseñanza tradicional ha llevado a los niños a reproducir los sonidos del habla pidiendo que éstos se repitan en voz alta palabra por palabra e incluso letra por letra. Esto se debe a que se establece una equivalencia entre ser un buen lector y ser un buen descifrador que no comete "errores"; es decir, la práctica escolar del descifrado, desligado de la búsqueda de significado, hace de la lectura una simple decodificación en sonidos.

Vemos pues, que en esta concepción se deja de lado el propósito fundamental de la lectura que es la reconstrucción del significado. De esta manera el acto de lectura se vuelve puramente mecánico y carente de sentido. Se olvida que la lectura no es solamente una actividad visual, ni mucho menos una simple decodificación en sonidos. La lectura es una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado.

El cerebro, centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información, no puede captar la totalidad de la información impresa. La capacidad del cerebro para captar información es limitada y debido a ello el lector debe emplear sus conocimientos sobre la escritura y el lenguaje, así como la información que posee sobre el tema, ya que esto le permitirá predecir el significado del texto. Esto es, que en la medida en que se utilice esta información se reducirá la dependencia de la información visual impresa (Smith, 1983).

Cuando un niño ingresa a la escuela para aprender a leer a los 5 ó 6 años, es ya un hábil usuario del lenguaje. Sin embargo, con demasiada frecuencia, el maestro no lo considera así y aborda la lectura como si el niño no supiera nada sobre ésta. La realidad es que llega con un amplio conocimiento, pues el niño ha aprendido a generar lenguaje para comunicar sus pensamientos, emociones y necesidades. No ha adquirido simplemente una colección de palabras u oraciones para usarlas en la ocasión apropiada, sino que ha aprendido las reglas con las que se produce el lenguaje. Esas reglas son las que le permiten decir cosas que nunca ha oído decir a nadie y estar seguro de que otro ususario del lenguaje entenderá. Por otra parte, paralela al aprendizaje de un lenguaje, se adquiere la capacidad de discernir sobre las categorías o elementos a los cuales debe prestarse atención.

El reconocimiento de la competencia lingüística de cualquier persona que se inicia en la lectura, ha permitido que en los últimos años, varios investigadores hayan explicado más amplia y certeramente el proceso de la lectura. A su vez esto ha llevado a comprender la naturaleza conceptual de los "desaciertos" que se presentan en este proceso.

El Proceso de la Lectura.

Las últimas investigaciones sobre lectura muestran que en esta tarea intervienen muchos factores, además de aquéllos meramente perceptuales. La influencia de la psicolingüística ha permitido conocer y explicar más amplia y acertadamente la naturaleza del proceso de lectura. La participación del lector no se reduce a una tarea mecánica. Implica una actividad inteligente en la que éste trata de controlar y coordinar diversas informaciones para obtener significado del texto.

Cuando una persona se enfrenta a un texto en busca de información, no sólo requiere tener conocimientos respecto a las formas gráficas y a la oralización correspondiente. Si su propósito es obtener significado a partir de lo impreso, el lector debe poner en juego una serie de informaciones que el texto en cuestión no provee. Se trata de conocimientos que éste posee con anterioridad.

Frank Smith (1975) explica lo anterior y plantea la existencia de dos fuentes de información, esenciales en la lectura: las fuentes visuales y no visuales. La información visual se refiere a los signos impresos en un texto, que se perciben directamente a través de los ojos. Un lector debe saber reconocer las formas gráficas que le brindarán cierta información. Sin embargo, ésta no es suficiente, el lector debe también utilizar la información no visual, aquéllo que está detrás de los ojos. Esto se refiere al conocimiento del lenguaje en que se ha escrito el texto, al conocimiento del tema o materia de que se trata, etc. Por ejemplo, si un texto está escrito en alemán, una persona que sepa reconocer las formas gráficas, pero desconozca el idioma, no podrá extraer ninguna información. Incluso cuando el texto está escrito en un idioma conocido, la lectura será más fluida y rápida si se trata de una novela popular y más lenta y difícil si se refiere a un campo temático que no se maneja, por ejemplo la física nuclear.

Lo anterior es también tratado por Goodman (1970), quien describe tres tipos de información utilizados por el lector: grafofonética, sintáctica y semántica. La información grafofonética se refiere al conocimiento de las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacios) y de su relación con el sonido o patrón de entonación que representan. Este tipo de información correspondería a la información visual descrita por Smith. La información sintáctica se relaciona con el conocimiento que cualquier usuario del lenguaje tiene sobre las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones. Por ejemplo, si iniciamos una oración con un artículo "El" esperaríamos que éste fuera seguido por un sustantivo o un adjetivo (El perro, El lindo....) con género masculino y número singular, pero no esperaríamos la presencia de un verbo. La información semántica abarca los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema de que se trata en el texto.

Por ejemplo, si una persona ya ha oído hablar de los camellos, al enfrentarse a un texto que hable de éstos, sabrá qué tipo de información puede encontrar: que tienen cuatro patas, jorobas, que viven en el desierto, etc. No esperará encontrar vocabulario médico o la descripción de un paisaje de Alaska.

Las informaciones sintáctica y semántica corresponden a la información no visual de Smith. Cuando pueden emplearse estos tipos de información se facilita enormemente la lectura de un texto y su comprensión, ya que al emplear más información no visual se depende menos de la visual y la lectura resulta más fluida.

Como todas estas informaciones están disponibles simultáneamente en el lenguaje gráfico, el lector centrado en obtener significado, las usará conforme sea necesario en la consecución de su propósito. Para ello desarrollará una serie de estrategias que le permitirán hacer predicciones y anticipaciones -sobre lo que viene - sin necesidad de ver letra por letra. La información gráfica sólo recibe plena atención cuando el lector tiene dificultades para obtener significado.

Estrategias de la Lectura.

Una estrategia se define como un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información. Aplicado a la lectura esto se refiere a la serie de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender el texto, objetivo primordial de la lectura.

Las estrategias utilizadas por los lectores son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección. Estas estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura.

Para que un texto escrito sea claro, debe estar constituido por una serie de formas gráficas, cuya combinación posea una estructura sintáctica y semántica. Deben estar presentes todas las letras y signos, esto es, deben representarse todas las palabras del texto. Sin embargo, cuando el lector aborda el texto no necesita ver letra por letra, pues como se ha explicado anteriormente, el cerebro se sobrecargaría de información y sería incapaz de procesarla. Por tanto, el lector desarrolla la estrategia de muestreo. Esta le permite seleccionar -de la totalidad impresa- las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, así como, dejar de lado la información redundante. Por ejemplo, los lectores obtienen más información de las consonantes y menos información de las vocales, pues éstas últimas son sólo 5 y su frecuencia de aparición es mayor que la de las consonantes, cuyo número es 24. Asimismo, la parte inicial de las palabras aporta más elementos que los segmentos medios y finales. Las primeras letras bastan para anticipar una palabra; no es necesario ver las demás.

Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales (información no visual) hacen posible la selección. El lector desarrolla un esquema adecuado al tipo de texto y al significado, con la finalidad de predecir -a partir de algunos índices- el tipo de información que seguramente encontrará. La cantidad y tipo de índices requeridos por un lector, depende de cuánta información no visual pueda éste utilizar en un texto.

El uso de la información no visual y la estrategia de muestreo permiten el desarrollo de otra estrategia, la estrategia de predicción. Esta permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la

estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. Por ejemplo, si estamos leyendo una historia acerca de un asalto y en el momento del robo llega la policía, podemos predecir la captura de los ladrones antes de leerla. No predecimos que aparecerá de repente un elefante.

Utilizando otro ejemplo, si nosotros tomamos el periódico y en la sección política vemos una foto de casillas electorales, podemos predecir, antes de leer el artículo, que su contenido tendrá que ver con información acerca de las votaciones y no con problemas ecológicos.

En muchas ocasiones, nuestra predicción no será exacta, pero estará no obstante, relacionada con el tema y significado de la historia. Cuando tenemos conocimiento sobre el tema del texto, o inclusive cuando no lo tenemos, pero hemos iniciado y avanzado ya en la lectura de un texto, de manera que poseamos cierta información sobre su contenido, las posibles alternativas de predicción se reducen mucho y se tienen ya elementos para hacer predicciones más acertadas.

Otra estrategia utilizada por los lectores es la de anticipación. Esta tiene mucha relación con la predicción. Como hemos explicado, esta última estrategia tiene como finalidad predecir el contenido de un texto o el final de una historia. Ahora bien, mientras se efectúa la lectura van haciéndose anticipaciones sobre las palabras siguientes. Estas anticipaciones pueden ser léxico-semánticas, es decir, se anticipa algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa una categoría sintáctica. Por ejemplo, si al final de un renglón leemos "el pato nadó en el a" podemos suponer antes de cambiar de renglón que lo que sigue es "gua". Con el contenido semántico y el índice "a" podemos casi tener la certeza de que dice "agua", o podemos también pensar que dice "arroyo". Ambas palabras son pertinentes en el texto, tanto semántica como sintácticamente. El lector centrado en obtener significado no anticiparía "aguacate", pues aunque sintácticamente se trate de un sustantivo singular de género masculino, semánticamente no tiene sentido ya que los patos no nadan en aguacates.

Todo lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán más pertinentes en la medida en que posea y emplee información no visual, es decir, que tenga conocimientos sobre el vocabulario, contexto, conceptos y lenguaje del texto.

La inferencia constituye otro tipo de estrategia de lectura y se refiere precisamente a la posibilidad de inferir o deducir información no explicitada en el texto. Por ejemplo, al leer el siguiente texto

> "Micho es un pajarito que al volar por el campo quiso comer un durazno que flotaba en el río.
> La corriente llegó turbulenta y siguió su camino con tristeza porque Micho no volvería a volar".

podemos inferir, dado el contenido de la última frase, que el pajarito se ahogó aunque esa información no esté explicitada en el texto.

Las estrategias de predicción, anticipación e inferencia requieren de la confirmación, estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento. Como hemos explicado, el lector selecciona ciertos índices, que al unirse a la información previa le permiten anticipar el contenido y las categorías gramaticales. Ahora bien es necesario confirmar la suposición según su adecuación con los campos semántico y sintáctico. La mayoría de las anticipaciones que hace un lector centrado en obtener significado son adecuadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Sin embargo, hay ocasiones en las cuales la confirmación muestra que determinada anticipación no se adecúa al campo semántico y/o sintáctico Esta situación obliga al lector a detenerse y a utilizar otra estrategia: la autocorrección. Esta permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección. Un ejemplo de anticipación no confirmada y autocorregida sería el siguiente.

Texto: El caballo come alfalfa

Lectura: "El caballo corre....come alfalfa".

El lector lee "el caballo" y toma como índice la sílaba "co" que aparece inmediatamente después. Sabe de antemano, que los caballos corren y hace entonces esa anticipación. Sin embargo, al encontrarse con "alfalfa", detecta una inconsistencia y no puede confirmar su expectativa pues "corre alfalfa" no se adecúa al campo semántico, resultando algo sin sentido. Por tanto se detiene, regresa a tomar más índices de la información visual y se autocorrige, diciendo ahora "come", que sí concuerda con la información siguiente. El lector puede también autocorregirse, utilizando el sentido común, sin necesidad de más información visual. Al ver "alfalfa" él sabe que se trata de un alimento, que no se corre pero sí se come. Esta información basta para corregirse inmediatamente.

Los lectores emplean estas estrategias constantemente. Sin embargo, se trata de un proceso muy rápido, en el cual no se toma plena conciencia de todos los recursos que intervienen.

Es importante aclarar que no sólo los lectores fluidos emplean estas estrategias. Los principiantes también las utilizan en mayor o menor grado. La diferencia entre lectores fluidos y principiantes reside en el dominio de las estrategias involucradas en el proceso.

El tipo de texto abordado influye mucho en la fluidez y rapidez de un lector, cuyo desempeño puede, por ello, variar de un texto a otro. Es indispensable tener esto en cuenta, particularmente, cuando se trate de evaluar la competencia en lectura. Como hemos ya explicado, la información previa respecto al tema, vocabulario y contexto, hará la lectura más fácil y fluida.

Los Desaciertos en el Proceso de la Lectura.

Las concepciones sobre la naturaleza de los desaciertos cometidos en lectura se han modificado considerablemente, como consecuencia de una nueva concepción del proceso de lectura.

Tradicionalmente y aún en la actualidad es común considerar los errores en la lectura, como indicadores ya sea de daño o disfunción cerebral o de alteraciones perceptuales que requieren tratamientos especiales fuera del aula.

Sin embargo, las investigaciones recientes (Goodman y Goodman, 1977) han demostrado que la mayoría de los errores en lectura no son consecuencia de patología alguna. Estos autores han preferido incluso emplear el término "desacierto" en vez de "error" ya que éste último ha tenido siempre una connotación negativa en la historia de la educación.

Comúnmente, los maestros consideran las sustituciones y modificaciones como una lectura "inventiva", en la cual el niño dice palabras diferentes a las del texto porque no reconoce las marcas gráficas y entonces "inventa". Este tipo de errores son generalmente corregidos por el maestro, quien dirá al niño que su lectura no es buena porque inventó palabras o porque no leyó lo suficientemente rápido. Estas correcciones no le sirven de nada al niño. Para que éste comprenda el significado de su error debe entender en qué se equivocó y por qué.

K. Goodman y Y. Goodman cuestionan la práctica docente orientada a evitar que el niño produzca errores. Ellos consideran que la meta en la instrucción de la lectura no es eliminar los desaciertos, sino ayudar al niño a producir la clase de errores que caracterizan a los lectores eficientes.

Todo lector fluido, centrado en obtener significado comete muchos desaciertos que lejos de ser indicadores de patología, reflejan su habilidad para desligarse de la atención detallada de lo impreso y extraer significado. Como consecuencia, es común ver que en un texto, el lector regresa, sustituye, introduce, omite, reclasifica, parafrasea y transforma, no sólo letras y palabras sino también secuencias de dos palabras, frases, claúsulas y oraciones. Estos desaciertos no son más que predicciones, anticipaciones o inferencias que el lector hace a partir de sus conceptos, vocabulario y experiencias previas, que no interfieren en la obtención del significado, ya que en su gran mayoría son anticipaciones que aunque no corresponden a la palabra exacta que aparece en lo impreso, tienen aceptabilidad semántica en el texto.

Lo anterior se refiere a que las palabras que resultan de las anticipaciones pueden ser aceptables en el texto por su pertinencia semántica y/o sintáctica, con el contexto antecedente, subsecuente o con ambos.

Cuando el lector está centrado en la obtención de significado cuenta con más recursos tanto para hacer buenas anticipaciones como para percatarse de una anticipación no pertinente y detenerse a corregirla.

Por tanto, mientras más eficiente sea un lector, mayor es la proporción de desaciertos que resultan semántica y sintácticamente aceptables.

Constance Weaver (1980) basándose en la teoría de Smith y Goodman establece una clasificación de la efectividad en la lectura en función del buen o mal uso de la información sintáctica y semántica del contexto:

- Los lectores efectivos son aquéllos que usan el contexto sintáctico y semántico antecedente, para predecir lo que viene a continuación y además usan

el contexto sintáctico y semántico subsecuente para confirmar su anticipación o para corregirla si ésta no encaja en el contexto subsecuente.

- Lectores medianamente efectivos utilizan el contexto sintáctico y semántico precedente para predecir lo que sigue pero tienen menos éxito al usar el contexto subsecuente para corregir interpretaciones inadecuadas.

Cuando la mayor parte de los desaciertos que se cometen son producto de este tipo de conductas, se puede decir que el lector está centrado en la obtención de significado y utiliza sólo la información visual necesaria.

- Los lectores poco efectivos utilizan sólo el contexto sintáctico antecedente y como no tienen éxito para usar el semántico, anticipan palabras que no se adecúan al significado del texto. Estos lectores casi no utilizan el contexto subsecuente para confirmar o corregir su anticipación.

- Finalmente los lectores inefectivos no emplean, o usan muy poco el contexto antecedente y mucho menos el contexto subsecuente. Tienden a lidiar con cada palabra como si se presentara aislada.

Es evidente que estos dos últimos tipos de lectores dejan de lado la obtención de significado para centrarse exclusivamente en la información visual y hacen de la lectura una tarea mecánica y tediosa, reducida a un penoso descifrado.

El tipo de desaciertos de buena calidad, que caracteriza a los lectores eficientes no es exclusivo de ellos, sino que también se observan, aunque en menor proporción, en lectores principiantes o en niños remitidos a tratamientos extra-escolares por presentar problemas en el área de lectura y escritura (Gómez Palacio y cols., en prensa).

Esto enfatiza el hecho de que la mayoría de los desaciertos cometidos por los niños en lectura no son de índole perceptual, sino básicamente psicolingüísticos, en la medida que interviene información sintáctica y semántica durante la lectura.

Si evaluamos el efecto de los desaciertos según su adecuación semántica y sintáctica veremos que la mayoría de las anticipaciones de los niños no son fortuitas. Responden a la coordinación de una serie de informaciones que forman parte del proceso de lectura. Por lo tanto, los desaciertos no deben considerarse como patológicos, sino como necesarios dentro del proceso de adquisición de conocimientos. El aprendizaje no se puede dar sin cometer errores y sólo si se manifiestan éstos se podrá obtener la información necesaria para dejar de cometerlos. Si no permitimos que el niño cometa errores estamos bloqueando el principal camino para aprender a leer.

Los desaciertos son entonces, parte del proceso constructivo realizado por el niño. Si queremos considerar y enseñar la lectura como herramienta para la adquisición de contenidos y significados útiles e interesantes es muy importante tener en cuenta los aspectos mencionados anteriormente. Esto es especialmente importante cuando se pretende evaluar la lectura de los niños,

ya que debemos considerar las características y dificultades específicas de cada texto, así como la naturaleza y efecto de los desaciertos cometidos.

Evaluación de la Lectura.

A lo largo del presente trabajo, hemos insistido en que la comprensión juega un papel primordial en el proceso de lectura puesto que constituye el principal propósito de cualquier lector al abordar el texto. Se ha explicado también que la lectura es un proceso muy complejo en el que intervienen diversos factores que deben tomarse en cuenta no sólo para la práctica pedagógica sino también para su evaluación.

Normalmente las evaluaciones de lectura realizadas en las escuelas se enfocan en aspectos menos importantes dentro del proceso, como la correcta oralización de todas las palabras que aparecen en el texto, la velocidad y el ritmo de la lectura, etc. Todo esto lleva al niño a concentrarse en lo impreso y a dejar de lado la obtención de significado. Por esto, es común que al finalizar la lectura, cuando se pide al niño que diga lo que recuerda para evaluar su comprensión, resulta que recupera muy poca o casi nada de la información leída. En estos casos, no se está evaluando la competencia real en la lectura, sino el desempeño en una situación determinada.

Goodman (1970) habla de la importancia de diferenciar el desempeño y la competencia subyacente, ya que por razones diversas como miedo, situaciones poco familiares, desdén hacia la tarea o hacia el maestro, el desempeño del niño puede verse fácilmente afectado y la evaluación sobre su competencia no reflejará su capacidad real. Por ejemplo, un niño pequeño que en su casa dice una extensa variedad de palabras, quizá frente a personas extrañas no se anime a decir más que unas cuantas. Ese desempeño pobre ante determinadas situaciones no refleja la verdadera competencia del niño en el lenguaje.

Evaluar la comprensión que se ha tenido de un texto, después de haberlo leído, resulta difícil pues no es posible entrar en la mente del lector para conocer la cantidad de información que asimiló. La práctica más común de solicitar - al término de una lectura en voz alta - lo que se recuerde, es en ocasiones rechazada por algunos autores por considerarla una prueba de memoria más que de comprensión. Por otro lado, si el niño leyó en voz alta y en presencia del maestro, puede pensar que éste ya escuchó el contenido y por tanto creer que no es necesario dar toda la información sino sólo la más importante. No por ello, debemos suponer que no recuperó el resto de la información. De hecho, si hacemos preguntas específicas acerca de ese contenido, probablemente pueda contestarlas adecuadamente.

Una forma de evaluar la comprensión de un texto después de su lectura en voz alta, puede ser la de analizar no sólo el número de desaciertos cometidos, sino también la calidad de los mismos. La calidad de los desaciertos es reveladora porque como se ha explicado, los desaciertos de buena calidad por su pertinencia semántica y sintáctica con el texto, implican la preocupación del lector por extraer significado de su lectura.

No se trata de diseñar una forma idónea o el material adecuado que permita evaluar a un sujeto para ubicarlo en determinado nivel, ya que como sabemos, un mismo lector puede comportarse en forma distinta ante diferentes textos,

en función de la información no visual de que disponga para interpretarlos. De hecho, la comprensión puede evaluarse con cualquier material impreso significativo, siempre y cuando se consideren las características y dificultades específicas de cada texto así como la naturaleza y efecto de los desaciertos que se cometen.

Implicaciones Pedagógicas.

Un conocimiento más adecuado acerca del proceso de lectura debe tener por fuerza implicaciones pedagógicas de importancia.

Hasta ahora, el interés primordial de los investigadores ha sido la formulación de una teoría que explique el proceso de lectura. Ninguno de ellos se ha aventurado a dar "el programa ideal para la enseñanza de la lectura". Sin embargo, sí se han dado sugerencias importantes, básicamente en lo concerniente a la actitud requerida por parte de los maestros y educadores frente al proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.

El proceso de lectura resulta mucho más complejo de lo que se ha considerado tradicionalmente. La tarea de enseñar a leer resulta pues igualmente compleja.

Frank Smith (1973), expone 12 reglas o formas de la enseñanza tradicional que desde su punto de vista entorpecen la adquisición de la lectura. Estas se refieren a aspectos como: exigir determinada velocidad en la lectura; hacer que el niño se concentre en evitar errores; forzarlo a leer sin ningún error; palabra por palabra, cuando debía estar leyendo para obtener significado; hacerlo precavido cuando hay que estimularlo para que tome riesgos ; etc.

Smith considera que los niños aprenden a leer únicamente leyendo. Por lo tanto, la forma de hacerles "fácil" el aprendizaje, es facilitándoles la lectura, tratando de responder a lo que el niño está tratando de hacer . Esto requiere conocimientos y comprensión del proceso de lectura, así como tolerancia, sensibilidad y paciencia, para poder brindar al niño la información y retroalimentación necesaria en el momento adecuado.

Este mismo autor señala la importancia de hacer a los niños comprender que lo escrito tiene un significado. Si no hay una búsqueda de significado no puede haber ni predicción, ni comprensión, ni aprendizaje. Smith hace hincapié en el rol del maestro, quien debe facilitar la lectura. Explica también, que facilitar la lectura no implica utilizar material aparentemente sencillo pero carente de significado como el que se encuentra con frecuencia en algunas escuelas. Todos hemos visto materiales con contenidos como: "mi mamá me ama" "Susi asea su oso", etc. Es necesario ayudar al niño a entender cualquier material impreso que le interese, permitiéndole cometer errores (omisiones, etc.) sin penalizarlo, ni interrumpirlo constantemente.

Por su parte, Goodman (1982) señala también que la instrucción tradicional de la lectura, basada en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombres de letras, relaciones con los sonidos, etc., no toma en cuenta ni la forma en que opera el proceso de lectura, ni los motivos, ni la manera en que las personas aprenden una lengua. Para él, el aprendizaje de la lectura comienza

cuando van descubriéndose y desarrollándose las funciones del lenguaje escrito, y como leer es buscar significado, el lector debe tener un propósito para buscarlo. En otro trabajo (1976), Goodman dice que la competencia en lectura se alcanza más fácilmente cuando la atención del alumno se concentra en el contenido de los materiales y no en la lectura misma. Aprender a leer implica desarrollar estrategias para obtener sentido, así como esquemas acerca de la información representada en los textos. Esto puede ocurrir sólo si los lectores principiantes responden a textos significativos e interesantes. Por lo tanto, sugiere que el material de trabajo sea variado (cuentos, periódicos, recetas, etc.) útil, interesante y con significado. Respecto al papel del maestro, Goodman indica que éste debe estar preparado para ayudar a los niños a percibir nuevos problemas en la lectura (algún enfoque diferente y nuevo de los mismos problemas, por ejemplo) y a desarrollar las estrategias específicas que esos problemas requieran. Debe tomar en cuenta lo que el usuario del lenguaje trae consigo (experiencias, competencia lingüística, etc.) para hacer que el niño ponga en juego estos recursos y así construya sobre sus propias fuerzas y capacidades. Es necesario que el maestro conduzca a los niños a comprender la importancia de saber leer, que los motive para encontrar la satisfacción y el placer de la lectura y que los estimule para que lo descubran por sí mismos: "el placer de una buena historia abrirá el apetito para más. La satisfacción de conseguir la información necesaria estimulará al lector a recurrir a la lectura como medio de información" (1). Menciona también como algo necesario ayudar a desarrollar en los niños la competencia en lectura crítica, que les brinde el criterio apropiado para poder juzgar lo que están leyendo en términos de plausibilidad, credibilidad, etc.

Constance Weaver (1980) confronta los métodos que tradicionalmente se han empleado en la enseñanza de la lectura, con la teoría psicolingüística. Aborda el proceso desarrollado principalmente por Smith y Goodman y presenta algunas alternativas, como ejemplos para favorecer y desarrollar en los niños las diferentes estrategias utilizadas en lectura.

A partir de lo expuesto hasta ahora, podemos extraer algunas conclusiones que resumiremos como recomendaciones primordiales para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura:

- Los maestros deben conocer y comprender a fondo el proceso de lectura para entender lo que el niño trata de hacer. Esto les permitirá satisfacer las demandas de información y retroalimentación en el momento adecuado.

- Llevar a los niños a comprender la importancia de la lectura y su empleo como una herramienta para obtener significado.

- En ningún momento fomentar la técnica del descifrado, y apoyar en cambio la estrategia de utilizar índices conocidos para anticipar significados.

- Favorecer el desarrollo de las estrategias de muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, estimulando al niño a abordar cuanto material impreso le resulte interesante y permitiéndole cometer errores, sin interrumpirlo constantemente.

---

(1) Goodman K., 1976. pp. 425

- Reconocer los conceptos, vocabulario y experiencias del niño, así como la competencia lingüística que posee en tanto usuario del lenguaje y favorecer la utilización de toda esa información en el momento de abordar cualquier texto.

- Ofrecer a los niños material de lectura abundante, variado, significativo e interesante, con el objetivo de que desarrollen esquemas acerca de los diferentes estilos y tipos de información ofrecidos por los textos.

- Al evaluar el desempeño en la lectura se deben considerar las dificultades y características específicas del texto empleado, así como la calidad de los desaciertos cometidos.

CAPITULO 3

PRESENTACION DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA PARA LA LECTURA

3. PRESENTACION DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA PARA LA LECTURA

El diseño y aplicación de las estrategias de lectura tienen como principal fundamento la nueva concepción de la lectura influenciada por la psicolingüística. Como se expuso en las consideraciones teóricas esta posición concibe la lectura como un proceso en el cual el lector participa activamente, con el propósito fundamental de obtener significado, empleando y desarrollando para ello una serie de estrategias. Por tanto, el propósito de las actividades es favorecer en los niños el tipo de lectura que caracteriza a un lector fluido.

A continuación se presentan nuestros objetivos generales en el diseño de estrategias pedagógicas para el área de lectura:

- Permitir descubrir a los niños la utilidad y función de la lectura y los beneficios que se pueden obtener de ella, tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Esto, con el fin de despertar su interés hacia dicha tarea.

- Centrar a los niños en la obtención de significado, para desligarlos del descifrado y conducirlos a desarrollar una lectura comprensiva.

- Favorecer y estimular en los niños el uso de la información no visual para disminuir su dependencia de la información visual.

- Ayudarles a desarrollar y utilizar las estrategias de muestreo, predicción, anticipación, inferencia y autocorrección, características del proceso de lectura. La finalidad de esto es mejorar la calidad y efectividad de la lectura.

- Permitir a los niños los desaciertos característicos de los lectores fluidos, centrados en la obtención de significado, para que por sí mismos descubran la naturaleza y uso adecuado del proceso de lectura.

- Proporcionar material variado con el fin de que por un lado, los niños conozcan los diferentes portadores de texto y puedan acudir a ellos cuando tengan un propósito específico, y por otro lado, se familiaricen con los diferentes contenidos y estilos literarios.

- Ayudar a los niños a descubrir las diferentes funciones de la lectura, tanto de aquélla que se realiza en voz alta como la que se efectúa en silencio. La primera, para comunicar a otros lo que dice el texto y la segunda como una lectura para sí mismos.

Se diseñaron e instrumentaron actividades para trabajar dos aspectos generales de la lectura: La forma de abordar un texto y la recuperación de significado*. A continuación se explica cada una de ellas con sus objetivos es-

*Establecer esta dicotomía tiene como fin facilitar la descripción del tipo de actividades, aunque durante el tratamiento no se marcaba tal división.

pecíficos y las actividades que se instrumentaron para lograrlos.

3.1 FORMAS DE ABORDAR UN TEXTO.

El propósito fundamental al trabajar este aspecto fue favorecer que los niños se desligaran del descifrado, al desarrollar estrategias de lectura que permitían emplear más información no visual. Buscamos también que los niños se percataran de que esto redunda en una lectura más ágil y comprensiva.

3.1.1 PREDICCION.

Objetivos:
- Desarrollar estrategias de predicción.
- Percatarse de la posibilidad de predecir algunos de los contenidos del texto que se lee a partir de:
  . información previa obtenida del mismo texto
  . características del portador, encabezados o ilustraciones del texto
  . conocimiento previo del tema o material en cuestión.

Material: Periódico; revista "Tiempo libre"; copia del cuento "Lo bueno" (cuento Hojas azules de V. Oséieva, Ed. Progreso, Moscú); cuento "Mashenka y el oso" de M. Bulatvo (Ed. Progreso, Moscú) y cuento "La florecita de 7 colores" (Ed. Progreso, Moscú). (Ver Anexo 1, pp. 264, 270 y 272).*

Descripción:

Periódico y Revistas: Se muestra el material a los niños y se establece con ellos un diálogo, cuestionado la utilidad y función de esos portadores de texto con preguntas como: "¿para qué sirve?", "¿qué tipo de información obtenemos de él?", etc. Posteriormente puede pedírseles que infieran - a partir de encabezados, fotografías o letreros al pie de éstas - la clase de información que traerá el artículo que los acompaña. Por ejemplo: "¿Si este encabezado dice "x" sobre qué creen que trate el artículo?"

Es conveniente hacerles ver las diferentes secciones que conforman al portador de texto, como la forma de reconocer cada una con el fin de que puedan buscar y encontrar fácilmente información específica cuando la requieran.

Cuentos: El coordinador muestra a los niños el material, se habla sobre el título y el autor y se les invita a predecir el contenido a partir del título y de la ilustración en la portada (cuando el material se presenta con su portador).

Posteriormente, lee en voz alta el cuento y se detiene en determinados momentos a preguntar "¿qué creen que va a pasar?" y "¿por qué cree que suceda?". Es importante hacerles ver todos los aspectos en los que pueden basar sus predicciones: contenido previo, ilustraciones, expectativas propias, etc. Cuando los niños han externado sus opiniones, el coordinador continua la lectura para que ellos confirmen sus predicciones.

---

* En lo sucesivo se remite al anexo solamente para el material de actividades analizadas.

Cuando hay copia del material de lectura para cada niño, puede pedirse que por turno, cada uno vaya leyendo una parte, deteniéndose cuando el coordinador lo indique para hacer predicciones. Esto les obliga a seguir con atención la lectura de los compañeros.

3.1.2 ANTICIPACION.

Objetivos:
- Desarrollar estrategias de anticipación.
- Descubrir que al leer es posible obtener información aún cuando falten palabras y que es posible anticiparlas basándose en el contexto.
- Comprender que pueden anticiparse contenidos y que para obtener información no es necesario deletrear.
- Propiciar que los niños se den cuenta de que es posible interpretar una palabra u oración, sin detenerse a mirar cada letra y que aun faltando alguna de éstas, es posible reconocerla y conocer su significado.
- Investigar el grado de dificultad que tienen los niños para anticipar diferentes categorías gramaticales.
- Llevar a los niños a darse cuenta de que aunque la orientación convencional de la lectura en nuestra lengua es de izquierda a derecha, es posible leer palabras o frases cortas presentadas de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba o en diagonal hacia la derecha. Estas aparecen principalmente en carteles y anuncios publicitarios.
- Llevarlos a comprender que la lectura también constituye una herramienta para pasar momentos agradables a través de juegos recreativos.

a) Anticipación de palabras omitidas dentro de un texto significativo ya sea sólo de sustantivos, de conjunciones o de varias categorías gramaticales.

Material:
- Copia del cuento "El embustero" (tomado de "Cuentos para niños" de León Tolstoi). En esta copia aparecen espacios en blanco que corresponden a diversas palabras con diferentes categorías gramaticales. (Ver Anexo 1, pág. 280).
- Copia del cuento "El campesino" (tomado de "Así escriben los niños de México" pág. 27), con espacios en blanco en lugar de algunos sustantivos del cuento. (Ver Anexo 1, pág. 281).
- Copia de algunos enunciados sacados del cuento "Los cisnes" (tomado de "Cuentos para niños" de León Tolstoi), con espacios en blanco correspondientes a algunas conjunciones y preposiciones. (Ver Anexo 1, pág. 282).

Descripción:

Se entrega a cada niño una copia del texto y se platica brevemente sobre su contenido. Se les informa que la narración está incompleta y que faltan algunas palabras (se aclara su categoría gramatical, según el caso). Posteriormente se les pide leer en silencio y escribir las palabras que vayan bien con la historia, si logran adivinarlas.

Al terminar, el coordinador lee en voz alta, deteniéndose en los espacios blancos para escuchar las respuestas de los niños y discutir entre todos,

la adecuación de las anticipaciones y las razones de la adecuación o inadecuación.

b) Anticipación de palabras de un mismo campo semántico a partir de algunas letras o sílabas.

Material: - Sopa de Letras:
Una hoja impresa que a primera vista parece ser una aglomeración de letras sin sentido alguno, pero que encierra un cierto número de palabras escritas en difrentes sentidos. Se puede saber cuáles son las palabras "escondidas", observando los dibujos que enmarcan las letras. (Ver Anexo 1, pp. 283 y 284).
- Plato Silábico:
Una hoja impresa en donde aparecen varios círculos. En cada uno de ellos se encuentran tres palabras de un mismo campo semántico, descompuestas en sílabas distribuidas en desorden alrededor del círculo, simulando los números de un reloj. (Ver Anexo 1, pág. 285).

Descripción:

Sopa de Letras: Se les informa en términos generales sobre las características de la actividad y se les invita a realizarla. Si tienen dificultad para encontrar las palabras, puede sugerirse buscar la letra inicial de la palabra en cuestión y ver si su prolongación, en cualquiera de los sentidos especificados, da la palabra que interesa. Al terminar, se platica un poco preguntando a los niños si en el entorno han visto letreros con esas características de orientación. De ser así deben decir de cuáles letreros se trata.

Plato Silábico: Se entrega una hoja a cada niño y se pide leer las instrucciones que aparecen en la parte inferior. Las instrucciones dicen "con las sílabas que contienen los platos, forma para cada uno de ellos, tres palabras que tengan que ver entre sí y escríbelas en sus respectivos renglones". Si con estas instrucciones resulta complejo para los niños resolver la terea, se les puede informar sobre el campo semántico de cada plato. Por ejemplo; "en este plato hay tres palabras que tienen que ver con nombres de medios de transporte".

c) Anticipación de palabras a partir de las consonantes que las conforman.

Material: - Una hoja impresa donde aparece una lista de palabras de un mismo campo semántico (Ej. Estados de la República, nombres de animales, etc.), en las cuales se han eliminado todas las vocales en cuyo lugar aparecen espacios en blanco.

Descripción:

Se les entrega el material y se informa sobre la ausencia de vocales y el campo semántico al cual pertenecen las palabras. Posteriormente se pide a los niños que procuren adivinar el mayor número de palabras posibles y que anoten las vocales correspondientes. Una vez terminada esta actividad se revisan y discuten las respuestas.

d) Anticipación de palabras a partir de la definición o descripción de sus referentes.

Material: - Copias de un crucigrama para niños, tomado de la "Revista del Consumidor".

- Hoja impresa con adivinanzas populares.

Descripción:

Se reparte a cada niño una copia del crucigrama o en el caso de las adivinanzas, una hoja en blanco para anotar sus respuestas. Posteriormente, ya sea con lectura hecha por el coordinador o realizada en turnos por los niños, se leen las consignas o textos de las adivinanzas, para que cada uno anote la respuesta que considere adecuada.

Para el crucigrama, la respuesta debe ceñirse al número limitado de espacios disponibles para las letras, así como a utilidad de estas letras para formar otras palabras. Es importante insistir por lo tanto, en la confirmación de las anticipaciones y en la corrección de éstas cuando no sean pertinentes.

En las adivinanzas es importante confrontar al final todas las respuestas y discutir en el grupo, las razones de su adecuación o inadecuación.

3.1.3 FORMAS DE LECTURA

Como ya se ha mencionado, uno de nuestros objetivos era poner a los niños en contacto con diversos tipos de texto. Por ello empleamos material variado, desde cuentos y libros de lectura, hasta periódicos.

Es pertinente comentar que aunque se diseñaron actividades específicas para promover el desarrollo de la estrategia de predicción, ésta no sólo se trabajó durante esas actividades, sino que antes de abordar cualquier texto se hacía un preámbulo, solicitando a los niños predicciones con base en las características del portador y en sus propios conocimientos previos, como anteriormente hemos descrito.

Favorecer las estrategias de anticipación, confirmación y autocorrección en los niños era también un objetivo constante del coordinador en cualquier actividad de lectura realizada.

En general, se trabajó con cuatro tipos de lectura que tenían diferentes finalidades: lectura en silencio y en voz alta, efectuada por el coordinador y por el alumno.

Utilizar las variantes en silencio y en voz alta, así como combinar éstas dos era importante. La primera por ser el tipo de lectura que más comúnmente van a utilizar a largo plazo, y la segunda, porque leer los textos en voz alta, permitía al maestro y al propio niño conocer las estrategias utilizadas por este último. Además resultaba evidente que la lectura en voz alta tiene sentido cuando es hecha para alguien más. Así pues, lo que el niño leyese debía ser entendido por sus compañeros.

Finalmente, el combinar lectura en silencio y en voz alta fue una estrategia muy utilizada, pues permitía a los niños conocer en una primera lectura silenciosa, el texto que posteriormente iban a leer en voz alta. Esto facilitaba tanto la lectura, como la obtención de significado.

3.2 RECUPERACION DE SIGNIFICADO.

Las actividades de este apartado se orientaron a la evolución del niño en un procesamiento de la información, que garantizara la recuperación de aquéllo que había leído.A lo largo de la experiencia pedagógica se procuró dar énfasis a la construcción del significado, por lo cual fueron variadas las estrategias para la búsqueda de éste. Con éstas, se trataba de aprovechar al máximo cada texto y de mostrar a los niños que distintos tipos de texto tienen un sentido diferente y que poder recuperar significa haber comprendido el mensaje del escritor.

3.2.1 RECUPERACION ESCRITA.

Objetivos:

- Ser capaz de organizar en forma escrita, las ideas obtenidas mediante la lectura de un tema dado.
- Conseguir que el niño pueda acudir al periódico o a cualquier otro portador en busca de información que necesita y llevarlo a ser capaz de obtener los datos necesarios y de anotarlos claramente para no olvidar o confundir la información.
- Lograr que el niño sea capaz de reconocer y extraer la información esencial de un texto y presentarla claramente por escrito a través de un resumen.
- Pomover que los niños recurran a fragmentos específicos de un texto ya leído a extraer cierta información sin necesidad de leer nuevamente el texto completo.
- Llevar a los niños a comprender el sentido práctico de la lectura y a reconocerla como una actividad necesaria.

a) Obtención de datos específicos.

Material: Periódico, revista "Tiempo Libre".

Descripción:

Cartelera Cinematográfica: Se comenta con los niños aquéllo que debe observarse en la cartelera cuando se quiere ir al cine. Los datos que los niños no emitan espontáneamente serán completados por el coordinador para que los busquen posteriormente: nombre de la película, cine o cines en que se exhibe, dirección del cine o cines, teléfonos, horarios, clasificación, tipo de película, si aparecen los nombres de los actores y del director y si hay permanencia voluntaria.

Se les entrega el periódico o revista para que busquen la sección de cines y se les pide revisar las películas y recomendar una al coordinador, quien desea ir al cine. Se pide a los niños anotar en un papel todos los datos importantes para que el coordinador no los olvide.

Anuncios Clasificados: Se informa a los niños que el coordinador tiene un amigo buscando trabajo, pero como él no recibe periódico necesita de su ayuda para obtener la información necesaria. Por tanto se les pide leer los anuncios, de empleos y extraer la información requerida por el amigo para saber: si cumple con los requisitos; si le conviene el trabajo; a dónde puede acudir o comunicarse y a qué horas. Se pedirá a los niños registrar la información por escrito. Al final habrá una discusión para ver si la información extraida es suficiente para el amigo o no.

Programación de la Televisión: Se entrega el periódico y se propone a los niños buscar esta sección para localizar la programación del día, así como anotar los programas que les gustaría ver al llegar a su casa, especificando el canal y la hora de transmisión.

Diccionario: Se usó constantemente en las actividades de lectura para conocer el significado de palabras desconocidas que en ocasiones se anotaban en una lista explicando a la derecha de éstas el significado. Aunque a algunos niños puede dificultárseles el manejo del diccionario, es importante familiarizarlos con éste.

b) Resumen escrito de la información leída.

Material: - Cuentos, periódicos, enciclopedia animal, tarjetas de diversos animales, cuyo reverso contiene un texto que describe brevemente las características principales del animal.

Descripción:

Cuento: El coordinador muestra a los niños una serie de cuentos para que cada uno elija alguno. Se les pide leerlo en silencio y elaborar posteriormente un resumen e intercambiarlo con un compañero para que todos sepan de qué trataron todos los cuentos.

Otra modalidad es realizar el resumen después de una lectura en voz alta hecha por el coordinador o por los mismos niños, que van tomando turnos.

Periódico y/o Revistas: Una vez que se ha trabajado la predicción en el periódico, así como la forma de reconocer las diferentes secciones de éste, dentro de la misma actividad o en una posterior, se invita a los niños a buscar alguna noticia periodística que les resulte interesante. Es importante que definan el tema, para buscar primeramente la sección correspondiente y luego, seleccionar - ya sea por la fotografía o el encabezado - la noticia que deseen leer. Al terminar la lectura se pide hacer por escrito un resumen de los aspectos más importantes de la noticia.

Enciclopedia o Tarjetas de Animales: Se propone a los niños formar entre todos un álbum de animales con las fichas de descripción y características principales, de los animales que más les gusten o de aquéllos que les interesa conocer. Se les ofrece para elegir una serie de tarjetas de animales o el índice de algún libro o enciclopedia animal. Una vez que han elegido se les pide leer el texto y redactar posteriormente, una ficha con las características principales del animal elegido. Se les sugiere emplear en la elaboración de su ficha, toda la información que posean sobre el ani

mal.

Si en la redacción el niño empieza a realizar una copia textual, hay que ayudarlo a tratar de expresar lo mismo con sus propias palabras. En ocasiones puede solicitarse una recuperación oral previa a la redacción del resumen; esto con el fin de que el niño organice las ideas en su mente antes de escribirlas.

Para evaluar y corregir la claridad y comprensibilidad de los escritos de los niños se puede recurrir a la lectura posterior de los trabajos. Cada uno puede leer en voz alta el suyo o pueden intercambiarse los trabajos entre todos y en caso necesario, discutir qué se debe cambiar y por qué.

3.2.2 RECUPERACION ORAL.

Objetivos:
- Reconocer la forma de recuperación oral como un medio para brindar a otros, información extraída de un texto que uno ha leído y los otros no. Asímismo, la posibilidad de que uno se enriquezca con información obtenida por otros.
- Hacer ver a los niños cómo la reconstrucción del significado hecha entre todos es más completa que la hecha por uno solo.

Material: Cuentos, periódicos, revistas, libros de texto, etc.

Descripción:

La forma de abordar los diferentes tipos de textos es similar a la descrita en el apartado anterior.

Una vez terminada la lectura (en cualquiera de sus modalidades), se pide a un niño que cuente lo leído y sus compañeros pueden complementar su relato, siempre y cuando todos hayan leído el mismo texto.

Cuando los textos leídos difieren, se pide que lean en silencio su respectivo texto para que al terminar, cada uno informe al resto del grupo acerca de lo obtenido a partir de su lectura.

3.2.3 RECUPERACION A TRAVES DE ACCIONES.

Objetivos:
- Brindar al niño la oportunidad de descubrir la lectura como una actividad que proporciona momentos agradables.
- Facilitar el acto de lectura, proporcionando al niño textos cortos cuya interpretación se facilite por los apoyos contextuales.
- Infundir confianza en sí mismos a todos aquellos niños que manifiestan mucha dificultad para leer, llevándolos a descubrir que son capaces, ocasionalmente, de leer con cierta fluidez.
- Favorecer situaciones en donde se descubra que para leer no es necesario descifrar.

Material: Juego del "African": una cartulina en donde se representa (con recortes o dibujos) el African; un juego de tarjetas escritas, con indicaciones de actividades que el jugador debe realizar; un dado, fichas de colores.(Ver Anexo 1, pp. 287 y 288).

Juego "La Granja": una cartulina en donde se ilustran los elementos que pueden encontrarse en una granja (casa, caballeriza, corral,bebederos, etc.); figuras de plástico que puedan manipularse y que representan a las personas y animales de la granja, y una serie de tarjestas escritas con leyendas breves. Por ejemplo: "La mamá sale de la casa y va a buscar la comida de los animales al granero".

Descripción:

African: Se les explica que el juego se desarrolla en forma similar al "turista". Es probable que al menos un niño lo conozca y pueda explicarlo a los demás. Se les pide definir la dinámica del juego. El niño a quién correspondió iniciar el juego, tira el dado y hace avanzar su ficha de acuerdo al número que obtuvo al tirar. Si por suerte, su ficha cae en las casillas marcadas, debe sacar una tarjeta, leerla en voz alta y mover su ficha de acuerdo a las indicaciones de ésta. Se procede igual con cada jugador. Gana aquél cuya ficha llegue primero al letrero de "SALIDA".

Granja: Se invita a los niños a jugar a la granja y se les explica que por turnos, cada uno debe tomar una tarjeta, leerla en voz alta y realizar lo que indica el texto.

La actividad puede erectuarse también como una forma de averiguar el nivel de desarrollo lingüístico del niño. Para ello, podrían idearse series de oraciones con algún grado de complejidad. Ejemplo: oraciones con subordinadas relativas o con contenidos que sólo pueden realizarse en cierto orden. También podría realizarse la actividad de tal manera, que los textos favorezcan el ejercicio de la deducción, para lo cual éstos deberán traer la indicación en forma implícita.

Una vez presentadas las estrategias y antes de pasar al análisis de resultados es importante hacer algunas aclaraciones. Como ya se indicó anteriormente, la presentación fragmentada de las estrategias responde solamente a necesidades didácticas. Sin embargo, el trabajo con cualquier material de lectura debe seguir toda una secuencia que permita al niño familiarizarse con éste y con los posibles contenidos para favorecer así la fluidez y la comprensión en la lectura.

Por otro lado, un mismo material puede emplearse no sólo para varias y diversas actividades de lectura, sino también para la escritura en sus diferentes modalidades. (redacción, ortografía y correspondencia grafofonética).

Es importante señalar también que la lectura debe constituir para el niño una actividad necesaria y aplicable a la vida diaria, pues esto hace que se despierte o aumente su interés por ella.

CAPITULO 4

ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA PARA LA LECTURA

4. ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA PARA LA LECTURA

Debido a que el material es muy extenso por la diversidad de actividades realizadas, será imposible presentar un análisis exhaustivo de todas ellas. Por tanto, se analizarán sólo algunas actividades representativas de cada uno de los aspectos trabajados. El orden en el análisis es igual al de la presentación y descripción de las actividades.

4.1 FORMAS DE ABORDAR UN TEXTO.

4.1.1 PREDICCION.

Según nuestros resultados se cumplieron satisfactoriamente los objetivos en las actividades diseñadas para desarrollar estrategias de predicción. Los niños demostraron que cuando se les permite, son capaces de hacer predicciones pertinentes con los contenidos de los diferentes materiales y textos utilizados.

En periódico y revista.

Es interesante señalar que en general los niños no están acostumbrados a manejar este tipo de material. En el diálogo previo respecto a la utilidad y función del periódico, los niños más pequeños (grupo I), menifestaron una conceptualización basada en accidentes y catástrofes. Ellos contestaban cosas como: "de países.....de guerra.....de que echaron una bomba.....si explotó un tanque....si alguien se murió....etc.". Sólo dos niños incluyeron también "deportes" y "muñequitos". En el caso del grupo II, se encontró también un conocimiento limitado reducido a "noticias.....robos....accidentes....". Aunque hablan de "noticias" no logran explicar más sobre su contenido informativo. Los niños mayores (grupo III) mostraron un conocimiento más extenso y suficiente. Respondieron cosas como: "sección financiera.....de cine..... espectáculos, sociales y culturales.....deportes".

Sin embargo, el material despertó el interés de todos los niños quienes mostraron capacidad para reflexionar y predecir posibles contenidos a partir de encabezados, fotografías y comentarios. Evidentemente, en algunas secciones, como la financiera, fué más difícil hacer predicciones, puesto que los niños no manejan el vocabulario y los conceptos empleados en ellas. Esto resultó particularmente difícil para los niños más pequeños. En tales casos, el coordinador explicaba a grandes rasgos el contenido y la importancia de la sección.

En cuentos.

Recordaremos que en esta actividad, el coordinador leía en voz alta el cuento y de vez en cuando detenía la lectura para pedir a los niños predicciones. En general puede decirse que la actividad resultó atractiva y positiva para todos los niños, pues favoreció en ellos la participación con predicciones adecuadas, basadas en las láminas, contenido y contexto del cuento.

En el grupo I dos niñas tuvieron dificultades para predecir. Ellas no seguían la secuencia del cuento y sus respuestas no correspondían al momento y contenido del texto. Por ejemplo en el cuento "Mashenka y el oso" (Anexo 1,

pág. 270) después de haber leído: "La niña Mashenka que vivía con sus abuelitos, al salir a jugar con sus amigas, se pierde en el bosque y encuentra una casa", el coordinador detiene su lectura para preguntar: "¿Quién vivirá ahí?" Entonces Araceli contesta: "sus abuelitos".

Por su parte Brenda, en la lectura "Lo bueno" (Anexo 1 , pág. 269) participa una sola vez y sus respuestas no corresponden a los elementos del cuento. Al final del texto aparece un diálogo entre el niño Yurik y su madre en donde éste pregunta"¿qué debo hacer para ser bueno?". El coordinador detuvo la lectura en ese momento para preguntar a los niños: "¿Qué creen que contestará la madre de Yurik?" y Brenda responde "que sí". Sin embargo, cuando más adelante se repite la actividad con el cuento "La florecita de 7 colores", (Anexo 1 pág. 272) Brenda participa mucho más y todas sus predicciones son pertinentes al contenido del cuento. Esto confirma nuestra hipótesis de que si se le permite a los niños predecir dándoles la confianza que necesitan, ellos son capaces de utilizar satisfactoriamente esta estrategia.

En los grupos II y III, la actividad despertó gran interés y favoreció la participación de todos, así como la interrelación grupal. Generalmente las predicciones eran pertinentes y cuando no lo eran, los mismos niños las corregían basándose en las ilustraciones o en deducciones, realizadas a partir de la información que tenían en el momento de hacer la predicción.

Un ejemplo de corrección a una compañera, a partir del título y la portada, lo proporciona Fátima en el cuento de "Mashenka y el oso".

COORDINADOR	SONIA	FATIMA
¿Quién vivirá ahí?	Los tres ositos.	
¿Tú qué crees Fátima?		Los tres ositos...o un oso, porque se trata del cuento del oso (al decir esto ve la portada del cuento).

Es importante mencionar que las predicciones en los cuentos "Mashenka y el oso" y La florecita de 7 colores", resultaron más fáciles que en el cuento "Lo bueno", puesto que éste último posee una estructura más compleja, en la cual se alternan las acciones reales con los pensamientos del niño. Esta estructura resultó particularmente difícil para el grupo I en donde hubo problemas de comprensión. Sin embargo, la actividad agradó a los niños y cumplió con los objetivos planteados.

A continuación se transcribe el registro completo de una actividad realizada por los niños del grupo III con el cuento "Mashenka y el oso". En este ejemplo se pueden apreciar la intervención del coordinador y la participación e interacción de los niños. En el anexo 1 se indican las partes en las cuales el coordinador detuvo la lectura para solicitar las predicciones. (pág. 270).

El coordinador muestra a los niños el cuento "Mashenka y el oso". Pregunta si saben qué es, dónde está el título y cuál es el nombre del autor. Pregunta también sobre el posible contenido en base al título y portada del cuento.

Posteriormente, el coordinador inicia la lectura del cuento en voz alta y se detiene para pedir predicciones a los niños. El cuadro que aparece a continuación muestra las preguntas del coordinador y las predicciones de los niños.

ACTIVIDAD: "PREDICCION EN EL CUENTO MASHENKA Y EL OSO" G. III

COORDINADOR	SANTIAGO	ENRIQUE	RUBEN	SERGIO
1¿Qué dirán los abuelitos?.	2No, quédate en la casa y lava los trastes.	3No, porque te puede pasar algo.	4No, porque te vayas a perder.	5Si vas, tiene que ir tu abuelito.
6¿Qué paso cuando se alejó de sus amigas?.	7Se encontró una casita.	8Se fue a su casa.	9Las amigas la buscaron.	10Se perdió.
11¿Quién vivirá en la casa?.	12El oso.	15A lo mejor los abuelitos.	13El oso.	14El oso.
				16¿Cómo crees que los abuelitos se van a mudar tan pronto?
17¿Qué pasará cuando el oso vea a Mashenka?.	18Se asusta.	19Quería jugar con ella.	20Mashenka se desmayó.	21Mashenka le va a decir que quiere ser su amiga.

COORDINADOR	SANTIAGO	ENRIQUE	RUBEN	SERGIO
22¿Por qué se pondría contento?.	23Porque estaba solo.	24Porque le iba a hacer la comida.	25Porque no tiene amigos	26Porque no tenía a nadie con quien jugar.
27¿Qué iba a hacer la niña?.	28La quería para sirvienta.			
29¿Como reaccionaría Mashenka?	30Se asustó.	31Dijo que sí.	32Se impresionó.	33Se enojó.
34¿Qué se le habrá ocurrido hacer a Mashenka?	35Escaparse.			
36Pero ¿cómo?.		37Salirse por la ventana y yéndose árbol por árbol.		
	38Comprando una brújula que le marque al norte, al norte, al norte.			39¿Dónde la va a comprar si es el bosque?

COORDINADOR	SANTIAGO	ENRIQUE	RUBEN	SERGIO
40¿Cuando Mashenka le dijo su idea al oso qué pasaría?.	41El oso le dijo no, no puedes.	42Sí, le dijo el oso que sí, pero regresa pronto.	43Se le antojaron al oso los pastelitos.	44El oso dijo que no, porque se escaparía.
45¿Qué creen que hizo Mashenka?.	46Siguió al oso.	47Le dijo no, yo puedo ir sola, no me pierdo.	48Va a seguir al oso, calladita.	49Le dijo no, porque te comes los pastelitos.
50¿Por qué no querrá Mashenka que el oso abra la cesta?.	51Porque lleva unos renacuajos.	52Para que no se coma los pastelitos.	53Sí, para que no se los coma.	54Sí.

COORDINADOR	SANTIAGO	ENRIQUE	RUBEN	SERGIO
55¿Qué creen que hizo Mashenka?.	56Se metió en la cesta.	57Se escapó.		58Se metió en la cesta.
59¿Qué va a pasar cuando el oso descanse y quiera pastelitos?.	60Va a encontrar a la niña.	61Mashenka le va a decir ya te ví, conque te querías comer los pastelitos.	62Se quedó callada para que no la descubran.	63No la va a ver.
64(Continúa la lectura) "y vuelve el oso a querer descansar" ¿Qué hará esta vez la niña?.	65Lo mismo que antes.			
66¿Qué dirá el oso?	67Pa'su mecha, yo creo que usa binoculares o se subió a la torre de Pemex.	68Tan lejos y me ve.		
69(Después de leer unos párrafos más, preguntó) - ¿Cómo terminará				

COORDINADOR	SANTIAGO	ENRIQUE	RUBEN	SERGIO
el cuento?.	70Sí entregó los pastelitos.	71Corrió el oso de regreso con todo y cesto.	72No entrega los bollos	73La niña llegó a casa de sus abuelitos otra vez.

4.1.2 ANTICIPACION.

El material que conforma este bloque va encaminado específicamente a favorecer el desarrollo de las estrategias de anticipación e inferencia durante el proceso de lectura.

Las actividades seleccionadas para el análisis fueron las siguientes:

a) Anticipación de palabras omitidas dentro de un texto significativo.

Como ya hemos mencionado a lo largo de esta investigación, cualquier lector anticipa mientras lee y las anticipaciones serán más pertinentes en la medida en que pueda utilizar su información no visual.

Los resultados obtenidos demuestran que el niño al igual que el adulto, es capaz de anticipar y obtener información de un texto, aun cuando haya omisiones en éste. Esto se debe al empleo del vocabulario, los conceptos, el lenguaje y la experiencia previa, es decir, la información no visual de que dispone. Esta información es suficiente para poder anticipar el significado de un texto.

Las actividades con omisiones de palabras favorecieron mucho las anticipaciones y ayudaron a los niños, particularmente a quienes sólo descifraban, a desarrollar estrategias de anticipación. En todas las actividades el coordinador buscó conducir a los niños hacia la obtención de significado y el empleo de la información no visual.

Así también, pudo observarse que mientras más información previa tenían sobre el texto (tema, vocabulario, etc.) más pertinentes eran sus anticipaciones y más fácil y fluida la lectura.

Encontramos que en su gran mayoría, las anticipaciones de las palabras omitidas correspondían a las palabras del texto y aunque en ciertas ocasiones no eran las mismas palabras, esto no afectaba el significado de la historia, pues había aceptabilidad semántica.

Veamos algunos ejemplos:

El campesino es un hombre que trabaja la tierra* siembra diariamente.

Fernando
G.II - 3o.

Los hombres leñadores se acercaron y vieron que era mentira.

Ma. Eugenia
G. I - 2o.

*Las palabras que aparecen sobre las subrayadas son aquéllas omitidas del texto original.

hombres
Los campesinos se acercaron y vieron que era mentira.

Sergio
G. III - 6º

arado maíz
Con el tractor hace surcos para sembrar el trigo y así poder darle algo a su familia para que se puedan alimentar.

Santiago
G.III. -5o.

Podemos observar claramente que los niños están concentrados en la obtención de significado como todo buen lector y que emplean información no visual. Sus anticipaciones son bastante acertadas y semánticamente pertinentes.

La mayoría de las anticipaciones fueron de este tipo porque se favoreció la utilización de la información no visual.

Se encontraron también anticipaciones cuya pertinencia semántica o sintáctica concordaba sólo con el fragmento antecedente.

Los siguientes casos son ejemplos de esto:

El lobo vió que no tenía que temer nada y degolló
ovejas
a todas las personas del rebaño.

Araceli
G. I. - 2o.

pesada
Después de que el chico hubo repetido su engaño broma.....

Sergio
G.III.-5o.

unas
Un niño cuidaba de cabras ovejas y, de pronto...

Ma. Eugenia
G.I - 2o.

La causa de dichas anticipaciones es que los niños no toman en cuenta el contexto como un todo. Establecen una concordancia sólo con el texto antecedente y no con el subsecuente.

Sin embargo, es posible observar que los niños utilizan su competencia lingüística, pues anticipan palabras cuya categoría gramatical se adecúa sintácticamente al fragmento leído. Eduardo y Araceli anticipan por ejemplo, un sustantivo y no un verbo.

Es importante mencionar que gran parte de las anticipaciones de este tipo fueron corregidas por los niños mientras realizaron la actividad. Anotaban una anticipación congruente con aquéllo que ya se había leído pero al leer el fragmento subsecuente y descubrir que no era pertinente, regresaban a corregir la anticipación.

En síntesis, podemos concluir que la mayoría de las anticipaciones no son producto del azar. Estas son el resultado de la coordinación de diversas informaciones (de orden visual y no visual) que forman parte del proceso mismo de lectura.

Es importante señalar dos aspectos significativos: Primero, las categorías gramaticales omitidas dentro de un texto significativo no tuvieron el mismo grado de dificultad para los niños. En general, hubo mayores problemas en las anticipaciones de verbos, adverbios, conjunciones, preposiciones y adjetivos que en las anticipaciones de sustantivos. Segundo, se encontró cierta diferencia entre los grados escolares. Esto es explicable debido a que los niños de grados superiores tienen, por su experiencia, mayor conocimiento previo y emplean menos información gráfica.

Por último, presentaremos algunos ejemplos con el fin de mostrar la intervención del coordinador y las correcciones.

Al haber terminado la actividad, el coordinador dice lo siguiente:

ACTIVIDAD: "EL EMBUSTERO" G. II

COORDINADOR	FATIMA	SONIA	OCTAVIO
Voy a leer en voz alta y me detendré en donde hay que anotar las palabras para que discutamos las respuestas.			
"Un niño cuidaba de.... ovejas".		Rebaño, ¡ay! no queda bien.	
Puede ser un artículo?	El, las, las unas.... unas queda bien.		
		(Ambos manifiestan do).	estar de acuer
(Continúa la lectura). "Se puso a gritar ¡Socorro, un lobo! ¡Un lobo! Los..."	Niños.	Niños.	Niños.
¿Qué otra podría ser?.			Señores.

Evidentemente, si el niño está concentrado en la obtención de significado puede percatarse de una anticipación no pertinente y corregirla.

Además, debemos señalar que el intercambio entre los niños fue muy enriquecedor, pues al detectar y corregir los errores, con ayuda de los demás, los niños no sentían que habían hecho algo mal sino que se trataba de encontrar la forma para hacerlo mejor.

b) Anticipación de palabras de un mismo campo semántico a partir de algunas letras o sílabas.

Esta actividad resultó muy atractiva e interesante para los niños. Por sus características, ésta reduce el número de alternativas entre las cuales se elige una anticipación, pues proporciona ciertas informaciones como el campo semántico, las sílabas en desorden (para el "Plato silábico") y las imágenes de las palabras a encontrar (en la "Sopa de letras"). Esto facilita el descubrimiento de las palabras. (Ver Anexo 1, pp. 283, 284 y 285).

Podemos pues afirmar que ambas actividades cumplieron sus objetivos. En general a los niños les bastó con reconocer algunos índices significativos para anticipar la palabra. En la mayoría de los casos, estos índices correspondían a la primera letra o sílaba de la palabra. Sin embargo, hubo algunos que con identificar una sílaba intermedia o final podían reconocer la palabra indicada. A continuación se ejemplifican las dos estrategias.

ACTIVIDAD: "PLATO SILABICO" G. II

COORDINADOR	FRANCISCO
¿Cómo supiste que decía escritorio?	Porque encontré to y rio.
¿Cómo supiste que decía.....?	Porque vi mar y supe que era margarita.

Por otra parte, en el caso de palabras polisílabas se detectaron ciertas dificultades en los niños de 2º grado. Ellos empezaron a combinar las sílabas, produciendo palabras inexistentes. Sin embargo, los niños recurrieron al coordinador quien les preguntaba si dicha palabra tenía sentido. La intervención del coordinador les ayudó entonces a reflexionar y encontrar palabras con significado.

Finalmente, es importante mencionar que en la actividad de "Sopa de letras", las palabras escritas en forma fuera de lo común (diagonal), presentaron mayor dificultad para los tres grupos. En estos casos el coordinador se vio en la necesidad de prestar más ayuda.

4.1.3 FORMAS DE LECTURA.

En el capítulo donde se presentaron las estrategias pedagógicas se mencionaron las diferentes modalidades de lectura utilizadas durante el programa -oral, silenciosa, realizada por los niños, o por el experimentador- así como la finalidad de cada una de ellas.

En este apartado se exponen las dificultades que presentaban los niños al inicio de la experiencia, y algunos ejemplos de la intervención del coordinador para favorecer la superación de dichas dificultades. Se evaluaron los desaciertos cometidos por los niños en función de su pertinencia semántica y sintáctica, así como las estrategias de lectura (descifrado o anticipación) y su relación con la recuperación de información.

Según nuestros resultados gran parte de los desaciertos cometidos por los niños corresponden a anticipaciones semánticas o sintácticamente pertinentes al texto que se lee. En algunos casos donde tales anticipaciones no son pertinentes para el fragmento antecedente o subsecuente, los mismos niños realizan las correcciones. Podemos entonces ver que aún cuando los niños son lectores principiantes, ellos ponen en juego las estrategias que utiliza cualquier lector al abordar un texto para obtener significado. La fluidez y efectividad de la lectura estarán en función de la dificultad del texto, del conocimiento que se tenga sobre el tema, del objetivo de la lectura y de la posibilidad de desarrollar y utilizar estrategias para leer.

Un ejemplo de lectura efectiva es el de Sonia en la lectura de "El lobo y el perro" realizada al iniciar la experiencia (Ver Anexo 1, pág. 286). Ella lee correctamente y con buena entonación casi todo el texto. Sólo se registran dos sustituciones (una de ellas corregida) y una introducción de palabra.

Sin embargo, si se analiza el efecto sintáctico y semántico en los desaciertos de Sonia, observaremos que éstos no alteran el sentido del texto, ni afectan la buena recuperación de información.

Texto.... si quisieras prestar a mi amo los mismos servicios que yo le presto.

Lectura..."Si quisieras prestar con mi amo los mismos servicios que yo le presto....."

La sustitución de "a" por "con" efectuada por Sonia resulta sintácticamente pertinente para el texto aunque el sentido del mismo podría alterarse ligeramente. Sin embargo, la recuperación de Sonia nos permite observar que aunque explícitamente no corrigió su desacierto durante la lectura, lo rectificó mentalmente pues rescató correctamente la información del fragmento.

Recuperación: "le dijo el perro que estaría igual el lobo, si le prestara el mismo servicio que él le presta a su amo".

Otro de los desaciertos de Sonia es el siguiente :

Texto: ...Será mucho mejor estar bajo techo y tener abundante comida. Pues ven conmigo - dijo el perro.

Lectura: ..."Será mucho mejor...es..tar bajo techo y tener una abundante comida despues...pues... pues ven conmigo dijo el perro".

En este fragmento la introducción de la palabra "una" resulta pertinente tanto sintáctica como semánticamente. Se trata de una anticipación adecuada por parte de Sonia. Más adelante, en el mismo fragmento, Sonia lee "después" en lugar de "pues", que resulta pertinente con la información antecedente, sin embargo no resulta tan pertinente con la subsecuente, por lo que Sonia se detiene y corrige su anticipación.

La recuperación del fragmento resulta también muy completa:

> Recuperación: "...y dijo el lobo que estaba dispuesto a tener techo y abundante comida porque él padecía de frío y de hambre y entonces le dijo el perro que fuera con él, y ahí acabó".

El resultado de esta lectura muestra cómo Sonia se concentra en obtener significado, empleando adecuadamente las estrategias que cualquier lector fluido pone en juego durante el proceso de lectura: anticipación, confirmación y autocorrección.

Sin embargo, en muchos casos, los resultados de la lectura eran poco efectivos a pesar de que los niños de la muestra empleaban en mayor o menor medida las estrategias requeridas en el proceso de lectura. Esto obedece a diversas razones:

En primer lugar, el desempeño es con frecuencia afectado por la presión de la escuela para que se oralicen adecuadamente todas las palabras. Esto lleva a los niños a concentrar su atención en descifrar correctamente, dejando de lado la obtención de significado.

En segundo lugar, los niños que han tenido problemas para leer, sufren cierto bloqueo al sentirse señalados y desvalorizados por tener que recibir atención especializada.

Un ejemplo de esta actitud lo ofrece Araceli quien al poco tiempo de iniciada la experiencia realiza la siguiente lectura del texto "El lobo y el perro".

> Lectura: "El lobo y el - perro.
>
> Un lobo - lobo flaco y - hambri- hambriento en - enco - encontró por - casuela - dad - dad a - un perro -perro gordo y bien comido - después de - saluda - darlo pre - guntó el - lobo ¿qué haces - para es - tar tan bien? Esta - rías igu - gua - gual - igual que yo respondió el - perro si - si quisieras prestar a mi - amo los - a - a - los m - mis - mismos - ser - servicios que yo le pre - pros - presto ¿que er servi - cios son ésos? pre - pregunta tos pregunto el lobo - Guardar - su puerta y defe - fender de - noche su - casa con - contra los la - drones - bien es - estoy di - di - dis - puesto - ahora - sufro - sufro el - frío y el árbol - hambre será mucho me - mejore es - tar bajo - bajo techo y tener abun - dante - te - comida - pues van conmigo dijo el - perro"

Recuperación: "Del lobo flaco y del perro... que estaba el perro gordo".

La lectura de Araceli es bastante penosa y demuestra claramente que en el momento de leer, ella no estaba concentrada en obtener significado. Aunque hace algunas anticipaciones (cazuela, árbol, mejore, van) éstas no resultan pertinentes y sólo corrige una de ellas (árbol - hambre). Su afán de oralizar todo correctamente,la hace caer en un descifrado penoso cuyos resultados son poco efectivos como lo demuestra la poca información que recupera.

El ejemplo del desempeño de Miguel Angel es muy interesante:

Lectura: "El lobo y el perro.

Un lobo flo flaco y harbi - había encontrado por ca - su - por casualida a un perro - gordo y bi - bien - comido des - pue - después de sa - lu - dar - lo preguntó lobo el lobo ¿qué haces para estar tan bien? Es - ta Esta ría igual que - yo respondió el perro si qui - eres - qui - eres pr - - si quieres prestar a mi amigo amo lo amigo lo mismos servicios que yo yo le presto que serría son éstos preguntó el lobo guarda su pue r - ta y de - fer - de fente - - de noche - de noche - su casa con las - los la - drones los ladrones. Bien estoy dispuestos a robar su el fri el hambre y el hambre sa será mucho mejor estar ba - jo te - te - cho bajo techo y tener abundante comida pues - ven - con - con - migo conmigo diejo el perro.....dijo el perro".

La lectura de Miguel Angel resulta penosa y con muchos desaciertos, aunque al analizar su efecto sintáctico y semántico y principalmente la información recuperada por el lector al finalizar la lectura, los desaciertos no resultan tan serios como hubiera podido pensarse.

Por ejemplo, la sustitución que hace Miguel Angel delas palabras "hambriento encontró" por "había encontrado" en la primera frase, es indicadora de una anticipación que en términos semánticos corresponde a lo que hasta el momento ha leído. Aparentemente son dos errores consecutivos, sin embargo, el segundo "encontrado" es un ajuste para compensar el primero "había", ya que "encontró" que es la palabra que realmente aparece en el texto, no correspondería sintácticamente con su anticipación.

Esto nos permite ver que Miguel Angel tiene una actitud activa frente al texto y que pone en juego tanto sus expectativas como sus conocimientos lingüísticos

El desacierto "estarías" por "estaría", no corresponde sintácticamente, sin embargo no afecta el sentido del texto y Miguel Angel no considera necesario detenerse a corregirlo. En cambio, en el caso de la anticipación ("amo por amigo") él la corrige, pero se resiste a renunciar a su propia expectativa y al seguir leyendo y encontrar la palabra "mismos", toma ciertos índices ("mi") para leer de nuevo "amigo". Sin embargo, concentrarse tanto en sus propias anticipaciones sin el éxito esperado, lo conduce a cambiar de estra

tegia y comienza a descifrar erróneamente oralizando palabras sin sentido "serría", "defente", "su el fri", que no corrige porque evidentemente ya no está concentrado en la obtención de significado.

Analicemos ahora la información que Miguel Angel recupera al término de su lectura.

Recuperación: "El lobo se encontró a un perro de casualidad y le preguntó el lobo, ¿por qué estás tan gordo? y le contestó el perro: tengo un amo que, este, que le presto favores y servicios y así tengo comida en abundancia y le dijo el lobo..." ("a la hora que dije el lobo me equivoqué").

(El coordinador le hace algunas preguntas para ayudarlo a organizar la información y finalmente el niño dice:).

"Porque tenía un amo a quien le prestaba sus servicios y así tenía comida en abundancia y le dijo el perro, si quieres ven conmigo para ahuyentar a los ladrones".

Miguel Angel recupera gran parte de la información aunque se le dificulta reorganizarla y requiere de ayuda por parte del coordinador.

Por todo lo anterior se puede decir que Miguel Angel realiza una lectura medianamente efectiva, pero mejor que la de Araceli, cuya estrategia era estar más centrada en el descifrado. Miguel Angel evidencia su intención de obtener significado a partir de su lectura, pero su afán por defender sus propias expectativas, hace que muchas de sus anticipaciones, aunque no sean pertinentes, no sean corregidas. Por lo que durante el trabajo pedagógico había que ayudarlo a desarrollar más las estrategias de confirmación y autocorrección que le permitieran ser un lector más fluido y efectivo.

A continuación se describen las formas de intervención del coordinador mientras los niños realizaban su lectura oral para favorecer en ellos el uso de las estrategias que repercuten en una mejor lectura y comprensión: predicción, anticipación, confirmación y autocorrección. Dichas estrategias se trabajaron constantemente durante la lectura de los niños.

Para favorecer la anticipación en aquellos niños que se encontraban centrados en el descifrado, el coordinador, pedía que antes de iniciar su lectura predijeran el posible contenido del texto en función del título, portador, etc., con el fin de centrarlos en la obtención de significado.

Una vez iniciada su lectura, si el niño se detenía en una palabra tratando de descifrarla, el coordinador lo estimulaba para que tratara de anticipar una palabra significativa a partir de ciertos índices.

Veamos el caso de Brenda mientras leía el cuento "De los cazadores que pretendían contar los pelos de las pieles", en donde el coordinador interviene tapando la palabra descifrada.

COORDINADOR	TEXTO	BRENDA
	Eran dos cazadores, uno había cazado un zorro en un cepo;.....	
		LECTURA
		"Eran dos ca-zadores uno uno había cazado un zo - os - zo - r ...."
(El coordinador tapa la palabra).		
¿Si son cazadores y la palabra empieza con zo a qué animal crees que se refieran?.		
		Un zorro. (continúa su lectura).

Dicha estrategia resultó positiva, ya que en varias ocasiones los niños mismos apartaban la mirada de la palabra que estaban deletreando para hacer una anticipación y confirmarla después.

La lectura de textos cortos con una finalidad específica favoreció esta forma de intervención con resultados satisfactorios para los niños ya que les permitía experimentar que podían efectuar una lectura fluida y comprensiva (ver Análisis de Recuperación a través de Acciones).

Para favorecer anticipaciones con pertinencia semántica y sintáctica con el texto, en aquellos niños que tendían a anticipar con resultados poco efectivos, el coordinador intervenía de la siguiente manera:

COORDINADOR	TEXTO	MA. EUGENIA
	Si quieres te traigo a la cama todas tus muñecas. Ponemos el sillón, el diván, y el juego de té.	
		LECTURA
		"Si quieres te trai-go a la cama todas tus mu-ñecas. Ponemos el si-llón, el di-ván y el jugo de té".

COORDINADOR	MA. EUGENIA
¿Jugo de té?	
	(Regresa a releer) "Juego de té".

Otra forma era que el coordinador intervenía en el momento en que el niño descifraba una palabra sin sentido, deteniendo su lectura y cuestionándolo acerca del significado de lo que había leído.

COORDINADOR	BRENDA
TEXTO	
Por eso montaron relojes pequeños para guardar en el bolsillo.	
	LECTURA
	"Por eso mon - montaron relojes pequeños para ju - gurdar en el bolsillo".
¿Qué dice?.	"Guardar en el bolsillo"

Es importante mencionar que con frecuencia eran los compañeros quienes intervenían para hacer la corrección. Veamos el siguiente ejemplo que ilustra dicha situación.

BRENDA	MA. EUGENIA
TEXTO	
Pasa al puesto de comida para animales, y cómprale nueces a la ardilla; llévaselas.	
LECTURA	
"Pasa al puesto de com-mida para en eni-males."	Animales.
"Animales y comprar y cómprate".	Cómprale.
"Cómprale nueces a la ardilla.	

En algunas otras ocasiones el coordinador no intervenía en el momento de la incongruencia, para ver si el niño mismo se percataba de ésta y la corregía.

Texto: Que bien se - estaba - ahí. Era un lugar agradable.
Lectura: "Ca - brien se - estaba - ahí. Era un luego...era un..
...que bien se estaba ahí. Era un lugar agradable."

Juan Carlos
G.II - 3o.

Evidentemente Juan Carlos se da cuenta de que las palabras oralizadas no tienen sentido. Por lo tanto regresa a re-leer el texto para obtener significado, mostrando un empleo adecuado de las estrategias de lectura cuando se le permite cometer "desaciertos" y analizarlos por sí mismo.

Es importante mencionar que cuando el niño realizaba durante su lectura, anticipaciones características de buenos lectores, es decir, oralizaba palabras que aunque no fueran las del texto, resultaban pertinentes semántica y sintácticamente hablando, el coordinador no intervenía.

Veamos un ejemplo de este tipo de anticipaciones:

Texto: ¡Hermosa piel de reno llevas ahí!
También la de tu zorro es hermosa

Lectura: "Hermosa piel de reno tienes ahí.
También la de tu zorro está hermosa"

Sergio
G. III - 6o.

Otras estrategias de intervención adecuadas para garantizar una buena lectura y recuperación de la información fueron las siguientes: 1) En textos largos, el coordinador interrumpía la lectura después de un párrafo significativo, para pedir recuperación parcial de la información. Esto permitía mantener al niño concentrado en la obtención de significado. 2) Se solicitaba a los niños una lectura silenciosa previa a la lectura en voz alta. Esto les permitía conocer el contenido del texto, y a su vez, favorecer el uso de estrategias de lectura en el momento de la lectura oral.

Emplear actividades diferentes para la lectura y la recuperación, resultó positivo, pues la variedad mantenía el interés de los niños en la tarea. Esto es particularmente útil con los niños de Centros Psicopedagógicos que se muestran tensos hacia la lectura y se concentran sobre todo en oralizar adecuadamente las palabras. El material diverso y atractivo permitió a estos niños reconocer el beneficio y aplicación práctica de la lectura. Esta situación favoreció el gusto por la tarea.

4.2 RECUPERACION DEL SIGNIFICADO.

Evaluar la recuperación de significado resulta una tarea muy compleja pues en ella intervienen muchos factores que no son fáciles de medir. En primer lugar la comprensión de un texto no depende sólo de poder "leerlo bien",

sino que también depende del conocimiento previo sobre el tema y sobre los conceptos que ahí se presenten. Por otra parte, la necesidad de comprender y recuperar significado depende también del propósito e interés que se tenga para obtener esa información: informar a otro algo, entender un mensaje para realizar adecuadamente una tarea, conocer algo sobre un tema que interese, responder a una interrogante, etc. En función de lo anterior estará también el grado de profundidad con el que se necesite leer un texto.

Como se explicó anteriormente, para las estrategias de lectura se diseñaron actividades en donde la lectura tuviera diferentes propósitos: recopilar información para hacer un álbum de animales, leer una noticia periodística, recrearse con la lectura de un cuento. Para el análisis sólo se seleccionaron algunas y son las que se presentan a continuación.

4.2.1 RECUPERACION ESCRITA.

Para realizar adecuadamente este tipo de tarea el lector debe comprender bien el texto, luego seleccionar la información necesaria y organizarla claramente por escrito. Es importante mencionar esto para reconocer las dificultades que presenta la tarea para cualquier persona.

A continuación se analizan dos de las actividades empleadas para la recuperación escrita: "Album de animales" para el resumen escrito de información leída y "Cartelera cinematográfica", en donde debían obtener datos específicos para ir al cine y registrarlos por escrito para no olvidarlos.

a) Obtención de datos específicos: "Cartelera cinematográfica".

En términos generales, la actividad resultó positiva para los niños. Les gustó trabajar con el periódico y se interesaron en obtener la información cuando el coordinador les pidió que le recomendaran alguna película para ir al cine en el fin de semana.

Como se recordará, antes de iniciar la actividad, el coordinador cuestionó a los niños sobre el tipo de información que debe buscarse en el periódico para poder ir al cine. Los mayores (grupos II y III) sugirieron espontáneamente casi todos los datos relevantes. Los demás datos surgieron ante algunas intervenciones del coordinador. El siguiente diálogo ilustra lo anterior:

ACTIVIDAD: "CARTELERA CINEMATOGRAFICA" G. III

COORDINADOR	MANUEL	SERGIO	RUBEN
[1]¿Para seleccionar del periódico una película qué datos son los que nos interesa conocer?	[2]A qué hora es, qué cine es.	[3]De qué se trata.	[4]Cuánto cuesta.
[5]¿Qué otra cosa?	[6]Pu's ya.		

COORDINADOR	MANUEL	SERGIO	RUBEN
[7]Supongamos que elegimos la película del cine Ariel; ¿qué más necesitamos saber?.	[8]En qué calle está.		[9]Y si va a estar abierto o no.
[10]¿No les interesa saber si los dejan entrar o no?.		[11]Si, que tal si vamos y no nos dejan pasar.	
[12]¿Cómo nos enteramos si es película de niños?.		[13]Porque cuando anuncian las películas ponen una letra que quiere decir: A: niños B: adolescentes C: adultos.	
[14]Si llego tarde ¿podré quedarme para ver el pedacito?.			[15]Sí, si usted llega cuando uno se está muriendo se fija muy bien para cuando comience otra vez la película vea otra vez al muerto y se salga.
[16]¿Me permitirán quedarme?.		[17]En el cine Las Américas y Manacar no lo dejan.	
[18]¿Cómo viene anunciado en el periódico si me permitirán o no quedarme?.	[19]Yo nunca lo he visto.	[20]Ni yo.	

COORDINADOR	MANUEL	SERGIO	RUBEN
[21]Dice: Permanencia voluntaria o No hay permanencia voluntaria.			[22]Eso yo lo he visto en la entrada del cine no en el periódico.
[23]Sí, es cierto a veces no lo dice el periódico.			

Ante la tarea de recomendar una película y anotar en un papel los datos necesarios, casi todos los niños del grupo II y III encontraron fácilmente la sección correspondiente y anotaron claramente la información necesaria (en ocasiones el anuncio no ofrecía todos los datos). Inclusive algunos agregaron información que ellos conocían sobre la película y que no aparecía en el periódico*. Tal es el caso de Fátima que anota lo siguiente.

Pelicula Ya Nunca Nas-
cine villa olimpica
direcion Av insurgentes y Perif
tel 569 65 34
hora 4:00 5:45 7:30 9:15
cuesta $50.00 pesos
diretor ABel Salazar
artista Luis Miguel
tipo 4 canciones
niños adultos
un poco triste alegre

Fátima
G. II - 3o.

*En este caso, como en los de Alejandro y Cristóbal, no se pudo conservar el texto original, pero la información se recuperó del registro de la sesión.

Los datos sobre el tipo de película y la clasificación no se incluían en el anuncio del cual obtuvo la información, sino que ella los agregó porque los sabía de antemano.

Un texto que resultó confuso y desorganizado fue el de Fernando. Sin embargo, si se analiza el material de donde obtuvo la información se puede observar que se trata de un texto muy complejo pues no anuncia una sola película sino seis películas en dos ciclos. Esto hizo que Fernando se confundiera y no pudiera recuperar claramente la información.

información decine
casa del lago de chapultepec cines ay y Domingo
y 5 Febrero alas 11:30 pelicula gulliber
casadel lago dechapultepec
hiautriago del espasio domingo 11 y sabado 17
alas 11:00 horas el rey pajaro de jimito

CICLO: CINE FRANCES DE ANIMACION, Casa del Lago, Bosque de Chapultepec, sábado 4 y domingo 5 de febrero 11:00 horas la película Pluck, el náufrago del espacio, de Jean Image; sábado 11 y domingo 12 de febrero 11:00 horas El rey pájaro de Grimault y sábado 18 y domingo 19 de febrero 11:00 horas El planeta fantástico de René Laloux. Localidades $10.00, niños $5.00.

CICLO: LA IMAGINACION DEL NIÑO, del Cine Club del I.N.B.A., con la película "Los viajes de Gulliver", Jack Sher, Teatro del Bosque (atrás del Auditorio Nacional). Sábado 4 de febrero 12:00 horas. Localidades $30.00.*

Fernando
G. II - 3º

* Esta es la transcripción del recorte original del periódico, utilizado por el niño.

El caso de Alejandro ilustra el sentido lógico y práctico de los niños. Ante la petición de anotar los datos necesarios para ir al cine, decidió escribir solamente el teléfono del cine, argumentando que para cualquier información que se quisiera obtener, podía llamarse por teléfono. El coordinador a su vez argumentó que le sería difícil llamar por teléfono, pues en su casa no tenía y el más cercano estaba descompuesto. Entonces Alejandro accedió y escribió los datos. Más adelante, al intercambiar los niños sus producciones para que los otros evaluaran su texto, Roberto se dió cuenta de que Alejandro había omitido el nombre de la película y le regresó su hoja para que lo agregara. Finalmente el escrito quedó así:

HOLLYWOOD CHURUBUSCO ALFA LA RAZA

La aventura continua
empiesa a las 4:30 en el sine Holliwood y
dinero y no ensusiar el cinetel 395-01-76.

Alejandro
El regreso del JeDi

Alejandro
G. II - 3o.

El ejemplo anterior muestra la posibilidad de que los niños se corrijan unos a otros sin que necesariamente intervenga el coordinador. Cuando conocen la finalidad de la tarea y reconocen la importancia de ser claros, resulta fácil percatarse de un error y aceptar corregirlo.

La participación de los niños del grupo I ante la pregunta de cuáles serían los datos necesarios para la elección de una película, fue más pobre, pues espontáneamente sólo sugirieron el nombre de la película y el cine en donde se exhibía. Sin embargo, después de algunas intervenciones del coordinador, mencionaron los demás datos: horarios, precio, ubicación del cine, etc.

Cuando el coordinador solicitó que buscaran una película y anotaran los datos necesarios, a los niños del grupo I se les facilitó encontrar la sección de cines y la película deseada. Algunos obtuvieron y anotaron claramente la información necesaria, como lo ilustra a continuación la producción de Pablo, quien supo seleccionar la información de un cine en un anuncio que contenía muchos datos en poco espacio y que podían haberlo confundido.

El MiEDo no anDa en Burro
para marirse De MieDo
insurgentes 70 adultos y NiÑos
4.00 - 5:50 - 8:15 - 10:00
La india maria

(Por limitaciones de espacio no fue posible fotocopiar todo el original, por lo que presentamos solo un fragmento. Algunos datos los hemos reproducido a mano).

Pablo
G. I - 2o.

El texto escrito por Cristóbal muestra también la capacidad de recurrir a un anuncio y obtener adecuadamente la información deseada. Antes de la búsqueda y a sugerencia del coordinador, los de su grupo anotaron un listado de los datos que necesitaban obtener; este hecho favoreció la organización del escrito, como puede verse a continuación:

Direccion fuente la estacionamiento
aURRera aeropuerto
C r n e Aeropuerto
pelicula el regreso le JEDI
presio 10 60s
cuaucuesta
aQueora la pasan Ayierns Sabado y Domingo
6:40 · 40; 4 00 2:10 4:40
que artistas Luke es ca ovroquer der de vet
Sitrii y Arturio

Cristóbal
G. I - 2o.

Es interesante mencionar que aunque el nombre de los artistas no aparecía en el periódico, Cristóbal anota el nombre de los personajes que aparecen en la película; claro está con su ortografía muy particular.

Una situación común en varios escritos de los pequeños fue la dificultad para anotar correctamente los horarios. Esto es comprensible debido a que los anuncios del periódico frecuentemente emplean tipografía muy pequeña y resulta difícil saber a cuál cine corresponde determinado horario. La producción de Eduardo permite ilustrar lo anterior.

Los gerreros Del siclo
21
4-00 5-40 7.20 9:00 11:10
5:55 7:40 9:25
Cinema arcos 1 NF- 2 A 20C
1 ADolescentes y ADULTOS
23 de Febrero de 1984

EMC

CINEMA ARCOS 1 — CENTRO COMERCIAL RESIDENCIAL

NEZA 2001 $60.00 — AV. MORELOS EL FAISAN

LA QUEBRADA — LA QUEBRADA CUAUTITLAN

ADOLESCENTES Y ADULTOS

00943-B

4:00 5:50 7:40 9:10

NEZA 4:10

5:50 7:30 9:10

LOS GUERREROS DEL SIGLO 21

TANQUE DE LA MUERTE

*

Eduardo
G. I - 3o.

En conclusión se puede decir que la actividad cumplió sus objetivos, pues los niños se mostraron interesados y manifestaron su capacidad de obtener información específica cuando la requieren.

b) Resumen escrito de información leída: "Album de Animales".

Los resultados de esta actividad indican que sus objetivos se cumplieron satisfactoriamente. El material y el tema "animales", agradaron e interesaron mucho: siendo un tema conocido para los niños, éste favoreció la comprensión pues permitía emplear más información no visual. El efecto positivo puede observarse en la redacción de las fichas (recuperaciones escritas), pues en general se presenta la información de manera clara y organizada.

Es obvio que el grado de dificultad para realizar la tarea, así como la calidad del resultado presentó diferencias entre los grupos. A los niños pequeños del grupo I les resultó más difícil la lectura, pues los contenidos de los textos así como su estructura sintáctica resultaban en ocasiones complicados. Esto determinó una participación más activa por parte del coordinador, pidiendo que leyeran por partes e hicieran recuperaciones parciales. El explicaba también los significados de las palabras que los niños no conocían y en algunos casos (sobre todo con los grandes), los invitaba a consultar el diccionario. Todo este trabajo tuvo como resultado la comprensión por parte de los niños y esto propició buenas redacciones - aunque cortas y con poca información - claras y organizadas. Así lo demuestran los siguientes ejemplos en donde se presentan los textos originales y los resúmenes escritos por los niños.

---

* Esta es una reproducción a mano debido a que el original del periódico no era reproducible.

J I R A F A

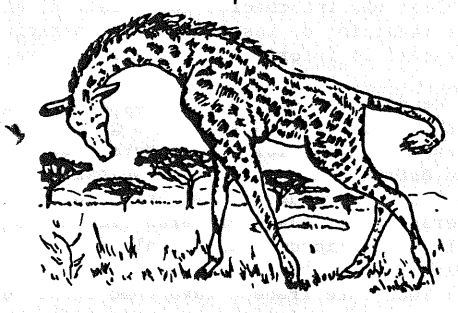
Mamífero rumiante de la familia de los jiráfidos, originaria de Africa, al sur de Sahara. Alcanza aproximadamente dos metros de altura. Su coloración extraña y los raros dibujos de cabeza y cuerpo la hacen un animal muy interesante. Aunque se tiene la impresión de que sus extremidades delanteras son más largas que las traseras, se trata de una ilusión óptica originada por la acentuada inclinación del dorso. Vive en manadas y su andar es de "ambladura" es decir que levanta casi al mismo tiempo las dos patas del mismo lado. Tímida en principio, es temible, pues cocea peligrosamente.

la jirafa

la jirafa; viven en Africa y come yerba pastura, y puede medir 2 metro de alto.

Jueves de 16 de febero de 1984. Maru

fin



Ma. Eugenia
G. I - 2o.

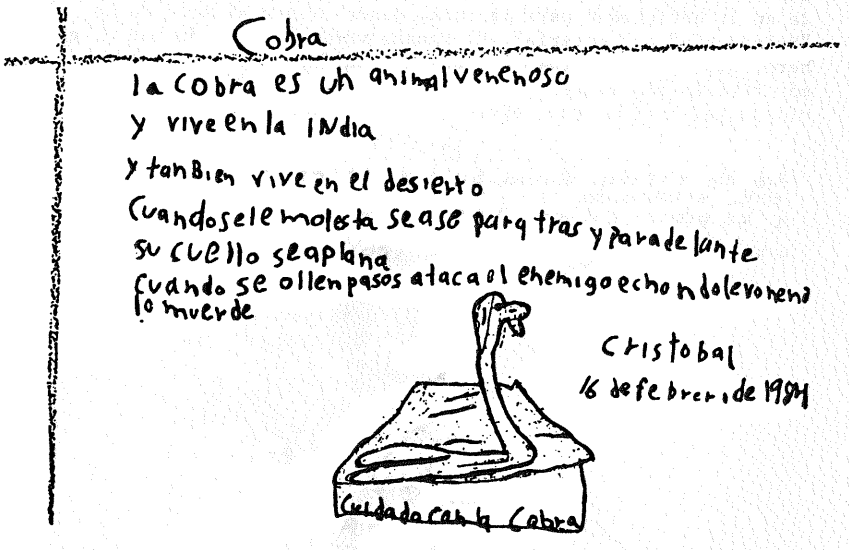
Es claro que el texto traía más información de la que Ma. Eugenia recuperó, sin embargo, ella anotó características importantes que describen al animal. Además agrega información que no aparece en el texto (come pastura), pero que seguramente obtuvo de la imagen de la tarjeta pues en ella la jirafa aparece con la cabeza inclinada hacia la hierba.

La producción de Cristóbal presenta más información que la de Ma. Eugenia. No incluyó características físicas principales que definan a la cobra como "un tipo de víbora", "muy larga" y que "se arrastra"; posiblemente consideró que esa información va implícita con el título "La cobra" y el dibujo que él agrega. Sólo seleccionó aquellos datos que le parecieron novedosos e intere-

santes. A pesar de que en su escrito predominan enunciados cortos ligados con la conjunción "y" en los dos últimos se percibe un intento de elaborar enunciados más complejos.

COBRA (reptiles, ofidios).

La cobra de la India (Naja, naja), retrocede cuando se le molesta y aplana su cuello en forma de capirote, dilatando sus costillas. Se estima que anualmente mueren en la India unas 10,000 personas por las mordeduras de las cobras. Estas pueden también proyectar su veneno hacia los ojos de su adversario, causando a veces con ello la ceguera en el hombre. Miden casi dos metros de longitud, son sordas, y por tanto, es falso que puedan oir la música de los encantadores de serpientes; en posición de alerta, se inclinan hacia adelante y hacia atrás. El áspid egipcio es pariente de la cobra y vive en los desiertos.



Cristóbal
G. I - 2o.

Es importante mencionar que la tendencia inicial de algunos niños era copiar el texto de la tarjeta. Sin embargo, como la copia se realiza mecánicamente sin tratar de entender lo que se escribe, resultaban textos completamente desorganizados e incomprensibles. En esas ocasiones, el coordinador intervenía para tratar de explicarles lo que debía ser un resumen orientándolos para que se concentraran en comprender el significado del texto. Como ya se mencionó antes, esto daba muy buenos resultados.

Las producciones de los niños de los grupos II y III, resultaron más ricas que las de los pequeños, pues ellos elaboraron textos más completos que incluían más información, conservando la organización y la claridad. Las características físicas de los animales predominan en los escritos de los niños. Esto puede deberse a que los textos de los cuales obtenían la información estaban más cargados con datos de este tipo, aunque no se descarta el hecho de que también esos datos resultan los más atractivos para los niños.

Las estrategias utilizadas por los niños para tomar la información y elaborar el escrito fueron muy variadas.

Algunos niños como Marisol, se limitaron a la información que aparecía en la tarjeta y elaboraron un buen resumen de ella.

EL HALCON

Ave rapaz diurna de la familia de las falconadas, caracterizada por un cuerpo esbelto, alas largas y puntiagudas, pico encorvado y fuerte de bordes cortantes; patas fuertes con garras afiladas. De vista penetrante, vuelo rapidísimo que pocas aves pueden igualar, valor y audacia extremadas. Esta ave fue amaestrada en la antigüedad para la caza, dando origen al arte de la "Halconería" o "Cetrería". El tamaño varía de acuerdo con el género, siendo el promedio de unos 45 centímetros. Las variedades más famosas son el Peregrino, el Gerifalte, el Esmerejón, el Cernícalo, el Merlín, etc. etc.

Ave de rapiña diurna. Su cuerpo es delgado el pico esta encorbado y las patas filosas. Las variedades más famosas son el Peregrino, el Gerifalte.

Marisol
G. II - 3o.

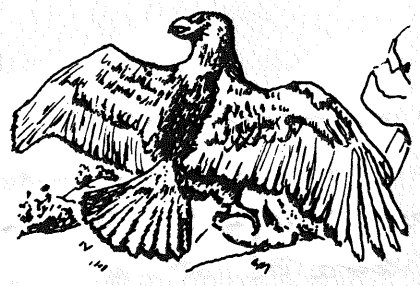
Otros al realizar su relato tomaron sólo cierta información de la tarjeta y agregaron a su redacción el conocimiento que ellos poseían del animal en cuestión. La producción de Manuel es un ejemplo claro de esta situación.

AGUILA (Aguila)

Ave diurna de presa, de la familia de los accipitridae, con cabeza emplumada, con pico curvo en la punta y recto en la base, con grandes garras y vista muy aguda. Con su vuelo se remonta muy alto y rápidamente.

Casi todas las águilas pertenecen a la sub-familia Buteonlnae. Su dorso está cubierto de plumas hasta las garras, tiene cola redonda cubierta por las alas. Mide entre 0.80 ms. y hasta un metro. Habitan en regiones montañozas o rocosas, en donde construyen nidos y ahí depositan de uno a cuatro huevos.

El águila El águila come carne, es de la especie de las aves. Vuela a 250 m. de altura y cuando va a cazar se lanza de picada a unos 180Km por hora; cuando tiene a su presa entre las garras la baja al suelo y se la come y vive en las montañas y en los bosques



Manuel
G. III - 6o.

Es interesante observar que Manuel extrae de la tarjeta solamente lo que él considera necesario y estructura su relato basándose en la información que él posee previamente sobre el tema.

No cabe la menor duda de que su redacción es de buena calidad, pues además de presentar la información de una manera clara y organizada, contiene todos los

elementos necesarios para que cualquier lector obtenga conocimientos de dicho texto.

Algunos otros niños como Sergio, al enfrentarse a un texto cuya estructura resulta ser bastante difícil, sólo tomaron cierta información de la tarjeta y realizaron su redacción de una manera mucho más clara y sencilla.

CANGURO (Macropus Gigantus)

Mamífero marsupial perteneciente a la familia de los macropoides, especialmente a los comprendidos en el género macrupus shaw. Su característica principal son sus extremidades exteriores que son muy cortas en tanto que las posteriores son largas, muy desarrolladas y fuertes. Algunas especies tienen 5 dedos y otras 3, en las patas posteriores, pero en todas ellas el dedo de enmedio es el más desarrollado. El canguro se apoya sobre éstas y sobre la cola, y al caminar lo hace dando saltos. En la cabeza tiene el hocico alargado y está provisto de unos incisivos medianos, los cuales tiene muy desarrollados; los usa para cortar pasto y ramas con las cuales se alimenta lo mismo que algunos frutos. La altura media de su cuerpo es de 2.50 m. Habita en las llanuras australianas vive en manadas y es inofensivo. Tiene cada año un hijuelo que carga 7 meses en la bolsa que las hembras tienen en su vientre y que se llama marsupio.

M. Mamifero dedelfo de
Australia que anda a sal
tos (Alcanza una altura
Maxima de 1.50 M. la
hembra, más pequeña. guar-
da sus crías durante
Sers Meses. en la bolsa
que trae en el Vientre.

Sergio
G. III - 5o.

Por otro lado encontramos que, las tarjetas con información sobre animales prácticamente desconocidos, obligan a los niños a emplearlas como única fuente de información, pues las posibilidades de anticipación, así como de agregar información se reducían.

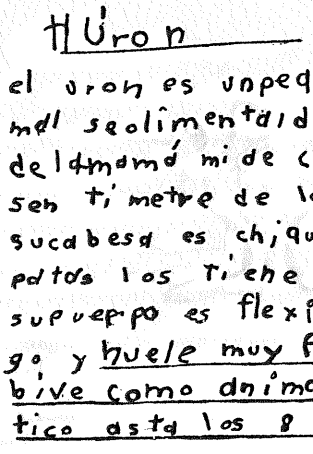
A pesar de ello, los niños fueron capaces de estructurar relatos claros y organizados, produciendo redacciones basadas en la información de la tarjeta, pero escritas con sus propias palabras, lo cual implica una buena asimilación y comprensión de lo leído.

El caso de Francisco que a continuación presentamos ejemplifica lo anterior.

EL HURON

Pequeño mamífero carnicero de la familia de los mustelidos. Cuenta aproximadamente cuarenta centímetros de longitud; la cabeza es chica, las patas cortas y el cuerpo sumamente flexible y alargado.

Despide un olor muy desagradable. Vive en domesticidad a veces hasta los ocho años, y se le emplea para capturar conejos y ratones, a los que persigue tenazmente. Su saña y su avidez de sangre lo impulsan a atacar también con furia a las gallinas y otras aves; pero se muestra más prudente con los reptiles, especialmente las víboras.


Huron
el uron es unpequeño animal seolimenta dele che
del dmamá mide cuarenta
sen timetre de lon jitud
sucabesa es chiquita sus
patas los tiene cortas
su cuerpo es flexible y lar
go y huele muy feo
bive como animal domes-
tico asta los 8 años

Francisco
G. II - 3o.

Es importante señalar la capacidad de Francisco para escribir con sus propias palabras una frase que aparece redactada en el texto en forma más compleja, sin alterar su significado (compárense subrayados del ejemplo).

Por último, el haber llevado a cabo la actividad varias veces resultó productivo, pues ayudó a quienes tuvieron dificultades en un principio, a elaborar cada vez mejor un relato.

La participación del coordinador jugó un papel importante sobre todo con los pequeños o con algunos niños cuyos textos eran muy complejos o muy largos. Esta intervención se basó principalmente en dirigir a los niños hacia la comprensión del texto, pidiendo recuperaciones parciales que permitían asimilar e integrar poco a poco toda la información.

A continuación se presenta un ejemplo de dinámica en la cual se puede observar esa interacción.

ACTIVIDAD: "ALBUM DE ANIMALES".

G. II

COORDINADOR	MARTIN OCTAVIO	FATIMA
[1](Explica la actividad y pide que seleccionen el animal sobre el cual desean investigar).	[2](Elige al oso Koala).	[3](Elige al Colibrí).
[4]Ahora lean en silencio lo que dice sobre ese animal.		[5](Está distraida, se resiste a comenzar porque el texto está largo. El coordinador la convence y pide que le explique con sus palabras lo que va leyendo).
[6]Octavio: ¿qué has averiguado sobre el Koala?	[7] (No se grabó el principio).... A su hijo le pone en su espalda Este... que no necesita tomar agua porque.... este come hojas frescas.	
[8]¿Dónde vive?	[9]No dice todavía.	
[10]Fátima: ¿y tu qué nos platicas del Colibrí?		[11]Que el Colibrí pesa más de tres...
[12]Gramos.		[13]....Y que él vuela muy rápido y para atrás y que....este....está más desarrollado del corazón y de los músculos que otras aves....
	[14]¿No dice cuántos aleteos por segundo?	[15]No

COORDINADOR	MARTIN OCTAVIO	FATIMA
16¿Qué más dice?		17Que hace su nido que mide de dos... ¿metros?
18Centímetros.		19 ¡Ah sí! centímetros.
20Continúen leyendo a ver qué más averiguan.	21(Continúa leyendo).	22(Continúa leyendo).
23¿Qué más han leído?		24Van chupando el néctar de la flor y siguen volando.
25¿Comen otra cosa?		26(Regresa al texto).... a los insectos.
	27Que hay leyes que protegen al Koala.	
28¿Por qué?	29No sé, no dice.	
30¿Por qué crees?	31Porque los disecan.	
32¿Qué más dice?	33Viven en Australia, come hojas de eucalipto, no toma agua.	
34¿En dónde lleva a sus crías?	35¿En dónde?...en su marsupio.	
36(Pide que hagan su escrito y al finalizar pide a cada uno lectura en voz alta).		

COORDINADOR	MARTIN OCTAVIO	FATIMA
	37 (Registro de Lectura) "Koala marsupial....los Koalas... se han adpatado a su vida arbo... ria a su vida arboria...trepan sin esfuerzo a los árboles más altos contra.... los altos.... con trarios a los canguros los Koalas cuan....do tienen mucho tiempo las crías....se ...su...be se sube a la cría en la espalda hoy día existen leyes que prote- gen al Koala nativo de Australia"	38 (Registro de Lectura) "Colibrí....el Colibrí este.... pe... pesa 3 gramos de la flor ....come....mu....chupa el nec... tar nectar y....come insectos hace un nido rápido....rápido ...de dos centímetros y medio de día...di....a....metro vuela más rápido que otras que otras aves por...por....que tiene más de..... desarrollo del corazón y los mús- culos de....sa...rro...llo desa- rrollado el corazón y los músculos esca....paz de volar para atrás".

KOALA

Marsupial los coalas scan adcptado
a su vida arboria trepan sin esfuerzo
a los arboles mas altos contrarios
a los conguros los coalas cuando
tienen muchotiemo las crias sesube
a la cria en la espalda hoy dia
existen leyes que protejen al coalo
Nativo de australia

Martin octavio 16 de febrero

Martín Octavio
G. II - 4o.

Colibri

El colibre este pesa tres gramos
de la flor come chupa el néctar y
come insetos ase su nido rapiro
dedos centímetro y medio de diame
tro vuela mas rapido que otras tro
aves porque tiene mas desarrollado
el corazon y musculos es capas
de volar paratras

Fatima Suarez V. 16 de Febrero de 1984

Fátima
G. II - 3o.

4.2.2 RECUPERACION ORAL.

La recuperación oral se analizó ya en el apartado 4.1.3 correspondiente a las Formas de Lectura.

4.2.3 RECUPERACION A TRAVES DE ACCIONES.

Poder recuperar significa haber comprendido el mensaje del escritor. La recuperación a través de acciones resulta interesante porque garantiza la comprensión del texto. Los juegos en los cuales el niño necesita haber entendido un texto para poder seguir las instrucciones, son actividades excelentes para medir la recuperación.

Así pues, la actividad cumplió con sus objetivos pues además de proporcionar al niño momentos agradables, favoreció el desarrollo de las estrategias de anticipación y corrección, así como la fluidez en la lectura.

Es importante señalar que cuando el niño encuentra sentido, utilidad e interés en lo que lee, hace esfuerzos por comprender y recuperar el significado.

En estas actividades encontramos que todas las órdenes fueron bien ejecutadas y que en la mayoría de los niños predominó la lectura fluida, así como la corrección de los desaciertos.

Las diferencias observadas entre los tres grupos son mínimas. Los niños más pequeños presentaron más problemas en la extracción de significado pues se concentraban en el descifrado. Sin embargo, el problema se resolvía satisfactoriamente con la intervención del coordinador, que les ayudaba a desligarse de la información gráfica para favorecer la anticipación.

Los siguientes ejemplos nos ilustran claramente los aspectos mencionados.

ACTIVIDAD: "AFRICAN" (ver Anexo 1, pp. 287 y 288). G.I

COORDINADOR	EDGAR
(Explica brevemente la actividad y se inicia el juego).	Lectura: "Pasa al puesto de - comida para (los)* animales y - compra nueces a a la ardilla lleva - sa lleva - su - las lleva - sa - las".
¿Suena bien?	No.
¿Qué dice la tarjeta?	Que le compre nueces a la ardilla.
¿Qué dirá? (señalando la palabra llévaselas).	"lleva-sa-las, se-las, lleva-se-las lleva-se-las"

*El artículo que aparece entre paréntesis corresponde a una palabra introducida por Edgar pero que, como se puede ver, no afecta en lo más mínimo el significado del texto original.

COORDINADOR	EDGAR
¿Rápido todo como dice?	Lleva-se-las-se-las
Piensa, si vas a comprar nueces, luego qué tienes que hacer.	"lleva-selas" ¡oh! llevárselas" "llévaselas"

Este ejemplo nos muestra claramente que al estar centrado en los aspectos gráficos, a Edgar se le dificulta muchísimo extraer el significado. Gracias a la intervención del coordinador —quien lo ayuda a utilizar su información no visual— Edgar logra integrar la palabra.

ACTIVIDAD: "AFRICAN" G. I

COORDINADOR	MA. EUGENIA
	Lectura: "Sería mejor que antes de continua el sa-safari pasaras al año."
¿Al año? a ver vuelve a leer.	"Se - seia."
Sería.	"Sería mejor que antes de continuar antes de continuar el safari pasaras al año."
¿Dice año?	¡Ah! baño.
	Lectura: "Tienes - mucha - sed pasa a la a - arrete a-rrete"... ¿qué?
¿Qué dirá si tienes mucha sed?	A la cafetería y - "pide una leche mal - teada".

En el caso de Ma. Eugenia podemos observar que con la intervención del coordinador emplea más información no visual que gráfica. Y entonces le resulta fácil solucionar su problema.

Finalmente mostraremos con algunos ejemplos, el tipo de anticipaciones realizadas por los niños. A pesar de que en la mayoría de las ocasiones las anticipaciones no corresponden exactamente a las palabras del texto, esto no afecta ni el significado, ni la comprensión de las instrucciones a ejecutar.

Texto: Tienes mucha hambre pues no te dio tiempo de desayunarte, pasa a <u>comprar</u> una hamburguesa.

Lectura: "Tienes mucha hambre pues no te dio tiempo de desayunarte, pasa a <u>comer</u> una hamburguesa".

Rubén
G. II - 3o.

Texto: Visita la aldea watusi y platica con el jefe de la tribu.

Lectura: "Visita la aldea ¿qué?* y planta platica con el jefe de la tribu".

Brenda
G. I - 2o.

Texto: Al llegar a la zona de tigres, no olvides cerrar las ventanas del carro.

Lectura: "Al llegar al zoológico al llegar a la zona de tigres no olvides cerrar la ven-tana del carro".

Miguel
G. III - 5o.

Texto: Pasa a ver al oso Koala

Lectura: "Pasa a ver a los osos Koala".

Héctor
G. I. 3o.

Texto: Regresa a la zona de entrada, pues olvidaste tu cámara de fotografías.

Lectura: "De entrada al juego olvidaste tu cámara de fotografías".

Roberto
G. III. - 6o.

Texto: Olvidaste pagar tu boleto de entrada, regresa.

Lectura: "Regresa a la zona de entrada pues olvidas olvidaste pagar tu boleto".

Marisol
G. II - 3o.

Cabe aclarar que las correcciones fueron hechas por los niños mismos, inmediatamente después de darse cuenta del desacierto .

Estos ejemplos nos permiten afirmar una vez más, que cuando el niño está concentrado en la obtención de significado cuenta con más recursos, tanto para hacer buenas anticipaciones como para percatarse de una anticipación no pertinente y detenerse a corregirla.

Aparentemente la lectura de Marisol y Roberto se puede considerar incorrecta,

*El coordinador dá el nombre (watusi).

pues modifican totalmente la estructura sintáctica original; sin embargo, el resultado final es positivo pues conserva el significado inicial de la frase y los niños ejecutan correctamente la acción solicitada.

Esto nos confirma nuevamente, que al leer no es necesario ver letra por letra. Basta con reconocer ciertos elementos significativos (por ejemplo en el caso de Roberto "entrada", "olvidaste" y "cámara") para obtener el significado.

Así pues, no cabe la menor duda de que ofreciendo al niño textos que respondan a sus intereses, le ayudaremos a descubrir por sí mismo el objetivo principal de la lectura.

Es importante insistir en que este tipo de actividad resultó muy provechosa para niños apegados al descifrado ya que se emplearon textos cortos con mucho apoyo extratextual. Esto favoreció mucho la anticipación.

4.3 CONCLUSIONES SOBRE LA INTERVENCION PEDAGOGICA PARA LA LECTURA

Una vez terminado el análisis de lectura, se puede afirmar que en general, se cumplieron satisfactoriamente los objetivos planteados para la intervención pedagógica.

El objetivo fundamental de las actividades de lectura era favorecer en los niños el tipo de lectura que caracteriza a un lector fluido. Para ello, era importante dirigir a los niños hacia la obtención de significado y desligarlos del descifrado puro con el fin de lograr una lectura comprensiva. La comprensión de un texto no se da en forma aislada al término de una lectura, sino desde el inicio de ésta; y la posibilidad de utilizar mayor o menor información no visual facilitará en mayor o menor grado la comprensión.

Se utilizaron diversos recursos para lograr lo anterior y los resultados fueron positivos.

En primer lugar, promover la lectura de material múltiple y diverso con finalidades específicas, permitió interesar a los niños en la lectura y reconocer su utilidad y beneficio.

En segundo lugar, en las actividades orientadas a favorecer el uso y desarrollo de estrategias para la lectura, los niños demostraron que si se les da la oportunidad, ellos son capaces de implementar tales estrategias. Y el empleo de éstas tiene como resultado, la posibilidad de utilizar más información no visual y de comprender mejor el texto.

Las actividades como El African y la Granja fueron especialmente positivas para los niños que atendían exclusivamente la información visual y leían descifrando. El empleo de textos cortos con mucho apoyo extra-textual, propició la anticipación y les permitió experimentar la posibilidad de leer más fluidamente y de sentirse más seguros frente a la lectura. Además, la lectura correcta determinaba poder seguir en el juego y poder ganar.

Un efecto similar, de seguridad, se obtuvo cuando los niños leían un texto en silencio una vez, para luego leerlo en voz alta a los compañeros. Esto permitía mejores anticipaciones, por lo cual, los niños se sentían más seguros y

su lectura oral era más fluida.

La participación del coordinador favoreció también la lectura comprensiva. El intervenía para solicitar recuperaciones parciales en textos largos y para estimular las anticipaciones basadas en el significado.

CAPITULO 5

CONSIDERACIONES TEORICAS GENERALES ACERCA DE LA ESCRITURA

5. CONSIDERACIONES TEORICAS GENERALES ACERCA DE LA ESCRITURA.

En los últimos años, el fracaso escolar masivo ha sido objeto de inquietud e investigación. Se ha buscado encontrar las causas, realizando diversas investigaciones basadas en la teoría psicogenética, dentro de la cual se considera al niño como sujeto activo frente al objeto de conocimiento que es la lengua escrita. Se considera que en el momento de enfrentarse a la langua escrita, el niño posee diversas habilidades lingüísticas, que generalmente no son tomadas en cuenta por los sistemas tradicionales de la enseñanza. Presentamos en este capítulo los hallazgos de estas investigaciones, que han permitido conocer más a fondo, la naturaleza real del sistema de escritura.

El Sistema de Escritura: su Naturaleza y Características.

La escritura tiene una función social de comunicación. Para manejarla en forma adecuada deben hacerse tres descubrimientos importantes: reconocer que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a las de la lengua oral; comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafofonética y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos.

Es importante aclarar que para muchos autores, la correspondencia grafofonética es el nivel más elemental de la convencionalidad ortográfica de nuestro sistema. Sin embargo, se analiza por separado dado que para acceder a ella se requiere transitar por un complejo proceso de dominio, del que hablaremos más adelante.

A continuación se presentan las características de cada uno de los tres descubrimientos que hemos mencionado, así como las dificultades que encuentra el niño al enfrentarlos.

Diferencia entre Lengua Oral y Lengua Escrita.

Con frecuencia se ha considerado la escritura, como "la transcripción gráfica del lenguaje oral". Sin embargo, a la luz de la Psicolingüística Contemporánea, diversos autores han establecido diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, considerándolas como dos formas alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero que tienene funciones diferentes y que, por lo tanto, requieren de construcción y estilo específicos.

En ninguno de los niveles, fonético, sintáctico o lexicológico, puede considerarse a la lengua escrita como duplicado de la oral. Señala Lurçat que "es un error creer que un texto escrito puede ser la exacta representación de la palabra: contrario a lo que la gente cree, uno no escribe jamás como habla, uno escribe como los otros escriben. Cuando uno escribe, uno se da cuenta de que usa un cierto lenguaje que no es el mismo que el lenguaje hablado, y que tiene sus reglas, sus usos y su importancia propia" (2).

(2) Lurçat, L., 1963 pp.194.

Lurçat estudió la evolución de la lengua oral y de la lengua escrita en los niños y encontró que al principio hay una dependencia y una pobreza de esta última. Conforme evoluciona, se asoma la autonomía de la lengua escrita que se refleja en escrituras más complejas, más desarrolladas, más enriquecidas que las producciones orales. J. Beaudichon (1971) y J. Ajuriaguerra (1977) encontraron esa misma relación entre la lengua oral y la escrita. La lengua escrita depende al principio de la lengua oral, en el sentido de que pone en juego los mecanismos fundamentales de la expresión lingüística. A través de una especialización progresiva, el niño es capaz de diferenciar el valor comunicativo de cada una de las dos formas de expresión. La lengua escrita se vuelve entonces más explícita, recurriendo a procedimientos y estructuras propias con la finalidad de hacer comprensible la comunicación del pensamiento sin apoyos situacionales; esto último no es necesario en la lengua oral que cuenta con el apoyo del contexto situacional.

Bresson (1977) señala respecto a la relación oral-escrito, que el niño aprende fácil y naturalmente la lengua oral. Está de más mencionar que el niño aprende a hablar sin que se le "enseñe" a hacerlo. En ningún momento se le dan ejercicios fonéticos al estilo escolar como "mi mamá me mima" o cosas parecidas.

Estamos de acuerdo con H. Sinclair (1978) quien parafraseando a Ervin (1964) afirma que una teoría en la cual se considere el aprendizaje del lenguaje como una mera imitación - en la que se eliminan progresivamente los errores, mediante el refuerzo de los aciertos - es una teoría que no explica en absoluto el proceso de adquisición del lenguaje.

Seguimos al igual que Sinclair, el modelo teórico de Miller y Chomsky (1963), que incorpora las "reglas generadoras" de la gramática, así como un componente heurístico mediante el cual se extraen - de las frases observadas -- las reglas que las han producido en un proceso de aproximación sucesiva y de selección entre varias posibilidades. Esto explica por qué el niño desde una edad muy precoz (3 años) es capaz de producir un número infinito de frases y de distinguir y no producir aquéllo que gramaticalmente no se considera una frase (Menyuk,1963).

No se trata de transferir la explicación de la adquisición de la lengua oral a la de la lengua escrita, pues como se ha expuesto, la segunda no es transcripción de la primera; no obstante la teoría Psicolingüística resulta acorde con nuestra concepción del sujeto activo, creador de conocimientos, en interacción con la lengua escrita. Nos permite también entender cómo emplea el niño su competencia lingüística buscando comprender la naturaleza de la escritura.

El cambio del dominio oral al escrito no es fácil, - dice Bresson - "se necesita el desarrollo de coordinaciones que suponen un progreso del sistema operatorio del sujeto y este progreso no se logra con la sola transmisión de conocimientos". (3)

Se requiere la posibilidad del niño para superponer al uso directo del lenguaje una reflexión sobre éste como objeto de conocimiento; una actitud me-

(3) Bresson, F., 1977 pp. 24

talingüística que permita juzgar la adecuación del discurso producido con la intención de transmitir un significado. Para aprender a leer y escribir el niño debe haber adquirido ciertas formas de razonamiento que le permitan centrar su atención sobre la organización interna del sistema escrito, sobre los elementos que la componen y las leyes que los unen.

En el contexto escolar, esto significa que no se puede exigir al niño una actividad lingüística cuyo nivel de complejidad supere su equipamiento operatorio, pues esto traerá bloqueos generadores de fracaso. No se puede desconocer el nivel de desarrollo cognoscitivo. Por el contrario, éste debe guiar el tipo de actividad que se exige al niño.

Correspondencia Grafofonética: Proceso de Adquisición.

E. Ferreiro es conocida actualmente por su conducción de trabajos de investigación a la luz de una nueva perspectiva sobre el proceso de adquisición del sistema de escritura; perspectiva en que confluyen la Psicología Genética de Piaget y la Psicolingüística Contemporánea. Sus estudios se han realizado principalmente en la población escolar de primer grado, con el propósito de demostrar que el niño empieza a construir activamente su proceso de adquisición de la lengua escrita, desde antes de iniciar la enseñanza formal.

Recordemos aquí lo que dice Vygotsky (1978) sobre la "intención" de decir algo, que motiva al niño a aprender a hablar. En la misma dirección Gundlach (1982) afirma que los niños empiezan a escribir - antes de la escuela - porque quieren, porque le dan valor a la lengua escrita, porque descubren los usos significativos de la escritura, construyendo puentes que van desde sus actividades familiares - hablar, dibujar, jugar con representaciones - hasta la nueva posibilidad que brinda la escritura.

De acuerdo a la teoría psicogenética, el niño es un ser activo, que estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con él; actúa sobre los objetos - físicos y sociales - y busca comprender las relaciones entre ellos elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas en función de los resultados de sus acciones. Así va construyendo estructuras de conocimiento cada vez más complejas y estables. La escritura en sí misma, constituye para el niño un objeto más de conocimiento, forma parte de la realidad que él tiene que construir, producto cultural elaborado por la sociedad para fines de comunicación.

En la medida de su condición socio-económica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto con la lengua escrita, así como con personas que puedan informarle sobre ésta. El tratará de comprender los elementos y las reglas de formación.

Como se puede apreciar, estamos frente a un proceso largo y complejo, de naturaleza cognoscitiva. Este es determinado en buena medida, por el entorno social.

Los estudios de E. Ferreiro proveen evidencia de que el niño transita por ese camino antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la escritura como un sistema de representación alfabética. No se accede de golpe a este nivel de comprensión - aunque la escuela se empeñe en suponerlo así -. Lo que

sucede es que en el proceso se atraviesa necesariamente por una secuencia de etapas de conceptualización. Estas van desde aquélla en la cual el niño aún no advierte que la escritura remite a un significado, pasando por la etapa de escritura en la cual ya hay un significado pero donde aún no se toman en cuenta los aspectos sonoros, hasta la etapa en que el niño descubre la realación entre escritura y pauta sonora. A partir de ahí, establece primero correspondencia entre cada grafía y cada sílaba de la cadena oral (silábica) y después de una etapa de transición (silábico-alfabética) llega a comprender el sistema de representación alfabética de nuestra escritura: la correspondencia de una grafía para cada fonema*.

El tiempo y el ritmo con el cual esto se logra varía de un niño a otro. En muchas ocasiones, los niños de primer grado no llegan a cumplir la expectativa escolar de dominar el sistema alfabético del adulto al finalizar el año (Ferreiro, Gómez Palacio y cols., 1982). Esta situación los conduce a reprobar el 1er. grado o pasar al 2º grado sin los conocimientos necesarios o finalmente a recibir atención especializada extra-escolarmente.

Aun cuando el niño ha comprendido el sistema de representación alfabética de nuestra escritura, queda un camino largo por recorrer, pues el sistema no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, está cargado de arbitrariedades e irregularidades propias, que lo hacen mucho más complejo. Así pues, si se pretende que la escritura cumpla adecuadamente con su función social de comunicación, deben reconocerse y coordinarse muchos aspectos que aquí abordaremos en dos grandes bloques: La convencionalidad ortográfica y el dominio de aspectos semánticos y sintácticos.

Nuestro interés está centrado en conocer cuál es el proceso de aprendizaje que sigue el niño para usar las convencionalidades ortográficas y las habilidades lingüísticas requeridas para comunicarse a través de un texto comprensible. De esta manera podremos abordar mejor los programas de intervención que favorezcan el dominio sobre la lengua escrita.

Convencionalidades Ortográficas.

Cuando el niño ha llegado al nivel alfabético, es decir, ha aprendido la correspondencia uno a uno entre sonido y grafía, debe enfrentarse al uso del subsistema ortográfico que incluye los aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la expresión escrita. Algunos de éstos son el uso correcto de las letras (que no son necesariamente una representación idéntica de la pronunciación), los espacios entre las palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los acentos, etc. Todos éstos tienen relación con el sistema fonológico, pero repetimos, no son una representación directa de éste. Algunas de las marcas tienen por ejemplo, valor semántico, organizativo, prosódico o sintáctico (Y. Goodman 1984).

---

* Describir aquí, detalladamente el proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita está fuera de los límites del presente trabajo. Remitirse a consultar Ferreiro,E. y Teberosky,A. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño, Edit. Siglo XXI México, 1979 y Ferreiro, E., Gómez Palacio , M. y cols., Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura, Fasc. 2 , SEP - OEA, México, 1982.

Aprender las convenciones ortográficas implica mucho más que la simple correspondencia entre fonemas y grafema. Implica descubrir y manejar las excepciones en la correspondencia - como las polivalencias b-v, z-s-c, y-ll, r-rr, c-q, el uso de h, etc. - hasta dominar finalmente la convencionalidad, que determina el uso sistemático de cada una de las grafías. Si reflexionamos sobre el problema que esto representa para el niño, no podemos dejar de considerar que los errores ortográficos son sólo dificultades en el acceso paulatino a esa convencionalidad, acceso que requiere una reflexión metalingüística sobre el sistema.

Yetta Goodman cita investigaciones recientes (Read 1971, 75; Henderson y Beers 1977, 80, 81) en las cuales se confirma que los niños aprenden las letras requeridas para representar los sonidos, poniendo a prueba hipótesis sobre el funcionamiento del sistema gráfico en un proceso evolutivo lento y gradual. De este mismo modo acceden a la convencionalidad de mayúsculas, puntuación y separación de palabras. Narra el caso de una niña de 3er. grado que al escribir un relato de "football" escribe "foot ball" en forma separada ya que para ella cada una de las palabras tiene significado, pero el espacio entre éstas es menor que los espacios entre las demás palabras. Al preguntarle por qué escribió así, la niña justifica "porque deben ir juntas". Esto es, según su hipótesis las palabras deben ir separadas pero la convención exige juntarlas, así que su solución de compromiso es separarlas pero no mucho y quizá continúe escribiendo de la misma forma hasta que conozca el uso convencional del guión.

Vemos pues que el aprendizaje de la ortografía no se reduce a la memorización de palabras y reglas. El niño va aprendiendo la ortografía con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y de la escritura.

La ortografía además de recibir una gran influencia de la fonología, recibe también influencia de la morfología, patrones lexicológicos, sistemas semánticos, etc. Todos ellos deben coordinarse para escribir textos comprensibles.

Chomsky (1973) ilustra el rol de los patrones lexicológicos que reflejan, más que una relación fonológica, un nivel más profundo de significado. Así por ejemplo medicina y médico son dos diferentes pronunciaciones de la letra c y sin embargo, tienen una relación semántica directa.

Varios autores han estudiado cómo emplean los niños algunos aspectos morfológicos de la ortografía. Calkins (1982) encontró que al escribir un texto para leerlo frente a un auditorio, los niños progresaban en el empleo de la puntuación. Concluye entonces, que los niños progresan más en un salón donde se realizan múltiples y variadas actividades de escritura con sentido, que en otro donde la escritura se enseña en forma mecánica sin que ésta se emplee para satisfacer necesidades reales. Smith (1982) considera que la puntuación puede aprenderse sólo a través de la experiencia en lectura y escritura, ya que no hay diccionarios de puntuación que confirmen lo correcto.

Del mismo modo, otros signos ortográficos como los acentos y mayúsculas no se usan hasta que no hayan adquirido funcionalidad y significado en la escritura; hasta que el niño sienta que le "sirven" para comunicarse mejor con el destinatario. De ahí que su dominio sea tardío.

La segmentación de palabras es una convención exclusiva de la lengua escrita y no tiene equivalente en la cadena oral. Las separaciones de las palabras no se manifiestan en cortes al hablar y por lo tanto, es natural que los niños que comienzan a escribir no hagan tales separaciones. Es incluso normal que los que ya escriben bien no acierten siempre en la separación de todas las palabras. Por ejemplo, es frecuente que junten el artículo con el sustantivo, sin que esto sea la manifestación de una patología. Se trata más bien de un nivel de reflexión metalingüística, de la noción de palabra que tiene el niño. Para él, el artículo no tiene significado en sí mismo, nunca existe aislado, su valor está en función del sustantivo al cual acompaña. Hay incluso una lengua árabe en que artículo y sustantivo son parte del mismo morfema o unidad lingüística.

En un estudio con niños de 1er. a 3er. grado, Edelsky ha demostrado que ellos normalmente emplean la segmentación de palabras en forma no convencional y que sólo a través de la constante interacción con materiales escritos, se van modificando evolutivamente los patrones hasta alcanzar la convencionalidad. (Ver Goodman 1984).

Resumiendo, podríamos decir que los niños van aplicando sus estrategias a lo largo de un proceso evolutivo de conceptualización ortográfica que se va modificando, reconstruyendo, inventando, como reflejo del camino cognoscitivo que sigue hasta conseguir el uso convencional de grafismo.

Dominio de Aspectos Semánticos y Sintácticos.

Para escribir se requieren diversas habilidades lingüísticas que intervienen en diferentes niveles del proceso de escritura. En el nivel más elemental tenemos el conocimiento de las convenciones que gobiernan la formación de palabras, cuando se ha comprendido ya la naturaleza alfabética de la correspondencia grafofonética. Sin embargo, escribir las palabras correctamente no es suficiente para asegurar que una persona será capaz de escribir coherentemente un texto de mayor longitud. Se requieren ciertas habilidades lingüísticas para dar forma a un texto, para dar unidad y textura al discurso. Un ejemplo de esto es el uso de patrones de referencia que dan progresión y unidad al texto. Otro aspecto importante son los patrones formales convencionales utilizados en los diferentes géneros de texto, como las convenciones narrativas para el relato o las exigencias de desarrollo lógico en la argumentación.

En otro nivel de conocimiento sobre el lenguaje, tenemos todo aquéllo relacionado con las estrategias para organizar y monitorear la escritura. Estas habilidades han sido estudiadas recientemente bajo el nombre de metacognición (J. Flavell, 1978). Son aquellas habilidades que el escritor pone en práctica para controlar su producción, identificando y evitando las posibles fallas de comprensibilidad. En escritura estas habilidades (metacognoscitivas) no han sido tan estudiadas como en lectura. No obstante, se ha comprobado que las estrategias para monitorear el desarrollo de un texto, para dirigir la producción y para controlar que efectivamente se diga lo que se quiere decir, se desarrollan conforme el niño tiene más experiencia en la actividad de escribir, más contacto con material escrito.

En psicolingüística (Van Dijk, 1978) se sabe que durante las primeras etapas en la adquisición de la lengua escrita, los niños no tienen aún la capacidad requerida para producir correctamente textos largos. Y esto sucede aunque ellos ya manejen las convenciones de palabras e incluso la sintaxis para formar frases. Ellos aún no dominan las reglas de coherencia lineal y global. Aunque ya estén en condiciones de comprender el sentido global de las historias que se les narren, no pueden por sí mismos producirlas con tal sentido global. Los textos que ellos escriben se caracterizan más bien, por lo que en lingüística se llama microestructuras; esto es,. proposiciones independientes, desligadas de la "macroestructura" o del sentido global, que sería en términos de contenido, la "coherencia". Esta coherencia implica que lo que se diga en una unidad tenga continuidad respecto a lo que se dijo en unidades anteriores.

Conforme el niño evoluciona, va aprendiendo a narrar con coherencia lineal y cada vez más global, sabiendo manejar las acciones lingüísticas relevantes en determinado contexto personal y social.

Otro problema que con frecuencia aparece es el de la ambigüedad de referentes y las omisiones de información en los relatos o descripciones orales. En 1926, Piaget demostró que se trata de un problema cognoscitivo, pues en estudios realizados con alumnos de primaria, cuyos textos tenían estas características, encontró que los niños nunca daban al auditorio suficiente información para determinar los referentes y las relaciones lógicas. Piaget concluyó que, en términos generales, hay una incapacidad de ajustar el contenido de su comunicación a las necesidades del receptor, que obviamente no compartía su conocimiento del tema. Piaget atribuyó esto a la incapacidad cognoscitiva del niño para representar un hecho desde dos puntos de vista, el propio y el del oyente, y afirmó que este egocentrismo infantil eventualmente disminuye conforme los niños evolutivamente van aprendiendo a hacer representaciones descentradas.

En la investigación El Dominio del Sistema de Escritura y sus Dificultades, (Gómez Palacio,M. y cols., en prensa). se compararon los relatos orales y escritos elaborados por los niños a partir de la lámina de un choque. En el relato oral, la relación texto-contexto se apoya en deícticos y referentes espacio-temporales, pero en la escritura se necesitan expresiones que determinen el contexto, eliminando así la imprecisión Los niños tienen mucha dificultad para manejar esto y por lo tanto, sus escritos están llenos de ambigüedad.

El dominio de las reglas para los aspectos semánticos del texto - al igual que las reglas ortográficas y sintácticas de la lengua escrita - se logra a base de reflexión y razonamiento lingüístico durante el ejercicio mismo de la escritura. Esto permite apropiarse del sistema y comprender su funcionalidad.

Varios investigadores se han interesado en la competencia lingüística de los niños, competencia que ellos manifiestan al hablar y al escribir. Los estudios de Piaget demuestran que los niños emplean lenguaje gramatical en forma precoz. Los estudios de lingüística han demostrado también que gracias a la competencia lingüística, los niños emplean tempranamente, lenguaje gramatical correcto. Todo esto depende evidentemente, de que el ambiente donde se desenvuelva el niño favorezca las experiencias del lenguaje.

Pero el avance en las operaciones sintácticas se enfrenta a las dificultades en las operaciones cognoscitivas. Por ello, los niños en cierta etapa no pueden construir una frase compleja compuesta de varias frases elementales en la cual se requieren operaciones de relativización o subordinación. Antes de lograrlo, ellos emplean oraciones yuxtapuestas y después coordinadas. Sin embargo, como lo comprueba la investigación El Dominio del Sistema de Escritura y sus Dificultades (Gómez Palacio y cols. en prensa), prácticamente no hay dificultades de agramaticalidad, y los pocos casos en los que ésta aparece pueden ser accidentales u originados por algún factor que se pierde de vista en el proceso. Es evidente, que la competencia lingüística está actuando, generando reglas de sintaxis como lo postula la psicolingüística contemporánea para el lenguaje oral y para el escrito.

Por otra parte Scardamalla y Graves (1978) en un estudio con niños de 3er. grado encontraron que la actividad de escribir las letras exige una atención considerable. Por lo tanto, los niños dejan de lado otros aspectos como la capacidad de planeación. Esto se debe a que la lentitud en el desempeño gráfico de los niños pequeños crea problemas de memoria a corto plazo; las demandas mecánicas bloquean otras demandas a altos niveles como la planeación y la intencionalidad.

En escritores más maduros la tarea de trazar las letras es más fluida y automática, de manera que los problemas se reducen considerablemente. No obstante, escribir sigue siendo una actividad compleja en donde los diferentes procesos compiten para obtener la atención del sujeto cuya capacidad en este sentido es limitada. Escribir, sigue siendo pues, una tarea tan lenta como para que los escritores se quejen de no poder retener sus pensamientos.

Por lo anterior, podemos afirmar que la destreza para escribir, depende no sólo del conocimiento conceptual y de los recursos lingüísticos, sino de la habilidad de coordinar todas las operaciones involucradas. Además, si el tema se conoce bien la escritura será fácil y fluida. De no ser así, ésta implicará un proceso para descubrir, formular y clarificar los conocimientos. Sera pues, una escritura penosa y un tanto insegura. Al mismo tiempo es necesario tener en mente la audiencia a quien va dirigido el mensaje, pues éste se regulará y adecuará en función de ésta. Si un auditorio y un escritor comparten conocimientos de base es posible dejar mucho sin decir (Applebee 1977, Britton 1967-70). En el otro extremo, un texto cuya intención es presentar nuevos conocimientos, puede dar muy poco por sabido y deberá proporcionar las definiciones de muchos conceptos, así como las relaciones existentes entre unos y otros.

Los maestros deben tener en cuenta la dificultad que tienen los niños para coordinar los factores en el proceso de escritura. Considerando esta complejidad, no debe exigirse excesiva atención en detalles como los aspectos ortográficos o gramaticales, que llevarán al niño a desatender la búsqueda del significado para ocuparse de otros detalles. Si se deja actuar a los niños en forma espontánea y sin presiones, ellos invertirán su esfuerzo en la continua búsqueda de significado, así como en planear y controlar la comprensibilidad para lograr un mensaje claro y significativo. Habrá fallas en la convencionalidad, pero éstas no alterarán ni la estructura, ni la función del texto.

El maestro debe considerar el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso largo y de continua afinación. Las modalidades de enseñanza deben efectuarse atendiendo al nivel cognoscitivo del niño. En un estudio longitudinal de dos años, con niños de 3er. y 4º grado Y. Goodman (1984) analizó la evolución del aprendizaje y encontró que éste no se da en línea recta ascendente. Esto se debe a las dificultades de coordinación, así como a otros factores que en ciertos momentos dan la impresión de que se ha perdido control sobre aspectos que aparentemente ya se dominaban. Sin embargo, este dominio regresa más tarde manifestándose en una escritura más consolidada y sofisticada. Como demostración tenemos los textos de los niños observados por Goodman: éstos reflejan una ortografía más convencional; mejor puntuación; mayor uso de subordinadas; son textos más largos y más coherentes y con exploración de ideas más complejas, plasmadas con lenguaje también más complejo. De ahí que Goodman citando a Werner (1958) le llama "evolución por saltos", indicando que es un proceso discontinuo, con altibajos en todas las áreas. Se invalida así la falacia de que el desarrollo se realiza por transiciones ascendentes en un incremento del control, claro, limpio y ordenado, de la escritura.

Lo que realmente importa es reconocer las áreas fuertes en el aprendizaje de los niños y estimular sus logros para darles oportunidad de consolidarlos.

Y. Goodman demuestra que la competencia lingüística de los niños les permite producir diferentes estructuras sintácticas de lenguaje, diálogos, preguntas, enunciados declarativos e imperativos. Manifiestan en su trabajo un conocimiento intuitivo, no escolar, de unidades lingüísticas y de los aspectos significativos de la lengua escrita como las palabras y las cláusulas y son capaces de estructurar historias, cartas, narraciones, exposiciones. Demuestran una habilidad dinámica que les permite construir textos con diversos objetivos y funciones. Están conscientes de las expectativas de la audiencia y saben adaptar sus producciones a diferentes auditorios y grupos de escritura.

Por lo tanto, las actividades que enfaticen el descubrimiento de diferentes estilos de la lengua escrita, favorecen también la anticipación y planeación del contenido. A lo largo de toda la primaria, los niños van alcanzando progresivamente un nivel cognoscitivo y lingüístico que les permite manejar la lengua escrita en forma relativamente autónoma, como medio de comunicación. Es necesario que en la escuela se fomente el empleo de la lengua escrita como medio de comunicación. Los ejercicios mecánicos, situados en contextos irreales no muestran al niño la utilidad extra-escolar de la escritura: comunicar mensajes a otros, mantenerse informados, registrar para recordar, etc.

Sin duda, cuando el niño determina el contenido de sus escritos, cuando hay un destinatario real, cuando la escritura realmente cumple una función comunicativa, surgen más oportunidades para que el niño reflexione y resuelva los problemas que se presentan en diferentes aspectos de la lengua escrita.

Hasta aquí, hemos expuesto la naturaleza del sistema de escritura en función de los tres hallazgos importantes que cualquier escritor debe hacer acerca de sus características, para lograr así la expresión clara y organizada de su pensamiento a través de la escritura: reconocer las diferencias entre la lengua oral y escrita, comprender la naturaleza alfabética del sistema de

correspondencia grafofonética y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema, con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos.

Pasaremos ahora a analizar la concepción y la práctica tradicional de la escritura, para exponer las consecuencias del desconocimiento en el proceso natural de adquisición de dicho sistema.

Concepción y Práctica Tradicional de la Escritura.

Como anteriormente se mencionó tradicionalmente se define la escritura como: "la transcripción gráfica del lenguaje oral". Esta conceptualización es producto de una filosofía empirista, asociacionista del aprendizaje en la cual la escritura se considera un "código gráfico". Debido a ello, se piensa que para aprender la escritura es necesario producir sonidos y reproducir una y otra vez, las formas gráficas correspondientes. La metodología de enseñanza tradicional tiene entonces como fundamento, la ejercitación repetida del trazado gráfico de los sonidos, por medio de copias, planas, dictados.

Ferreiro (1982) observó la práctica del dictado en 1er. grado durante todo el año escolar y encontró que éste se basaba en unidades lingüísticas no significativas, como las sílabas o los fonemas. Se empleaban palabras aisladas sin relación semántica y cuyo único nexo es el juego de sonidos: olla, oye, allá, yo, ñoño, año. Había incluso cadenas de palabras con apariencia formal de oración, pero carentes de mensaje: Susi asa su oso. Eran dictados en los cuales sólo el 6% de los contenidos poseían alguna relación semántica. El resto eran contenidos inconexos. El dictado se desarrollaba presentando el texto modelo como copia, más que dictado, y con constantes repeticiones e instrucciónes gráficas y ortográficas.

Veamos como ejemplo uno de los textos dictados hacia el final del año escolar:

"Saquen una hoja. Ponen el título de la lección. Los vecinos. Los vecinos con la /v/* de vela y la /s/ antes de la ese. Pasan dos cuadritos, para abajo y escriben la lechuza. La última /s/ es con la /s/ de zapato (un niño pregunta: ¿con cuál /ch/?). De chango. La lechuza y el zorro, la primera /s/ con zeta y doble /r/, viven, la lechuza y el zorro viven, las dos /v/ son las de velo, los dos viven cerca, cerca empieza con la /s/ de circo. Punto.

La lechuza vive. Ya saben que lechuza termina con zeta. La lechuza vive en la casa de arriba, lleva doble /r/. A-rri-ba es con la /b/ de burro, punto. Pasan dos cuadritos para abajo. El zorro vive, zorro con zeta y doble /r/ el zorro vive en la casa de abajo". (4)

Parece difícil hasta para un adulto con escritura fluida entender que la maestra pretendió dictar: "Los vecinos. La lechuza y el zorro viven cerca. La lechuza vive en la casa de arriba. El zorro vive en la casa de abajo".

---

* Las grafías entre barras representan los sonidos de los fonemas y no sus nombres.

(4) Ferreiro, (1982).

Es obvio que esos dictados no sirven para evaluar el aprendizaje anterior y mucho menos para apreciar el nivel de escritura de los niños cuando se enfrentan a palabras desconocidas. Está claro que el objetivo es ejercitar, "martillar" la asociación fonema-grafema. Una ejercitación en la cual se manifiesta además un constante temor al error; en efecto, para prevenir los errores se dan múltiples indicaciones.

Es sorprendente que esta situación se dé - y quizá con mayor insistencia - todavía hacia finales del año. Por ejemplo B. Rodríguez y cols. (1985) en otro estudio de observación de 1er. grado en escuelas de la Ciudad de Monterrey, N.L. encontraron que todavía en marzo, los niños hacían planas de la "b" o de "Ja-Je-Ji-Jo-Ju".

Así tenemos que en el contexto del dictado escolar, el lenguaje pierde todo valor de comunicación, ya que se emplea en formas completamente alejadas de la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación.

La práctica tradicional ha demostrado desconocer la naturaleza y complejidad del sistema de escritura, e ignorar la indispensable participación del niño como sujeto activo, en la reconstrucción de dicho sistema como única vía posible para su adquisición.

Esto último tiene una importancia fundamental, ya que a pesar de la ejercitación mecánica y el énfasis del maestro en la repetición de sus "enseñanzas", el niño no aprende reproduciéndolas sino que, las asimila a sus estructuras básicas. Si no tienen el nivel cognoscitivo necesario deformará la información que viene de afuera. La reconstruirá según sus posibilidades interpretando los mensajes equivocadamente. Esta reconstrucción podrá en ocasiones engañar al maestro, ya que las respuestas del niño pueden no parecer correctas para el nivel esperado, pero sí lo son para el tipo de comprensión que él alcanza.

Por otro lado, tampoco se debe subestimar la competencia lingüística que actúa tras la producción escrita del niño. No sólo se trabaja con la falsa concepción de que la lengua escrita es transcripción de la oral, sino que en la práctica escolar se busca introducir la escritura con ejercicios mecánicos, sin relación con el lenguaje oral que se emplea cotidianamente, y a través del cual se comunican mensajes con significado.

Tenemos por ejemplo, el ejercicio "Susi asea su oso" clásico en la iniciación escolar, cuyo énfasis está en el sonido y no en el significado. Con estos ejercicios de reiteracción fonética, o juegos de sonido, el maestro tal vez pretende practicar una letra, por ejemplo la S. No obstante, el utilizar enunciados con apariencia de mensaje, pero vacíos de significado, obliga al niño a olvidar, a ignorar lo que él sabe acerca del lenguaje: la función social de comunicar.

Este desconocimiento de la naturaleza del aprendizaje en la lengua escrita ha ocasionado un fenómeno alarmante, recientemente citado por la Dirección General de Educación Especial (1982): el 50% de los niños que empiezan el 1er. grado de primaria, termina el 6º. grado. Por lo menos puede inferirse que gran parte de esos desertores son analfabetas funcionales que vienen arrastrando fracaso en el aprendizaje de la lengua escrita desde el inicio de la primaria.

Ante tan alto porcentaje es difícil pensar que la falla se encuentre en los niños. Estamos obligados a reconocer la ineficiencia del sistema educativo actual en su función de instancia alfabetizadora, más aún si conocemos un poco más acerca de la naturaleza de la escritura y las dificultades implicadas en su adquisición y dominio.

Ferreiro, Gómez Palacio y cols. (1982) comprobaron que la escuela no proporciona a los niños suficiente tiempo para la comprensión del sistema de escritura. Encontraron que unos meses antes de finalizar el año ya el maestro dictamina quiénes serán reprobados y de este grupo de candidatos el 89% pertenece a niveles anteriores al alfabético. Esto indica una vez más, que la dificultad de los niños es de índole cognoscitiva y no perceptiva, motora, o espacial, ya que casi todos los reprobados dominaban las grafías, linearidad, trazos correctos, orientación izquierda derecha, en fin, todas las características formales.

El "problema" de esos niños es que en ese 1er. año, la escuela no les ayudó a conquistar el dominio del sistema alfabético Lo más probable es que lo logren en unos meses más si se les da la oportunidad, pero esa oportunidad no será trabajando aspectos perceptivo-motores o ejercitando mecánicamente la asociación sonoro-gráfica. Será más bien, ofreciendo situaciones de aprendizaje que favorezcan la reflexión y el avance a niveles conceptuales superiores.

Así por ejemplo, un porcentaje muy grande de los niños que fracasaron han llegado al nivel silábico o silábico-alfabético, en el cual la escritura presenta "omisiones" de grafías. Esto en algunas ocasiones podrá ser tildado de dislexia y no es más que un nivel específico en el proceso de adquisición de la lengua escrita. En realidad, lo único que los niños necesitan es más tiempo y oportunidades para reflexionar sobre este sistema. Debemos tomar en cuenta que no es fácil llegar al nivel alfabético de escritura y nuestros niños han de llegar a él en la medida en que confronten sus hipótesis silábicas con el sistema alfabético que caracteriza la escritura de la lengua española.

Ahora bien, los niños hacen un descubrimiento esencial cuando llegan a la adquisición de la hipótesis alfabética - la correspondencia de una grafía para cada fonema -. Sin embargo, como ya se ha mencionado, esto no constituye el punto terminal del proceso de reconstrucción del sistema de escritura. Prueba de ello es el elevado número de niños (de 2º. a 6º. de primaria) que acuden a los Centros Psicopedagógicos con "problemas para el aprendizaje".

Con la inquietud de conocer la verdadera naturaleza de esos "problemas", la Dirección General de Educación Especial, llevó a cabo la investigación: El Dominio del Sistema de Escritura y sus Dificultades, (Gómez Palacio, M. y cols. en prensa), comparando el desempeño de niños que asisten a Centros Psicopedagógicos con el de la población en la escuela regular. Según los resultados de esta investigación, los niños que asisten a Centro Psicopedagógicos presentan mayor número de desaciertos que los de la escuela regular, pero éstos no son manifestaciones patológicas, sino dificultades de índole conceptual, que reflejan la búsqueda de comprensión en el sistema de escritura, sistema lleno de complejidades y convencionalismos nada fáciles de asimilar.

El proceso de adquisición del sistema de escritura es sumamente complicado e intervienen múltiples factores que el niño debe ir coordinando e integrando y que van mucho más allá de la mera correspondencia grafofonética. Es necesario añadir además, que tal correspondencia no es exacta en nuestra lengua. Por esta razón la escuela debe promover situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo completo del proceso de lectura y escritura, especialmente en los niños que han tenido anteriormente un fracaso escolar.

El problema de los niños que han fracasado son las lagunas, los conocimientos no consolidados, como producto de la enseñanza tradicional: la presión de tiempo para avanzar al ritmo exigido en el 1er. grado; los falsos indicadores de aprendizaje que son los libros de texto; la incomprensión sobre la función de la lengua escrita y el enfoque mecánico en la enseñanza de la escritura, olvidando analizarla como objeto de conocimiento.

Si las instituciones se ciegan y siguen considerando el aprendizaje exclusivamente como efecto de su propia acción impuesta sobre un sujeto receptivo, no se comprenderán las oportunidades que para el aprendizaje, proporciona la interacción activa del niño con la lengua escrita. Más aún, la escuela no logrará comprender ni aceptar manifestaciones de error o falta de dominio en algunos aspectos, a los que - estando fuera de sus criterios de aprendizaje normal -, considerará fracasos o patologías.

Desaciertos y Evaluación de la Escritura.

Hemos expuesto anteriormente, nuestra posición al proponer nuevas estrategias pedagógicas para ayudar a los niños que asisten a Centros Psicopedagógicos. Esta consiste en dejar de lado la visión tradicional en la cual se destacan las fallas del niño en el proceso de aprendizaje, e interesarse en cambio, en las áreas fuertes, dándole así oportunidad de que se apoye en ellas. Así, la ortografía puede no ser cien por ciento convencional, las estructuras gramaticales a veces incompletas, los referentes no siempre claros, los estilos de diferentes géneros pueden mezclarse. Pero esos problemas, como bien lo señala Y. Goodman (1984) con respecto a su muestra, revelan las habilidades y la construcción activa del sujeto. En la escuela deben reconocerse estas manifestaciones como parte de la naturaleza del proceso evolutivo en el dominio de la lengua escrita y entenderse la importancia de que el escritor tenga control sobre su propia expresión escrita. Es necesario comprender también que los errores en las escrituras infantiles son parte de un proceso dinámico, en el cual los niños buscan por sí mismos, las formas para comunicar un significado.

Las corrientes positivistas y las teorías del reforzamiento, han difundido en los tiempos modernos la idea de que el maestro debe corregir inmediatamente los errores (horror al error) reforzando lo correcto, para evitar un impacto negativo prolongado en el aprendizaje de los alumnos. Ahora se sabe que el error es parte intrínseca del desarrollo mismo y que juega un papel dinámico en éste. La escuela debe saber observar al niño y comprender la naturaleza de sus "errores". Sobre todo, debe organizar el aula para proporcionar al niño la libertad de tomar por sí mismo el control de su aprendizaje. Es necesario permitir y estimular al niño a correr el riesgo de equivocarse, puesto que así, irá aprendiendo a expresarse a través de la lengua escrita.

Revisión, Autocorrección y Cooperación.

Y. Goodman (1984) en su estudio longitudinal, comprobó que los niños se preocupaban por el sentido de su texto, preguntándose si se leería aquéllo qué ellos intentaban comunicar. Esto puede observarse en el registro de errores, las revisiones, relecturas y correcciones. A este proceso lo denomina "monitoreo" y es equivalente al proceso durante la lectura, en el cual, el lector pone en juego varias estrategias para corroborar que la lectura vaya brindándole sentido.

Las habilidades de monitoreo también han sido estudiadas bajo el nombre de metacognición y permiten al escritor reconocer problemas de comprensibilidas, revisar si realmente dijo lo que quería decir y emplear estrategias de corrección cuando se descubre inadecuación en el mensaje.

Murray (1978) ha demostrado que en la escuela tradicional, pocas veces se pide a los niños revisar sus producciones escritas y cuando esto llega a hacerse, se dirige a los errores mecánicos. En México, generalmente no se hace ni siquiera esto, ya que por temor al error el maestro da una serie de advertencias que el niño sigue mecánicamente; en consecuencia, él ya no necesita revisar nada y mucho menos aprender a corregirse a sí mismo.

Sin embargo Calkíns (1979) ha demostrado en sus investigaciones que cuando a los niños de primaria se les da oportunidad, libertad de practicar, pueden desarrollar una enorme habilidad de revisión principalmente en aspectos ortográficos y sintácticos.

Murray (1978) explica esta dificultad afirmando que para revisar estos aspectos, el autor necesita tomar distancia de su producción y analizar lo que realmente está escrito por el texto independientemente de lo que él espera haber escrito. Es necesario pues, inhibir interpretaciones basadas en el conocimiento de las propias intenciones, por ejemplo, la relación entre algún referente y la palabra utilizada.

Bartlett (1982), en un estudio con niños de 4º y 5º grado, encontró que cuando había ambigüedad referencial en los textos, sólo el 17% de ellos detectó su falla, en contraste con porcentajes mayores de niños, que detectaban problemas de concordancia sintáctica por ejemplo:

Como decíamos antes, esto es una dificultad de índole cognoscitiva una dificultad para tomar distancia, dificultad que con el tiempo será superada.

Lo importante a subrayar aquí es la necesidad de dar libertad a los niños para que dirijan su propio aprendizaje y por lo tanto, revisen y corrijan sus errores mecánicos, ortográficos, sintácticos o de ambigüedad. Debe apoyarse al niño cuando éste lo solicite sin caer en el exceso de dirigir su proceso, evitándole cometer errores o sancionándolo por ellos.

Otro factor de gran importancia en el proceso de aprendizaje es la interacción con los compañeros, pues éstos pueden dar información que confronte al niño con sus propias acciones, que lo haga reflexionar sobre los desaciertos y lo conduzcan por consiguiente, a corregirlos y a avanzar.

Sabemos, por las investigaciones de Piaget, que la cooperación y la interacción con otros, no sólo son deseables sino que constituyen una condición fundamental para el desarrollo cognoscitivo del individuo. Ningún conocimiento es elaborado al margen de las relaciones de interacción entre los sujetos. La cooperación en el aula, en contraste con el trabajo individual es la oportunidad que más favorece el desarrollo cognoscitivo de los niños y en este caso, el avance en el dominio del sistema de escritura.

Implicaciones Pedagógicas.

Las ideas revisadas en este nuevo marco conceptual y los hallazgos de las más recientes investigaciones, dan pie a ciertas implicaciones de orden pedagógico.

Hemos adoptado como noción básica y como fundamento de todas las implicaciones pedagógicas que mencionaremos, la siguiente afirmación de M. Halliday (1980) citada por Y. Goodman: "los niños aprenden el lenguaje, aprenden a través del lenguaje (como herramienta de comunicación)* y aprenden acerca del lenguaje (como objeto de conocimiento), solamente usándolo para propósitos funcionales y significativos" (6). Esto es cierto tanto para el lenguaje oral como para el escrito.

Hasta el presente se han llevado a cabo algunas propuestas didácticas para los diferentes niveles de escolarización, que coinciden con los planteamientos pedagógicos anteriores.

Para el nivel preescolar, por ejemplo, se ha sugerido la conveniencia de experiencias de esta índole, aunque aún no se conoce ninguna propuesta formal. En años recientes los sistemas escolares de muchos países se ha preocupado por promover la preparación previa a la primaria, con el fin de facilitar el acceso a la escritura alfabética en el 1er. grado. Esto beneficiaría a los niños de clases desfavorecidas, quienes han tenido menos oportunidad de un contacto extra-escolar con la lengua escrita, así como con personas que pueden brindarles información sobre ésta. Sin embargo, lamentamos que en la mayoría de los casos se haya abordado esta preparación con la concepción tradicional de la escritura - como transcripción de los sonidos elementales del habla - ignorando su verdadera naturaleza y función, y dejando de lado las capacidades del sujeto cognoscente.

Buscando modificar esta situación, Ana Teberosky (1980) desarrolló en Barcelona una experiencia con niños preescolares de cinco años, no con el objetivo de "enseñarles a escribir", sino de permitirles en el aula el contacto con la escritura y de facilitarles la acción sobre diversos materiales.

Esa experiencia pretendía demostrar que los niños preescolares pueden compartir y confrontar con otros niños del grupo sus concepciones acerca del sistema de escritura. Por los resultados obtenidos se ha podido comprobar que los niños tienen, desde los cinco años, capacidad para conversaciones colectivas suficientemente coherentes y son capaces de aplicar, en el juego, la reflexión con un objetivo claro: construir escrituras.

---

* Las anotaciones entre paréntisis son aportaciones de los autores del presente informe.

(6) Goodman, Y. (1984), Cap XII pp. 3

En dicha experiencia se concluyó que la interacción grupal, que permita la socialización de conocimientos, puede ser un buen contexto de iniciación para la construcción del proceso de escritura.

Ahora bien, cuando no se tiene esa oportunidad en el nivel preescolar, es entonces crucial que en el 1er. grado la enseñanza de la escritura se aborde con nuevas perspectivas para evitar consecuencias muy lamentables, como las que se han tenido en la enseñanza tradicional.

A la luz de los nuevos conocimientos se han llevado a cabo algunos programas de gran interés para el 1er. grado. En Montreal, un equipo de seguidores de J. Piaget, ha implementado recientemente un nuevo enfoque en la enseñanza de los aspectos ortográficos de la escritura. El programa pone énfasis en la escritura con significado. Se deja la ortografía convencional para después y los niños la van aprendiendo gradualmente a través del contacto frecuente y activo con materiales escritos.

Por otra parte, en Venezuela, D. Lerner, y cols. (1983) han llevado a la práctica una propuesta formal y completa para el trabajo de la lengua escrita en el aula regular de 1er. grado. En ella se considera tanto el proceso evolutivo realizado por el niño para reconstruir y adquirir el sistema de escritura, como las características de la lengua misma.

Su principio fundamental implica comprender el nivel con que el niño llega al 1er. grado y de ahí continuar edificando el conocimiento de la lengua escrita, reconociendo en el alumno a un ser pensante y activo, que no reproduce mecánicamente lo que el maestro decide transmitir, sino que actúa inteligentemente para asimilar lo que se le presente.

Al final de la experiencia, Lerner y cols. encontraron que a diferencia de la experiencia tradicional, una elevada proporción de niños avanzaron en su nivel conceptual, incluso los que habían comenzado con niveles de conceptualización inferiores.

La propuesta sirve de base para nuevas formas de trabajo escolar que favorezcan el aprendizaje de la lengua escrita y prevengan el alto índice de fracasos en el 1er. grado.

En Educación Especial ha habido gran preocupación en los últimos años, por enfrentar el alto índice de fracasos que ocurren del 1er. al 6º. grado en la escuela regular, en el cual, hasta ahora no se han adoptado las nuevas concepciones sobre la adquisición de la escritura.

En el sistema de Grupos Integrados, con el afán de implementar en la práctica estas nuevas concepciones, se ha desarrollado una propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Se considera que los niños que llegan a Grupo Integrado son remitidos a éstos por no haber asimilado las características de la escritura alfabética y convencional al terminar el primer grado. El ritmo de aprendizaje del niño no correspondió a las exigencias de la escuela. Se les brinda entonces, la oportunidad de abordar una vez más, y de diferente manera, el proceso de adquisición y reconstrucción de la lengua escrita.

Lamentablemente, ni en la escuela regular ni en los Centros Psicopedagógicos de Educación Especial se ha implementado algo similar para los grados escolares posteriores: de 2º a 6º de primaria.

Aunque en México no se ha realizado una experiencia pedagógica con los niños de 2º a 6º grado de primaria, podemos recurrir al trabajo de Y. Goodman (1984) quien basándose en la recopilación de resultados de otras investigaciones y principalmente en su propio trabajo de observación con niños de 3º y 4º, describe el proceso de escritura, y plantea una serie de supuestos de los cuales pueden extraerse los lineamientos para el trabajo práctico. Los supuestos de Goodman son los siguientes:

El niño aprende a escribir.....

- escribiendo;
- en un medio social que lo motive;
- usando la escritura con la intención de comunicarse, dirigiéndose a una audiencia;
- leyendo diferentes materiales escritos;
- expresándose en una variedad de estilos: cartas, mensajes, cuentos, informaciones, juegos;
- tomando decisiones personales sobre lo que le interesa escribir;
- experimentando, arriesgando, construyendo sus propias maneras de expresión;
- interactuando con sus compañeros y discutiendo sus hallazgos;
- con un maestro que favorezca todo este ambiente en el aula escolar.

A partir de estos supuestos se diseñó y realizó el trabajo de la presente investigación, con niños de 2º a 6º grado que asisten a los Centros Psicopedagógicos.

CAPITULO 6

PRESENTACION DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA PARA LA ESCRITURA

6. PRESENTACION DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PARA LA ESCRITURA

Las actividades de escritura que se llevaron a cabo en el Programa de Intervención, fueron diseñadas para que el niño obtenga mayor conocimiento y dominio de la escritura. De ahí que las estrategias pedagógicas realizadas buscaban cumplir con los siguientes objetivos:

- Ayudar al niño a descubrir la función social de la escritura a través del uso y desarrollo de diferentes estilos de textos adecuados para sus propósitos y destinatarios.

- Permitirle reflexionar sobre la naturaleza del sistema de escritura a través de la producción de textos que impliquen mayor intervención cognoscitiva que perceptivo-motriz.

- Promover el análisis de sus propios errores a través de la interacción grupal. Esto favorecerá la autocorrección y permitirá profundizar en el conocimiento de la lengua escrita.

- Propiciar un ambiente escolar de libertad y respecto que favorezcan actitudes de confianza e interés por la escritura.

- Conducir al niño a percibir espontáneamente las diferencias entre la forma de expresión oral y escrita : no se escribe como se habla.

- Descubrir la necesidad de organizar las ideas en el texto, con la finalidad de crear un mensaje claro y comprensible, estableciendo así una comunicación efectiva.

Las múltiples actividades efectuadas a lo largo de seis meses fueron enriquecedoras. Sin embargo, con el propósito de análisis se han seleccionado sólo algunas de ellas clasificándolas en dos grandes grupos, de acuerdo a los aspectos que favorecen preferentemente:

- Aspectos Gráficos.
- Redacción.

6.1 ASPECTOS GRAFICOS

Las actividades de este grupo tienen en común ayudar al niño en el manejo de las convencionalidades del subsistema ortográfico. No obstante, de acuerdo a las finalidades específicas que pretenden lograr, se subdividen en dos bloques:

- Análisis grafofonético.
- Ortografía.

6.1.1 ANALISIS GRAFOFONETICO.

El análisis grafofonético consiste en decodificar las palabras emitidas en unidades sonoras más simples (fonemas) y en transcribirlas a signos escritos (grafemas). Se requiere pues, prestar atención a la palabra pronunciada

para proporcionar la letra correspondiente a cada sonido emitido. Esto no resulta nada fácil si consideramos la existencia de la "h" que no tiene valor sonoro o los diagramas como la "ch", que requieren dos letras para representar un sonido o como "que" y "qui", que requieren tres letras para representar dos sonidos que necesariamente deben ir juntos , etc.

Como todos sabemos, las dificultades en esta área han sido determinantes para decidir quién debe asistir a un Centro Psicopedagógico; como se ha considerado que los alumnos, de 2º grado de primaria en adelante, han accedido al nivel alfabético* en el proceso de adquisición de la lengua escrita, cualquier irregularidad al respecto hace sospechar la existencia de un posible problema de aprendizaje. El tratamiento administrado en estos casos comprende generalmente, actividades diversas para reconocer formas y tamaños, que ejercitan al niño en la discriminación de figura-fondo y en la identificación de sonidos, que lo capacitan para repetir diversas estructuras rítmicas, que ejercitan su memoria a corto y largo plazo, que le ayudan a ubicarse en tiempo y espacio, que mejoran su coordinación motora gruesa y fina, etc. pero que con frecuencia los maestros del grupo común no reconocen como válido, porque los niños siguen cometiendo los mismos errores y necesitan continuar el tratamiento.

Como ya se ha expresado en la revisión teórica del presente trabajo, muchos autores han señalado que los niños aprenden con qué letra deben representar los sonidos a través de probar hipótesis acerca de cómo trabaja el sistema gráfico, mediante un lento y gradual proceso evolutivo. Los resultados obtenidos en esta investigación han constatado estas afirmaciones.

Para ello los problemas en la correspondencia grafofonética tuvieron que dejarse de considerar como patológicos y en cambio, las causas se atribuyeron a dificultades en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita, a la falta de total dominio alfabético de la escritura, al difícil manejo simultáneo de varios aspectos en el momento de realizar un texto, a las limitaciones cognoscitivas o escolares para corregir sus propios escritos, etc. De ahí que los objetivos a lograr con los niños en este aspecto sean:

Objetivos:

- Propiciar que el niño corrija los desaciertos de correspondencia grafema-fonema en textos elaborados con propósitos funcionales y significativos y no mediante ejercicios mecánicos, carentes de un contexto real.
- Permitirle poner en práctica sus propias hipótesis para la construcción de la escritura, mediante juegos y conversaciones grupales que promuevan la reflexión y autocorrección.
- Considerar los desaciertos como parte de un proceso dinámico que permite al niño adquirir por sí mismo, conocimientos específicos sobre la construcción de la escritura, proporcionándole apoyo sin sanciones y sin una dirección excesiva.

---

* Se designa con este nombre al nivel alcanzado por el niño cuando hace corresponder una grafía a cada sonido emitido al pronunciar las palabras.

Las actividades que se instrumentaron para trabajar en el área grafofonética se abordaron en dos formas diferentes:

a) Estrategias de análisis grafofonético utilizadas en otras actividades del Programa.

Las correcciones relacionadas con los aspectos grafofonéticos fueron hechas en cada uno de los textos producidos en cualquier actividad del Programa para hacerlos más comprensibles a los demás compañeros.

Para corregir estas dificultades se emplearon diferentes estrategias, procurando dar principal importancia a la autocorrección, por lo cual los niños:

- Al terminar de escribir sus textos los leían, con la intención de encontrar por sí mismos, los errores cometidos en la escritura.
- Intercambiaban trabajos para que otros compañeros los leyeran en voz alta, de modo que al dificultarse la comprensión de palabras mal escritas, el autor de la producción fuera capaz de corregirlas. De no hacerlo el mismo autor, la corrección podía realizarla cualquier integrante del grupo.
- Las palabras con algún desacierto, eran posteriormente dictadas en forma aislada para que el niño comparara las dos formas de escritura y corrigiera sus errores.
- Sólo en última instancia el coordinador señalaba la palabra mal escrita, sin indicar concretamente en qué consistía el desacierto, para dar así margen a que el propio niño reflexionara y corrigiera sus errores.

Cabe aclarar que la revisión de los textos llevó buena parte del tiempo en las sesiones de trabajo, por lo cual no siempre fue exhaustiva. Es por ello que en algunas de las producciones de los niños presentadas en este informe, llegan a aparecer errores sin corrección.

b) Actividades específicas de análisis grafofonético.

Los requerimientos individuales de algunos niños dieron lugar a actividades específicas que condujeron a reflexionar sobre los aspectos gráficos de la escritura. El contexto de estas actividades fue siempre el juego, con la finalidad de hacerlas interesantes.

A continuación se describen las actividades. Para mayor información acerca de algunos de los materiales empleados en las mismas, se recomienda consultar el anexo 2.

Banco de Letras:

Material: Papel y lápiz. Letras móviles pequeñas (similares a las del juego del "SCRABBLE" o "CRUCIGRAFO"), fichas de colores a las que se les designa un valor determinado antes de iniciar el juego.

Descripción:

Se entregan a cada jugador 10 letras al azar, se informa que al construir cada palabra se obtienen tantos puntos como número de sílabas tenga ésta y que no se toman en cuenta aquellas palabras a las que falten o sobren letras, tengan mal escrita alguna sílaba, alguna de las letras en una posición incorrecta, etc.

Se tienen que construir las palabras con las 10 letras asignadas. Sólo hay oportunidad de hacer dos cambios de letras, solicitándolas al Banco. Puesto que no es válido repetir palabras, uno de los jugadores lleva además, el registro de las palabras construidas para vigilar que no se repitan. Cuando cada quien ha armado su palabra, ésta es minuciosamente revisada por los demás jugadores y dependiendo del número de sílabas que contenga , el Banco paga con fichas de colores correspondientes a los valores establecidos por los niños y entrega 2 letras más para incrementar su repertorio.

El Banco de Letras puede ser manejado por uno de los jugadores o bien por el coordinador en caso de que a los niños se les dificulte tener simultáneamente múltiples intervenciones.

Al final se hace un conteo de fichas acumuladas y gana el jugador que haya obtenido más puntos.

Nota: La actividad puede realizarse de diferentes formas, por ejemplo, atendiendo a aspectos ortográficos como el uso convencional de las polivalentes (b-v, c-z-s, y-ll, etc.) haciendo familias lexicales, etc. En este apartado la descripción del juego atiende a los aspectos grafofonéticos de la escritura.

Fuga de Letras:

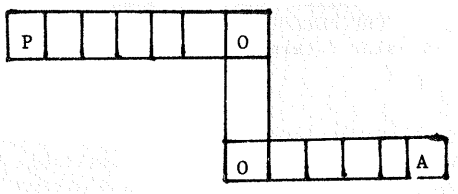
Material: Lápiz, goma y copia del cuento "El hueso de la ciruela". (Tomado de "Cuentos para niños" de León Tolstoi). En esta copia se han omitido letras estratégicas, por ejemplo al final de la palabra o al interior de ellas, en sílabas compuestas o mixtas, dejando un espacio en el lugar correspondiente a la letra faltante. (Ver Anexo 2, pág. 291).

Descripción:

Se entrega a cada niño una copia del texto y se explica que es necesario escribir la letra que en su opinión, complete correctamente cada palabra. Al finalizar se pide explicar de qué se trata el cuento, ya sea por escrito o en forma oral, con el fin de que el niño reconstruya el contenido del mismo y después revise nuevamente el texto que completó para ver si corrige palabras mal anticipadas. En caso de que no logre corregir sus propios errores, se intercambian trabajos para recibir ayuda de otros compañeros.

Crucigrama

Material: Crucigrama en el cual aparecen la primera y la última letra de la de palabra que se busca. Esta última letra sirve a su vez como principio de otra palabra que se debe escribir perpendicularmente. Ejemplo:



Lápiz, goma y diccionario.

Descripción:

Se entrega una hoja a cada niño y se informa sobre el campo semántico del crucigrama. En este caso, se trata solamente de nombres de animales. Se explica que basándose en las letras inicial y final y en el número de casillas vacías pueden hacer sus anticipaciones.

Si la anticipación es errónea se deja que el niño al escribir se percate de su error o bien se le sugiere que indague mentalmente si el nombre anticipado cabe en el espacio correspondiente.

Nota: En esta actividad, el diccionario es empleado por los niños que lo requieran para segurarse que la palabra anticipada lleva o no h, se escribe o no con z, se emplea gue o ge, etc., de modo que la palabra anticipada coincida con los espacios en blanco que aparecen.

Adivinar Palabras:

Material: Hoja de papel en la cual aparece un listado donde están marcados en lugar de palabras, los espacios de cada una de las letras que las integran. Lápiz, goma y diccionario.

Descripción:

El coordinador proporciona la definición de algún objeto conocido para que el niño adivine de qué palabra se trata y pruebe, mirando si ésta coincide con el número de espacios en blanco que aparecen en la lista. Se eligen palabras cuya escritura tenga cierta dificultad para el niño, por ejemplo, palabras que contengan sílabas complejas, mixtas inversas, s y r finales, digramas como ch, palabras como que, etc. Gana el jugador que haya adivinado el mayor número de palabras y que las haya escrito correctamente.

Frases con Errores Gráficos:

Material: Hoja con enunciados mimeografiados donde hay palabras mal escritas, en las que aparecen al final de cada uno el número de errores que deben encontrarse en ellos. Lápiz, goma y libros con información acerca de animales. (Ver Anexo 2, pág.292).

Descripción:

Se inicia partiendo de dos preguntas: ¿Les gustan los animales?, ¿qué animales conocen?. Se encauza la conversación hacia la mención de diferentes características de los animales conocidos. El coordinador procura preguntar sobre los animales que figuran en los enunciados mimeografiados.

En caso de haber mencionado animales desconocidos por los niños, se recurre a libros que den información sobre animales, o al diccionario. Debido al contenido de los enunciados empleados en esta ocasión, los niños deben comprender palabras como palmípeda, carnívoro, tentáculos, ventosas, etc. antes de empezar la actividad.

¿Qué Letra Falta d, b, p, q?

Material: En hoja impresa se hace uno o varios listados de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico, en las que se ha omitido d, b, p, q. Por ejemplo se hace una lista con nombres de comidas, otra lista con nombres de profesiones, etc. Se recomienda trabajar con las palabras de una sola lista por sesión. Lápiz, goma y diccionario. (Ver Anexo 2, pág. 293).

Descripción:

Se platica con los niños acerca de las palabras que pueden venir en la lista atendiendo al campo semántico al que pertenecen de manera que puedan predecir la mayoría de las que se encuentran anotadas.

Después se les da a resolver la actividad y al terminarla se les pide que revisen por sí mismos para corregir cualquier error antes de intercambiar sus trabajos o bien antes de entregarlos al coordinador.

En caso de haber errores, el grupo es el encargado de decir en qué consisten y cuál es la letra que debería ir.

6.1.2 CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS.

Ya se ha mencionado que el adecuado uso del subsistema ortográfico resulta sumamente difícil para cualquier usuario de la escritura por sus características de arbitrariedad. Por investigaciones acerca de la naturaleza de la ortografía, se sabe que los niños deben lograr un cierto dominio en el manejo de la correspondencia grafofonética antes de comprender el uso de aspectos más complejos del sistema, como los ortográficos; tal dificultad consiste en que nuestro sistema no es tan estrictamente alfabético como se cree. Existen diversas irregularidades como las polivalencias (b-v; c-s-z), digramas (rr), letras que no representan ningún sonido (h), etc., cuyo adecuado manejo es difícil aún para los adultos que supuestamente ya dominan el sistema. Además simultáneamente se deben dominar aspectos introducidos en la lengua escrita para facilitar su comprensión, tales como la segmentación de palabras, el uso de signos de puntuación, mayúsculas y acentos. Por tanto, para que el niño comprenda y utilice correctamente la ortografía requiere de un constante contacto con ella, que le permita descubrir su sentido, cuestionarse acerca de sus irregularidades y comprender las reglas que la rigen.

Debido a su complejidad, la ortografía merece una atención especial dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje. Si la escuela no ha tenido éxito en su intento de introducir el aprendizaje a través de la serie de reglas que norman su uso, es necesario pensar en formas alternativas de trabajo. De allí que, a lo largo de la experiencia se abordó la ortografía desde una perspectiva diferente.

A continuación se describen los objetivos planteados para este aspecto.

Objetivos:
- Que constaten la necesidad en la comunicación escrita, de ciertos aspectos que como los ortográficos, dan uniformidad al texto y permiten la comunicación entre el escritor y el lector.
- Que el constante manejo de la lengua escrita permita a los niños reflexionar acerca de las irregularidades de las convenciones ortográficas.
- Que la información proporcionada facilite el manejo del subsistema y permita apoyarse en diversas estrategias para resolver dudas.

Las actividades para el logro de estos objetivos se implementaron en dos modalidades.

a) Actividades Específicas de Ortografía.

Reglas y Arbitrariedades Ortográficas

Fichas de Ortografía:

Material: Una hoja en la que están descritas en forma clara y concisa, algunas reglas ortográficas como por ejemplo, el uso de la "g" y "j" y otra hoja con ejercicios para aplicar dichas reglas. (Ver Anexo 2, pág. 294).

Descripción:

En ocasiones, con los niños que cursan el 5º y 6º grado y que conocen por lo tanto, más elementos del subsistema orotográfico se puede trabajar con fichas en las cuales se explica alguna regla ortográfica. Se entrega a cada uno una hoja en donde se describen los usos de la "g" y la "j" por ejemplo. Se les pide leer en silencio. Al terminar comentan lo que entendieron y se les pide agregar más ejemplos. Después de esto se les entrega una hoja de ejercicios donde deben aplicar las reglas que aparecen en la ficha, por ejemplo, una lista de palabras en las cuales falta una letra (g-j) que los niños deben agregar.

¿Qué Falta?:

Material: Una hoja impresa con columnas de palabras que implican ciertas reglas de uso ortográfico y a las cuales se les ha omitido alguna (s) grafía (s) relacionada (s) con la regla en cuestión.

Descripción:

Se da la hoja a los niños y se les explica que falta una letra en cada palabra y que ellos deben agregarla. Se les pide iniciar con la primera columna. Al terminar la columna se comenta con ellos la (s) letra (s) que pusieron en cada palabra y se indaga si descubrieron alguna regularidad, a partir de la cual se deduce entre todos los niños, la regla. En caso de que no encuentren la regularidad, el coordinador la señala. Posteriormente se continua con el resto de las columnas.

¿Qué Tiene de Raro?:

Material: Un texto en donde se han omitido los signos de puntuación, se han sustituido las mayúsculas por minúsculas o se han separado incorrectamente las palabras.

Descripción:

Al iniciar la sesión se platica con los niños tomando como tema, por ejemplo, los signos de puntuación. Enseguida se entrega a cada niño una copia del texto y se les pide leerlo. Luego deben colocar los signos de puntuación requeridos por el texto. Al terminar cada niño lee su texto procurando darle la entonación correspondiente a los signos que ha colocado. O bien pueden intercambiarse textos para que los compañeros los revisen. Cuando el texto es corto, el coordinador puede también escribirlo en el pizarrón y pedir a uno de los niños agregar la puntuación. Esta se corregirá luego entre todos. Puede emplearse también cualquier texto elaborado por los niños en el cual la ausencia de signos de puntuación obscurezca el significado. Puede procederse de la misma forma para trabajar con mayúsculas y segmentación de palabras.

Memorama:

Material: Papel y lápiz. Dieciséis pares de tarjetas de 8x5 cm. con diferentes dibujos, la mitad de los cuales representan objetos o animales cuyo nombre comienza con "b" y la otra mitad con "v". (No aparece escrito el nombre solamente el dibujo).

Descripción:

Se ponen sobre la mesa las 32 tarjetas, de manera que las ilustraciones sean perfectamente visibles para todos los niños. Se les pide observar la ubicación de cada tarjeta antes de ponerlas boca abajo, para que después localicen los pares. Cada niño por turno voltea dos tarjetas a la vez, si son par, debe escribir en una hoja aparte el nombre del objeto o animal representado; si lo escribe correctamente el par es suyo. De lo contrario, el par vuelve a la mesa de juego y el jugador pierde su turno. Gana quien termine el juego con más pares.

Lotería de Palabras Homófonas:

Material: Ocho cartones de 12x8 cm. con doce divisiones en las cuales se han escrito en desorden seis pares de palabras homófonas como: cierra-sierra. Treinta tarjetas de 2x5 cm. en donde aparecen todas las palabras homófonas en cuestión dentro de un enunciado que por su contenido, permite saber de qué palabra del par de homófonas se trata. Doce fichas o semillas por cada jugador. (Ver Anexo 2, pág. 295).

Descripción:

Se realiza como el juego tradicional de la lotería, es decir, cada participante escoge un cartón y toma sus fichas. Uno de los jugadores se encarga de "cantar" la lotería, leyendo en voz alta el enunciado de cada una de las tarjetas - barajadas previamente - y las deja a la vista de todos para que

vean de qué palabra se trata. Si la palabra está incluida en un cartón, se le pondrá una ficha. Gana quien primero termine de llenar su cartón. En una segunda ronda puede jugarse sin poner las tarjetas a la vista de manera que los niños, por el contenido del enunciado, sepan de qué palabra del par se trata. Se van anotando las veces que cada uno falle en poner la adecuada. Finalmente se pueden dictar los enunciados de las tarjetas con el fin de saber si los niños reconocen la ortografía de la palabra homófona dentro de su contexto.

Para todas las actividades relacionada con reglas ortográficas, se puede pedir a los niños explicar la regularidad con sus propias palabras, una vez que la hayan encontrado. También, en sesiones posteriores pueden hacerse dictados de las palabras utilizadas para cada ejercicio, o solicitar que se elaboren enunciados con algunas de ellas.

Familias Lexicales.

Clasificar por Familia una Lista de Palabras.

Material: Una hoja media carta en la cual se ha escrito una serie de palabras pertenecientes a tres o cuatro familias lexicales diferentes. Estas se han distribuido en tres o cuatro columnas. (Ver Anexo 2, pág. 296).

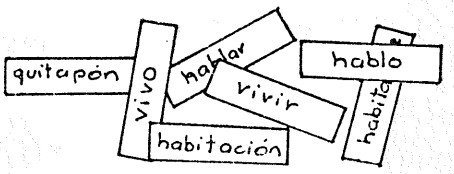
Descripción:

Se entrega a cada niño una hoja donde aparecen escritas las familias de palabras con las que debe trabajar. Se informa que la clasificación de las familias la realizó un niño de otro grupo. Se les pide que la observen y vean si está bien o si es necesario hacer alguna modificación en esta clasificación. A partir de los comentarios y observaciones de los niños, se explica qué son las familias lexicales de palabras o bien se encamina la discusión para que ellos mismos encuentren la respuesta.

Después se les pide clasificarlas según este criterio. De ser necesario, se les muestran algunos ejemplos antes de empezar a trabajar. Cuando todos los niños terminan, intercambian sus trabajos para revisarlos y discutir los resultados. Como complemento a esta actividad o a cualquier otra actividad con familias lexicales, se les puede pedir elaborar enunciados que incluyan las palabras de una familia o una palabra de cada familia.

Burro y Dominó:

Material: Tarjetas de 6x2 cm. en las cuales se escribe una palabra perteneciente a una de las diez familias lexicales que participen en el juego. Cada familia puede estar formada por cuatro palabras de manera que habrá un total de 40 tarjetas.



Descripción:

"Burro".

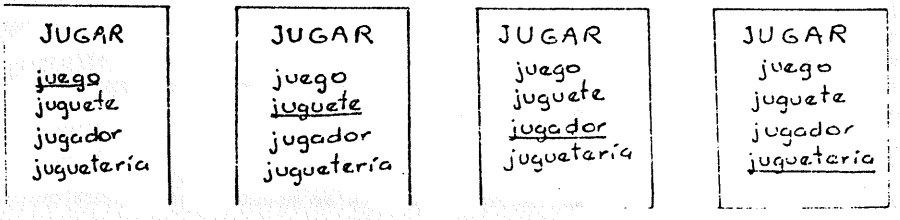
Se revuelven las tarjetas y se reparten entre los miembros del grupo. Cada jugador por turno roba una tarjeta al de la derecha. Si hace par, es decir, si junta dos tarjetas de la misma familia, las coloca sobre la mesa para que todos las vean y puede seguir robando y bajando cartas hasta que no tenga más pares. Entonces cede su turno al siguiente jugador y así sucesivamente. El juego termina cuando todas las cartas estén sobre la mesa. Gana el jugador que haya hecho más pares. Se puede sancionar a la persona cuando por error baje dos cartas que no sean par. Esto los obligará a fijarse más.

"Dominó".

Se revuelven las tarjetas y se reparten todas entre los miembros del grupo. Abre el juego quien tenga la "mula" es decir, aquella palabra de la que se derivan las demás de la familia. Hay varias "mulas". Para decir cuál de ellas tiene prioridad, se considera el orden alfabético. Si el jugador en turno no tiene alguna palabra de la familia, pasa y cede su turno al de la derecha. Cuando ya se pusieron las cuatro tarjetas de una familia determinada, el siguiente jugador debe poner otra mula. Si no la tiene, pasa cediendo su turno al siguiente jugador. Gana quien descarte primero todas sus tarjetas. Se puede sancionar a quien por error baje una palabra que no pertenezca a la familia que se está completando.

Cuartetos de Palabras:

Material: Juegos de varias familias de palabras en tarjetas de 8x6 cm. (a modo de baraja). Cada familia consta de cuatro tarjetas; cada tarjeta trae escritas cuatro palabras (cuarteto) de una misma familia lexical. En la parte superior de cada tarjeta, se indica la palabra "Jefe de la familia" de todas las demás. La diferencia entre las cuatro tarjetas de un mismo cuarteto es que cada una trae subrayada una palabra diferente de la familia.



Descripción:

Se revuelve bien la baraja y se reparten todas las cartas entre los participantes. Inicia el juego quien se encuentre a la derecha de la persona que repartió las cartas. El jugador abre el juego pidiendo al compañero de su derecha una carta de la siguiente forma: "De la familia de elevar (por ejemplo) dame elevación"; sólo puede pedir cartas de aquellas familias que él tenga. Si el compañero tiene subrayada la palabra solicitada deberá entregarla a quien se la solicitó. Este último, podrá seguir pidiendo al mismo

compañero hasta que éste no tenga alguna de las palabras solicitadas. Si no consigue la tarjeta con la palabra solicitada, el jugador cede su turno al siguiente, quien procederá de la misma manera. Al completar cualquier jugador un cuarteto de palabras, lo coloca en la mesa a la vista de todos. Gana quien haya reunido más cuartetos.

Escribir Palabras Derivadas:

Material: Hojas de 10x15 cm. cada una de las cuales está encabezada con una palabra cualquiera, por ejemplo: agua, ahorro, etc.

Descripción:

Se entregan a los niños las hojas ya encabezadas. Se les pide anotar en ellas todas las palabras pertenecientes a la familia de la palabra impresa. Cuando todos hayan terminado, se intercambian las hojas para revisarlas y discutir la adecuación o inadecuación de las palabras escritas.

Encontrar la Palabra de la que se Deriva el Diminutivo:

Material: Una hoja en la que está escrita a lápiz una lista de diminutivos, todos de un mismo campo semántico: animales, verduras, etc.

Descripción:

Se entrega a cada niño la hoja con los diminutivos y se pide que encuentren la palabra de la cual se deriva. Lo pueden hacer escribiendo junto al diminutivo o bien, borrando y escribiendo lo necesario. Este ejercicio puede realizarse también con gentilicios o palabras derivadas.

Diccionario:

Material: Un diccionario pequeño fácil de manejar para los niños.

Descripción:

Una de las estrategias empleadas por el adulto cuando duda sobre la ortografía de una palabra es acudir al diccionario para ver cómo se escribe. Por esta razón, se consideró necesario promover el contacto de los niños con el diccionario.

En una de las primeras sesiones, se enseña a los niños el diccionario. Se les pregunta si lo conocen y saben usarlo. De ser necesario, se explica cuál es el contenido de éste y su utilidad; se les indica también cómo emplearlo. Después de esto, cada niño por turno buscará alguna palabra. Las primeras veces, para ayudarlos, puede comentarse con qué letra empieza una palabra y en qué parte del diccionario puede estar. Si aún no pueden hacerlo solos, pueden ser ayudados por el coordinador o por otro compañero.

b) Estrategias Utilizadas para el Manejo de la Ortografía Durante otras Actividades del Programa.

Las estrategias con las cuales se trabajaron los aspectos ortográficos se uti

lizaron a lo largo de todo el programa pedagógico. De esta manera se procuraba la solución de dudas y la corrección de errores en todas las actividades de producción de textos, recurriendo a las estrategias de manejo de reglas ortográficas, de familias lexicales y/o al uso del diccionario. La solución de dudas sobre la ortografía de algunas palabras se hacía durante la elaboración de textos y se podía también orientar para la corrección de errores encontrados en la revisión de los ya terminados.

6.2 REDACCION

Para mayor claridad las actividades de redacción se presentarán en tres bloques. Las actividades pertenecientes a cada bloque poseen los mismos objetivos generales.

Estos son: textos narrativos, correspondencia y textos descriptivos y/o informativos.

A continuación se presentan cada uno de los bloques.

6.2.1 TEXTOS NARRATIVOS.

Al reflexionar sobre los problemas en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, que caracterizan a los niños inscritos en los Centros Psicopedagógicos resulta más sencillo comprender las razones para la realización de las diferentes actividades de este bloque. Estas variaron desde narrar una vivencia personal, "Las vacaciones", hasta hacer un cuento solicitado a los niños por un escritor ficticio, "Don Escribano Cuentón". Todas estas actividades están muy cerca de la experiencia personal y de la fantasía del niño. También se incluyeron actividades que permitieran la reflexión sobre problemas que sufre la Ciudad de México, como la actividad titulada "El problema más grande de la ciudad", ideada para que los niños expresaran sus opiniones personales al respecto. Otras actividades más: "Cuento a partir de una imagen", "Redacción para una ilustración del periódico" e "Historias a partir de una secuencia de imágenes", fueron llevadas a la práctica para observar el desempeño de los niños al entrar en contacto con materiales varios. Buscamos a través de todas estas actividades y de otras estrategias pedagógicas que en su momento presentaremos, lograr los objetivos específicos siguientes:

Objetivos:
- La comprensión de los niños sobre el propósito básico de la escritura que es la manifestación individual del pensamiento a través de la expresión de necesidades, intereses, experiencias o vivencias.
- Lograr mayor dominio de la forma de expresión y organización de las ideas para conseguir textos escritos en forma fluida y comprensible.
- Emplear diversas modalidades del lenguaje escrito permitiendo a los niños proyectar su competencia lingüística.
- Proporcionar al niño que escribe textos muy cortos, apoyo para que elabore redacciones más extensas y complejas.

Material: ¿Qué materiales se requirieron para realizar actividades tan productivas? Nada extraordinario, en realidad bastó papel, lápiz y goma (materiales requeridos en todas las sesiones de tra

bajo) y algunos números de la revista "Tiempo Libre" (principalmente la sección infantil); un libro con láminas llamativas sobre animales o medios de transporte; imágenes, desde secuencias informativas de un proceso hasta historietas cómicas cortas; recortes de fotografías del periódico que incluyeran desde paisajes hasta personajes en plena acción (para que los niños eligieran sobre qué escribir) y 4 cartas dirigidas a los niños, solicitándoles en cada una de ellas hacer un cuento con los personajes sugeridos. Cada carta solicita un cuento diferente y va depositada en sobre timbrado con el nombre del destinatario y y el domicilio del Centro Psicopedagógico que asiste. (Ver Anexo 2, pp. 297 - 300).

Descripción:

Las vacaciones: Esta actividad se puso en práctica inmediatamente después de que finalizó un período vacacional y los niños regresaron a clases. Se platicó con el grupo preguntando a los niños cómo les había ido durante las vacaciones y luego se les pidió escribir en una hoja algo interesante que les hubiera ocurrido en ellas para leerlo después a sus demás compañeros.

Cuentos: "Escribano Cuentón". La actividad se inició informando a los niños que habían llegado al Centro Psicopedagógico varias cartas. Una para cada uno de ellos. Inmediatamente se les entregaron las cartas y los niños buscaron la que tuviera su nombre para empezar, cuanto antes a leerla.

Cuando todos terminaron de leer, el coordinador fue preguntando quién les escribía y para qué; haciendo un interrogatorio más amplio cuando las respuestas de los niños eran demasiado breves (asegurándose de que todos habían comprendido la actividad a realizar).

Enseguida los niños escribieron un cuento con los personajes solicitados en la carta. Al final, leyeron su cuento al grupo.

En "Cuento a partir de una imagen" se mostraron a los niños diferentes libros con láminas o ilustraciones muy llamativas y se les preguntó cuál les parecía mejor para hacer un cuento sobre el personaje central de las ilustraciones (ballena, pez espada, tren, coches, etc.). Cada niño escogió su lámina y se abocó a la tarea de escribir, para después poner su producción a la consideración del grupo.

"Historia a partir de una secuencia de imágenes". Se mostraba a los niños una de varias secuencias posibles de imágenes en desorden y se les pedía que las observaran y las acomodaran en un orden lógico. Si el orden elegido era incorrecto el coordinador los estimulaba para que lo hicieran en la forma adecuada.

Ya organizadas las imágenes, se solicitaba a los niños la redacción de una historia pertinente para la secuencia; ésta, mientras tanto, permanecía a la vista. Al terminar, se intercambiaron entre los niños los trabajos para su corrección.

Cuando se utilizaron las historias cómicas, se procedía de igual manera sólo que en ese caso las imágenes se presentaban en un orden preestablecido.

Redacción para el periódico: "El problema más grande de la ciudad". Se repartieron diferentes ejemplares de la revista "Tiempo Libre" y se permitió a los niños familiarizarse con ella para después iniciar una conversación sobre ésta. Se preguntó quiénes conocían la revista, cuál era el contenido de la misma, las secciones que consideraran más interesantes, etc. hasta poder centrar la atención en la sección infantil, por constituir un medio de comunicación entre el niño y su comunidad.

Se preguntó a los niños si a ellos les gustaría escribir algo interesante sobre los problemas de la ciudad que pudiera ser publicado en esa sección de la revista. Todos contestaron que sí y pusieron manos a la obra.*

"Redacción para una ilustración del periódico". Se muestran a los niños algunas fotografías recortadas del periódico. Una de ellas conserva el pie de foto y se emplea como ejemplo.

Se comentan con ellos las fotografías del periódico y los contenidos de diferentes pies de foto, así como el tipo de lenguaje empleado por los periodistas al referirse a las ilustraciones que imprimen.

Se les proporciona el material para que lo manipulen y lo comenten y luego se les permite elegir una ilustración para que redacten el pie de foto.

Al terminar, cada niño lee el texto que escribió y sus compañeros comentan si tiene relación con la fotografía y si parece escrito por un reportero.

6.2.2 CORRESPONDENCIA.

Objetivos:

- El objetivo principal de estas actividades fue propiciar en el niño la reflexión y utilización de diversas variantes de estilo que deben poseer los escritos en función de sus destinatarios y propósitos.
- Promover la utilización de frases convencionalmente empleadas en determinados tipos de correspondencia.
- Llevar al niño a comprender que existen diferentes palabras para expresar un mismo concepto, pero que la situación particular de un escrito determinará cual se debe emplear.
- Proporcionar elementos para llevar al niño a comprender que en su texto se puede proporcionar más o menos información y expresarla con mayor o menor claridad en función de los conocimientos que ambos corresponsales (escritor y destinatario) comparten entre sí.
- Fomentar la reflexión y el empleo de las diferencias entre lengua oral y lengua escrita.

Material: Para cumplir los objetivos planteados no se necesita un material especial. Se puede recurrir a las mismas redacciones elaboradas anteriormente por los niños y el material empleado en otras actividades. En este caso, se utilizaron: la revista "Tiempo Libre" (sección de niños), periódico (sección de programación de T.V.);

*De esta actividad surge otra consistente en una carta al Director de la Revista, en la cual los niños solicitan que se publique su escrito. Tal actividad forma parte del bloque de correspondencia.

así como los textos creados para las actividades*: "Descripción de sí mismos", "El problema más grande de la ciudad" y diversos cuentos solicitados o enviados por el "Escribano Cuenton". También se utilizaron recortes de revistas en las cuales se ilustran objetos como: refrigerador, lavadora, colcha, etc.

El material imprescindible lo constituyen: papel, lápiz o pluma y goma.

Descripción:

Carta a un directivo: Una misma actividad puede presentar diferentes modalidades. Este es el caso concreto de las cartas dirigidas a un directivo. Hay cartas al director de una revista, otras más destinadas al conductor de un programa de T.V. y algunas otras al "Escribano Cuentón". Aun cuando se trata de tres destinatarios diferentes, en esencia es la misma actividad con un solo propósito: escribirle al directivo de una empresa para expresar su opinión sobre su producto o para solicitar algo.

En una modalidad de esta actividad, se propuso a cada niño escribir una carta al director de la revista "Tiempo Libre" solicitando la publicación del texto "Los Problemas de la Ciudad", elaborado previamente por los mismos niños.

A cada grupo se le proporcionó uno o más ejemplares de la revista en cuestión para que tuvieran la oportunidad de revisarla, hojearla y comentar entre ellos mismos y con el coordinador su contenido y organización. Esto se logró a través de preguntas como: ¿qué trae la revista?,¿qué vamos a poner en el sobre?, ¿dónde vendrá el nombre del director?, ¿qué le podríamos decir?, ¿dónde podremos encontrar la dirección?, etc.

Este contacto previo con la publicación (que algunos de los niños no conocían) los ayudó a imaginar qué debería contener su escrito y en qué términos lo podrían redactar.

Se siguió una dinámica semejante a ésta al proponer, en otra variante, la elaboración de cartas dirigidas a un conductor de T.V. para solicitarle la emisión de un programa determinado. Los niños buscaron la programación de T.V. en el periódico, a partir de lo cual se generaron comentarios de este tipo: ¿qué programas te gustan?,¿en qué canal pasan?,¿en qué horario? "....a mí me gusta "x" programa, pero ya no pasa...." ¿cómo se podría hacer para que lo pasen?, etc.

Para esta actividad fueron diseñadas otras variantes realizadas en forma similar a las ya descritas. Es así como los niños escriben al director del "Tiempo Libre" para manifestarle su opinión sobre esta publicación. También le escriben a un personaje llamado "Escribano Cuentón" para comunicarle que se le envía el cuento solicitado y agradecerle que les haya enviado una carta.

---

*Estas actividades se encuentran descritas con mayor detalle en el apartado correspondiente de este mismo informe.

Aviso a Padres de Familia: Esta actividad presenta dos modalidades. La primera de ellas consiste en sugerir a los niños que ayuden al coordinador a escribir un mensaje para los padres de familia con el fin de convocarlos a una junta escolar.

En la segunda, también escriben a los padres pero con el objetivo de anunciarles que habrá una kermesse y que se requiere su cooperación para tal evento. En esta actividad los niños escriben el mensaje representando el rol de maestros y el coordinador del grupo funge como director de la escuela para motivar la actividad.

Correspondencia entre Niños: Se sugiere a cada niño que escriba un mensaje a alguno de sus amigos para avisarle que no acudirá a una cita imaginaria.

En otra actividad propuesta con el fin de entablar correspondencia entre los niños, el coordinador solicita la lectura de las tarjetas en las cuales, los niños de otros grupos se han descrito a sí mismos. Cada niño debe leer una tarjeta y como surgen varias preguntas sobre el contenido de éstas se propone a los niños formular sus preguntas por escrito a través de una carta dirigida al niño que elaboró la descripción.

En caso de no surgir preguntas, se les platica sobre algún suceso importante acaecido a niños de otros grupos y se les sugiere escribir a esos niños, preguntándoles más datos acerca del suceso.

Tarjetas de Felicitación: Con motivo de varias fechas especiales (Día de la Amistad, Año Nuevo, Navidad, Día de las Madres), se invitó a los niños a escribir un mensaje para alguien con motivo de esa ocasión.

El Publicista: Después de informar a los niños que hay personas dedicadas al diseño de formas publicitarias para promover la venta de determinados productos, se les invita a representar una oficina de publicistas.

El coordinador comenta que una compañía "x" ha solicitado letreros para anunciar en el periódico una venta especial. Se propone entonces a los niños que cada uno de ellos se encargue de escribir dichos letreros para uno o más de esos productos.

En otra actividad similar, se propone a los niños elaborar publicidad turística. En cada grupo se platica sobre los lugares vacacionales que conocen o desearían conocer, con la intención de que se mencionen los atractivós turísticos del lugar (playas, albercas, museos, parques, etc.). Enseguida, cada niño elabora la publicidad turística como desee.

En caso de no tener idea de cómo hacerlo, se permite a los niños recurrir a revistas o periódicos para que se den cuenta de cómo se elabora esta clase de propagandas.

6.2.3 TEXTOS DESCRIPTIVOS Y/O INFORMATIVOS.

Al desarrollar las habilidades de redacción, no sólo se busca que los niños sean capaces de elaborar una narración o escribir una carta, también es necesario que sepan hacer una descripción o definir un concepto.

Por lo antes dicho, se diseñaron un conjunto de actividades con las que se buscaba que el niño pudiera poner en práctica estas habilidades. Las actividades son: "Fichas de Identificación", "Elaboración de un Crucigrama", "Elaboración de Adivinanzas", "Los Oficios que Conoces", y "Elaboración de las reglas de un juego".

Objetivos:
- Que el niño desarrolle su habilidad de explicar por escrito y con sus propias palabras el significado de algunos términos o conceptos.
- Que el niño elabore textos cortos que contengan toda la información necesaria para describir o definir algún objeto o suceso.
- Que el niño se percate de que existen formas alternas para expresar un mismo concepto.

Material: Lápiz, goma, tarjetas media carta, lápices de colores, hojas de cuadrícula grande, hojas tamaño carta con diversas ilustraciones, hojas blancas cortadas en pedazos de 5x5 cm. aproximadamente, hojas blancas tamaño carta.

Cada uno de los materiales se utilizó para una o varias de las actividades que a continuación se describen.

Descripción

Fichas de Identificacion: Los niños que formaron parte de cada grupo, no se conocieron sino hasta el primer día de clases, por lo tanto se pide a los niños que para presentarse, ante el grupo hagan una descripción de sí mismos por escrito. Se les da una tarjeta tamaño media carta y colores para que después de elaborar el texto, se dibujen a sí mismos.

Al terminar, intercambian las tarjetas y las leen a todo el grupo. Terminada la lectura de cada uno, pueden hacer preguntas acerca de lo que ha escrito su compañero o sobre otra cosa que quieran saber de él.

Esta misma actividad se aprovecha para que se conozcan entre los integrantes de los diferentes grupos, para lo cual el coordinador funciona como emisario, facilitando el intercambio de fichas de un grupo a otro; esto a su vez, propicia la correspondencia entre grupos, actividad que se describe en la sección precedente.

Variantes de esta actividad son la descripción de "su casa", "su escuela" o "su familia".

Elaboración de un Crucigrama: El coordinador promueve entre los niños un diálogo relacionado con los crucigramas, para asegurarse de que ellos conocen las partes que los integran y saben resolverlos. Posteriormente, se les invita a elaborar uno lo más claro posible, a fin de que pueda ser resuelto por los niños de otros grupos. Se entrega a cada niño una hoja con ilustraciones de objetos que los definan y diseñen el crucigrama correspondiente en una hoja cuadriculada.

Elaboración de Adivinanzas: Los niños y el coordinador formulan un modelo de adivinanza. Se reparten varios cuartos de hoja a cada integrante del grupo con el fin de que elaboren por sí mismos varias, adivinanzas anotando las respuestas con letras pequeñas, en la parte inferior de la hoja. Una vez que han terminado, las adivinanzas se colocan en el centro y por turno, son leídas en voz alta por los niños. Gana el niño que adivine más. Cuando la comprensión se dificulta o la definición del objeto remita a varias cosas, se pide al autor que clarifique su escrito.

Los Oficios que Conoces: Se comentan diferentes oficios y se busca ver en qué consiste cada uno de ellos. Posteriormente se pide a los niños que los describan por escrito. Al terminar de elaborar los textos estos se leen en voz alta, para que entre todo el grupo se corrijan o complementen, cuando sea necesario.

Elaboración de la Reglas de un Juego: A partir de un juego explicado y jugado en una sesión previa (burro, banco de letras, etc.), el coordinador solicita a los niños que por escrito, anoten las reglas del juego para que otros niños que no lo han jugado nunca, puedan hacerlo gracias a las indicaciones. Al terminar se leen las reglas por turno mientras los demás tratan de ejecutar la instrucción. En función de esto se realizan las correcciones que el grupo juzgue necesarias.

CAPITULO 7

ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA PARA LA ESCRITURA

7. ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA PARA LA ESCRITURA

El presente apartado contiene el análisis de algunas actividades diseñadas para el aprendizaje de la escritura, dentro de las estrategias pedagógicas de nuestro Programa de Intervención. Ante la imposibilidad de presentar en esta publicación el análisis de todas las actividades, fue necesario hacer una selección que proporcionara al lector una visión general del trabajo realizado con los niños. El orden que se sigue en el análisis es igual al que se utilizó en la presentación de las actividades.

7.1 ASPECTOS GRAFICOS.

7.1.1 ANALISIS GRAFOFONETICO.

Por las razones que acabamos de exponer nos será imposible profundizar en el análisis de estas actividades.

La observación del desempeño de los alumnos a lo largo de toda la investigación es suficiente para afirmar que el niño supera sus dificultades de análisis grafofonético a través de la toma de conciencia, en un proceso cognoscitivo gradual. Esto no significa que el niño deje de cometer desaciertos rápidamente por el hecho de realizar un sinfín de ejercicios aplicados exprofeso. El niño superará gradualmente sus dificultades, fomulando sus propias hipótesis y aprovechando también en ocasiones, las de otros niños. Así pues, incluimos en este apartado, tanto ejemplos de las actividades específicas de análisis grafofonético, como ejemplos extraídos de otras actividades del programa, en los cuales se puede apreciar el trabajo en los aspectos gráficos de la escritura.

a) Estrategias de análisis grafofonético utilizadas en otras actividades del programa.

Las omisiones, sustituciones, transposiciones e introducciones aparecieron en todas las producciones de los niños, aunque en forma poco sistemática y, a excepción de las omisiones y las sustituciones los demás desaciertos tuvieron una frecuencia de aparición muy baja y por lo tanto, irrelevante. De ahí que en la presente sección analicemos preferentemente estos dos tipos de dificultad grafofonética, así como las estrategias que se abordaron para superarlas. Entre éstas destacan la interacción grupal y la concientización sobre la funcionalidad de la escritura. El siguiente ejemplo de la actividad "Recado a un Amigo" nos muestra cómo la interacción entre los niños del grupo puede ayudar a la revisión y corrección de desaciertos. Cristóbal y Edgar intercambian sus trabajos y proceden a revisar primero el texto de Cristóbal.

Producción Inicial:*

RuBen no bolla ir a la feria porque
vallair con co mistios
al futbol y luego vengo ajuga contigo
mañana porque hoy vumo a ir al
escuela de nosotros
y jugamostú y yo en tucasa con tus juguetes.

Cristóbal
G. I - 2o.

ACTIVIDAD: "RECADO AL AMIGO" G. I

COORDINADOR	CRISTOBAL	EDGAR
[1]Edgar, ¿de qué trata el recado de Cristóbal?		
		[2]Que iba a ir a una escuela Cristóbal y no podía ir.....
[3]¿A dónde?		
		[4]A la feria y que, que....porque luego iban a jugar con sus juguetes.
[5]A ver, léelo en voz alta.		
		[6]"Valle....."
	[7]Voy a ir.	
		[8](Corrige: voy a ir) "con...co mis tíos".
	[9](Borra: co).	
		[10]"Al fut-bol.....y lu-a lue-go vengo a - a ju-ga (completa la palabra: r) con-ti-go mañana porque hoy vu ...." ¿es u verdad?

* Esta transcripción corresponde a la producción inicial del niño. Lo subrayado son los fragmentos en los cuales se hicieron correcciones. En lo sucesivo todos los ejemplos en que se compare producción inicial y final aparecerán de esta forma , cuando no se cuente con el texto original del niño.

COORDINADOR	CRISTOBAL	EDGAR
	11(Hace bien la a).	12"Vamo" (añade s a la palabra) "al escuela".
	13(Agrega: a).	14"De nosotros y jugamos tú y yo en tu casa con tus juguetes."

Esta es la producción final de Cristóbal:

1-III-84
Ruben no Dolla ir ala feria porque
Valla ir con mistlos
al futbol y luego vengo a jugar con tigo
mañana porque hoy vamos ala
escuela de nosotros
y jugamos tú y yo en tu casa con tus juguetes
cristobal

Cristóbal
G. I - 2o.

Veamos ahora cómo se desarrolla el diálogo cuando se trata de revisar el siguiente texto elaborado por Edgar.

Producción Inicial:

Jesus No puedo ir a tu fiesta
porQue mi mamá no puebe
ir a tu fieseta
porQue esta muy elsagos
porQue mañana me doy
con mis tias.

Edgar
G. I - 2o.

ACTIVIDAD: "RECADO AL AMIGO" G. I

COORDINADOR	CRISTOBAL	EDGAR
1Ahora te toca a tí, Cristóbal; lee en voz alta el texto escrito por Edgar.		

→

COORDINADOR	CRISTOBAL	EDGAR
	2 "Jesús no voy a.....no puedo ir a tu fiesta porque mi mamá no....." ¿puebe? hay que borrar la y cambiársela por d	3 (Le quita el texto a Cristóbal y escribe: puede).
	4 "Ir a tu fie-se-ta"	5 (Corrige y escribe: fiesta).
	6 "No puede ir a tu fiesta porque está muy"....¿qué?..... ¿le-sa-gos? (corrige y escribe: legos).	
7 Aquí dice legos, ¿cómo le hacemos para que diga lejos?		
	8 Con zeta.	9 La jota (corrige: lejos).
	10 "Poque".	11 (Agrega: r).
	12 "Mañana me" ¿doy? (borra y pone: voy) "con mis tías".	

Esto es su producción final:

Jesus No puedo ir a Tu Fiesta
porque Mi mamá no puede
ir a tu Fiesta
porque esta muy lejos
porque mañana me voy
con mis Tias

EDGAR

Edgar
G. I - 2o.

Como puede observarse, Cristóbal y Edgar se autocorrigen en el momento en que uno de los dos recupera datos equivocados en relación a los que el otro intentó expresar en su mensaje. Al darse cuenta de que el lector no está comprendiendo lo que aparece escrito en el texto, los niños se esfuerzan por clarificar. Las correcciones continúan durante toda la lectura, que se realiza en forma penosa, pero que, por lo mismo, da pie a que tanto el autor como el lector corrijan los desaciertos gráficos.

Es interesante observar que en las actividades iniciales hubo una alta incidencia de omisiones y sustituciones. Sin embargo, el análisis detenido de éstas nos permitió comprobar que se debían a la dificultad del niño para coordinar al mismo tiempo una gran cantidad de aspectos que deben tomarse en cuenta al escribir un texto.

Véase el siguiente ejemplo:

un che iba en el trafico y una camioneta iba saliendo de una callesita y chocaron el che y la camioneta i se bajo el del che y el del camioneta y empesaro decharse la culpa los do y acabo en que se ybanapelear.

Sonia
G. II - 4o.

En esta producción, las palabras con omisiones aparecen subrayadas para poder ubicarlas fácilmente. Puede observarse que al escribir el relato de un choque, la niña está tan centrada en organizar la idea principal y en no olvidar los detalles, que va descuidando la escritura completa de algunas palabras para escribir cuanto antes las siguientes. No obstante, dándosele oportunidad de que revise, ella puede percatarse de los errores y los comenta con el coordinador.

En otros casos, incluso después de revisar los textos, los niños los entregaban al coordinador aún con omisiones de letras o sílabas. Lo que se hacía entonces, era dictarle al niño en hoja aparte las palabras que había escrito en forma incorrecta. Veamos el siguiente ejemplo en donde Araceli cometió varios desaciertos grafofonéticos.

Producción Inicial:

Direto
me gustaare hita Porge ay
muchas cosas Porque
Patedeniños Porque hay mucha
s cosar dibujo letras

Araceli
G. I - 2o.

Así escribió Araceli las palabras que el coordinador le dictó en hoja aparte:

Director rebista
Porque
Parte

Araceli
G. I - 2o.

Posteriormente, se le pidió que confrontara las palabras dictadas contra el texto original para que al comparar las dos formas de escritura, decidiera cuál era correcta. En caso de duda se preguntaba a los demás compañeros.

En el caso de Araceli esto último no hizo falta, pues después de escribir aisladamente las palabras que presentaron dificultad, pasó su producción en limpio.

Producción Final:

Director
me gusta la rebista Porque
hay muchas cosas Parque Par
te de niños Porque hay mu
chas cosas dibujos letras

Araceli
G. I - 2o.

Esto permite reflexionar sobre la importancia de dar al niño una oportunidad para revisar su producción cuando su atención esté ya libre de la tarea de organizar las ideas y de expresarlas en forma clara y comprensible. La corrección de los detalles del grafismo viene posteriormente.

En el caso de las sustituciones, se encontró con mucha frecuencia que la letra sustituida tenía una similitud gráfica con la letra que el niño había empleado.

Los siguientes son fragmentos de textos escritos con la finalidad de definir palabras para la actividad "Elaboración de un Crucigrama" y pueden demostrar lo que se acaba de afirmar:

dlgª que, seusa para tomar leche o-cofe

hobjeto que seusa para no ensusidrse cuando-se-ase la comida.

Francisco
G. II - 3o.

Como puede verse el niño sustituye "o" por "a" y viceversa en el primer enunciado y en el segundo la "c" parece una "o" mal cerrada. El parecido gráfico de las letras no da pie a que el niño las confunda perceptualmente, sino a que el trazo descuidado de una se asemeje al de la otra; este descuido se debe a que durante la producción de los textos, el niño centra su atención en la expresión clara y comprensible de la definición de los objetos referidos para el crucigrama. Esto confirma una vez más la dificultad de los niños para coordinar todos los aspectos involucrados en la escritura.

En el caso de los adultos, la situación es semejante aunque no idéntica; en la escritura de profesionistas podrían encontrarse los mismos errores, aunque su causa es diferente; una vez mecanizada la acción de escribir, se descuidan el número de rasgos o ángulos precisos para el trazo de cada grafía, centrando la importancia en el contenido del mensaje.

Sucede con frecuencia que las grafías sustituidas obedecen también a una variante dialectal empleada cotidianamente en el lenguaje del niño. Son los casos en los que en lugar de escribir "león" escriben "lion"; en vez de "fui" anotan "jui", o en lugar de "huele" ponen "guele".

Se ha podido observar que un buen número de errores clasificados frecuentemente como "sustituciones" no lo son, ya que algunas veces están involucradas la sustitución de "v" por "b"; "z" por "s" o "c"; "j" por "g" etc. que son aspectos meramente ortográficos Sin embargo, aunque esto parezca ser muy evidente, no lo es en la escritura de los niños. Véase el siguiente ejemplo de la actividad de "Las Vacaciones":

en semana santa guimos a
chalma

Sergio
G. III - 6o.

Analizándolo puede observarse que la sustitución no fue de "f" por "g", cuya causa, explicada bajo un enfoque diferente a la teoría psicogenética, podría atribuirse a una confusión de estas letras. Se substituyó una "j" por una "g", ya que el niño cuando habla dice "juimos". Lo que sucede es que no tiene consolidado el conocimiento orotográfico de la polivalencia gráfica "j"-"g".

La mayoría de las dificultades de análisis grafofonético (introducciones, omisiones, sustituciones, etc.) pueden ser superadas cuando el niño se ve en la necesidad de lograr una escritura clara y comprensible para los demás. La superación no se dará a través de ejercicios mecánicos donde no intervienen ni la reflexión ni la interacción grupal y donde el trabajo carente de un propósito real, no suscita el interés del niño.

De ahí que la ayuda brindada a los niños para superar los desaciertos grafofonéticos se dio a través de textos con sentido, buscando que la actividad permitiera cumplir con la función que la escritura desempeña en la vida cotidiana.

b) Actividades específicas de análisis grafofonético.

Como se explicó en el capítulo anterior, "Presentación de las Estrategias de Intervención Pedagógica para Escritura", se instrumentaron una serie de actividades específicamente diseñadas para trabajar los aspectos de correspondencia grafofonética. Una de éstas es el "Banco de Letras", actividad que como la mayoría de las incluidas en esta sección favorece la escritura correcta de palabras al no exigirle al niño la coordinación simultánea de todos los aspectos involucrados en el proceso de escritura. Veamos las palabras que Brenda y Octavio formaron con las letras móviles:

seco
jefe
tapon
casa
vaca
Zalida
Mari
Lamina
Sol

Brenda
G. I - 2o.

POZO
Tema
Pasaban
verso
pesa
Mover
Francisco
Postre
Rombo
pescaduria
Pontiac
Tirano
POCA
Blanco
Caset

Octavio
G. II - 4o.

En el caso de Brenda hay un solo error: "zalida", y el problema es ortográfico. Octavio falla solamente al escribir la palabra "pescaduría" en lugar de "pescadería". Ambos niños son corregidos, aunque de distinta forma; a Brenda la corrigen sus compañeros de grupo y a Octavio se le remite al diccionario.

Otra actividad denominada "Fuga de Letras" en la cual se empleó el texto "El Hueso de la Ciruela", se aplicó a todos los niños con resultados muy parecidos.

Este daba muy poco margen de error a los niños debido a que les permitía centrar su atención únicamente en la búsqueda del grafema necesario para completar la palabra.

Véase el siguiente ejemplo:

El hueso de la ciruela

Una madre compró ciruelas para darlas de postre a sus hijos. Las ciruelas estaban en un plato. Vania no havia comido nunca ciruelas y no hacía más que olerlas. Le gustaron mucho. Y sintió deseos de probarlas. Todo el tiempo andava rondando las ciruelas. Y, cuando se quedó solo en la habitación, no pudo contenerse, tomó una ciruela y se la comió. Antes del almuerzo, la madre contó las ciruelas y vio que faltaba una. Se lo dijo al padre.

Durante el almuerzo, el padre preguntó: "Decidme, hijitos, ¿no se ha comido ninguno de vosotros una ciruela," Todos dijeron: "NO". Vania se puso rojo como la grana y dijo también: "yo no me la he comido".

Entonces, el padre dijo: "Uno de vosotros se la ha comido, y eso no está bien. Pero no es lo peor. Lo peor es que las ciruelas tienen huesos, y si alguien no sabe comerlas y se traga uno, se muere al día siguiente. Eso es lo que temo."

Vania se puso pálido y dijo: "El hueso lo arrojé por la ventana". Todos se echaron a reir, pero Vania estalló en sollozos.

Juan Carlos
G. II - 3o.

Como se puede observar, no hay errores de correspondencia grafofonética en el trabajo. El niño logró completar las palabras correctamente, si no consideramos las faltas de ortografía. Pero ¿qué sucedió cuando se le pidió que pusiera por escrito lo que recordaba del texto que fue completado? A continuación se presenta el texto escrito por Juan.

vania secomio una siruela yse puso palida y
se echaron areir sus ermanos
primero dijo el padre el quese se can
a. los Guesos delasiruela se muerany
primero conto las sirue las yse comio
una digo al padre: termino yse poso
palida: ¡voto lasiruela alacalle
yerieron sus ermanos.

Juan Carlos
G. II - 3o.

A partir de este ejemplo puede afirmarse que Juan Carlos no se concentró en la obtención de significado del relato que leía, pues su recuperación es incompleta y desorganizada, incluso errónea en algunos aspectos. Por si fuera poco, comete desaciertos grafofonéticos tales como "el quese se" (agregado) en lugar de "el que se"; "yerieron" (omisión)por "y se rieron".

Esto da una muestra evidente de que el niño no puede atender todos los aspectos de la escritura a la vez, pero cuando se centra sólo en cuidar la correspondencia grafofonética es capaz de hacerlo bien lo que no logra cuando la actividad le requiere la coordinación de varios factores.

La reflexión sobre estas conductas de los niños ayuda a evitar que se les considere como alumnos con "problemas de aprendizaje". Permite además, una intervención pedagógica basada en la comprensión del proceso de adquisición de la lengua escrita.

En el siguiente ejemplo, tomado de la actividad "Frases con Errores Gráficos" (ver Anexo 2 pág. 292)pueden corroborarse las dificultades que -como habíamos mencionado- tienen los niños para coordinar simultáneamente varios factores; en este caso, para corregir la escritura de las palabras sin alterar los contenidos semánticos de los enunciados.

El texto debería decir:

> La zorra es un mamífero carnicero, tiene el hocico puntiagudo.

El texto presentado dice:

> La zorra esun manífero carnicedo, tiene el ocico puntiagüdo

El niño corrige así:

> La zorra esun mamífero carníboro, tiene el ocico puntiagudo

Fernando
G. II - 3o.

Según puede observarse, el enunciado fue leído haciendo uso de la reflexión, así parece demostrarlo el hecho de cambiar la palabra "carnicedo" ("carnicero") por "carníboro" que es un término mejor empleado, no limitándose a hacer un simple cambio de grafía. No obstante, al estar centrando su atención en el significado de la frase, descuida la corrección de "esun" y de "ocico", palabras que pueden comprenderse, pues se trata en un caso de desacierto por fusión y en el otro de un desacierto ortográfico.

De este modo se comprueba una vez más la dificultad de coordinar simultáneamente todos los factores que intervienen en la elaboración de un texto claro y comprensible.

Otra actividad que resultó interesante fue"¿Cuál Letra Falta: d, b, q o p?," en la que pudieron advertirse respuestas muy similares en los niños independientemente de pertenecer a diferentes grupos.

Obsérvense por ejemplo estas dos listas de palabras cuyos campos semánticos son respectivamente útiles escolares y animales :

d	b
q	p

cuaderno
libreta
lápiz
polígrafo
block
carpeta
borrador
papel
pluma
sacapuntas
bicolor
folder

becerro
jabalí
borrego
quey
caballo
cebú
cabra
cerdo
cordero
culebra
chimpancé
buitre
cobra
pingüino

Lucía
G. I - 2o.

Aunque las listas de palabras fueron resueltas en dos sesiones diferentes, el coordinador pudo apreciar que la primera lista se resolvió más rápidamente que la segunda. Esto se debe quizá a que la niña está más familiarizada con los nombres de los útiles esolares que con los nombres de los animales. Sin embargo hubo desaciertos en ambas listas. Resulta pues muy interesante analizarlos para comprender su causa.

En el primer listado en vez de bolígrafo Lucía anota polígrafo ¿será realmente un problema de "rotación" de grafía? o ¿será más bien que la niña no sabe cuál es la palabra correcta pues suenan parecidas? Tal vez esta última explicación sea más aceptable, si no lo fuera, es conveniente continuar observando el desempeño de la niña antes de hacer un diagnóstico prematuro.

En su segunda lista en vez de buey escribe quey; empleando la letra "q" en lugar de la letra "b"; ¿Otra vez es rotación? o ¿se debe a que la niña dice güey en lugar de buey y hace uso de la "q" que es la grafía más parecida a la "g" entre las alternativas que se le ofrecen.

Otro error consiste en dejar en blanco el espacio de la letra correspondiente para completar la palabra buitre. ¿A qué puede deberse? ¿Será que la niña confunde d, b, p y q, y por tanto no decide cuál poner? o ¿será más bien que desconoce el nombre correcto del animal y que dice "zopilote" en vez de "buitre"?

Cuando se pidió a Lucía que revisara sus listas para ver si había errores, ella no detectó ninguno:esto demuestra que los desaciertos mencionados arriba, no lo son según la conceptualización de la niña. Por la misma razón le fue de gran beneficio la interacción grupal a través de la cual los tres niños expusieron sus criterios y le hicieron notar la escritura incorrecta de esas palabras.

Los ejemplos que se han analizado son representativos de la conducta de la mayoría de los niños de la muestra; no se transcribieron más producciones para no saturar al lector mostrando desempeños muy similares de los niños en diferentes grupos.

Sintetizando los resultados de estas actividades puede concluirse lo siguiente:

- Los desaciertos más frecuentes en los niños de 2º a 6º grados de primaria son las omisiones y sustituciones, cuya causa se atribuye a la dificultad para coordinar los aspectos gráficos con los aspectos sintácticos y semánticos de la escritura. Las omisiones y sustituciones no son resultado de patología alguna.

- Debido a la propia naturaleza del proceso de adquisición y dominio de la lengua escrita, el niño concentra su atención primero en algunos aspectos de la escritura y después en otros; por esto durante la intervención pedagógica se promovieron estrategias que le ayudaron a coordinar todos los aspectos involucrados en la producción de textos.

- La forma más segura de corregir los desaciertos en el análisis grafofonético es llevando al niño a tomar conciencia de ellos pero no a través de sanciones, sino haciendo intervenir su propia reflexión y/o con ayuda de las hipótesis planteadas por otros compañeros.

7.1.2 CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS.

Se sabe que dadas las dificultades implicadas en la comprensión y adecuado manejo de las convencionalidades ortográficas, éstas se adquieren tardíamente. Por ello es importante enfatizar que el programa diseñado no pretendía que los niños dominaran la ortografía. Se buscaba simplemente, favorecer situaciones donde ellos reflexionaran sobre las características de la ortografía. En estas situaciones se les mostraron diversas fuentes de información a las que pueden recurrir. Resulta también pertinente aclarar que las actividades de ortografía se trabajaron más intensamente con niños de grados más avanzados (4º a 6º). Muchos de los pequeños de 2º y 3º se encontraban todavía demasiado preocupados por consolidar la correspondenicia grafofonética, por lo cual aún no atendían los aspectos ortográficos.

Como se indicó anteriormente (capítulo correspondiente a la presentación de estrategias), durante la experiencia pedagógica se abordaron las actividades específicas de ortografía desde tres aspectos: a través de las reglas, de las familias de palabras y del diccionario. Otro elemento muy importante para la adquisición de conocimientos era la reflexión que debía realizarse sobre aspectos ortográficos durante las actividades de lectura y producción de textos.

A continuación se presenta el análisis de algunas actividades, con la finalidad de ilustrar el trabajo realizado en ortografía, así como algunos de los resultados obtenidos por los niños.

a) Actividades específicas de ortografía

Reglas y arbitrariedades ortográficas.

Tradicionalmente la enseñanza de la ortografía se realiza mediante la memorización de las reglas que la norman. Esta actividad resulta sumamente difícil y frecuentemente inoperante. Dado que las reglas ortográficas son arbitrarias, su memorización no garantiza la comprensión.

Este hecho resulta evidente en la actividad donde se solicitó a los niños que acentuaran correctamente una lista de palabras y dieran la justificación para ello. La consigna fue la siguiente: "acentúa las palabras que llevan acento gráfico y explica por qué se acentúan".

Las respuestas de algunos niños se muestran a continuación:

jabáli es grabe porque termina en la ante penultima silaba

brújula es esdrujula porque termina en la penultima silaba

Manuel
G. III - 6o.

árbol porque va en la a

lapiz porque no lleva acento

Sergio
G. III - 5o.

tiburón el Tiburón lleba asento porque ba en la ultima silaba

leopardo leopárdo lleba asento porque suena duro

lapiz lapíz lleba asento poque ba en la ultima silaba

campo campó lleba asento porque ba en la ultima silaba

Rubén
G. II - 4o.

Como se puede observar, los niños cometen muchos errores y a través de sus justificaciones se comprueba que no emplean adecuadamente la información que han recibido respecto a la acentuación. Dicen cosas que tienen que ver con ella, como "es grave, es esdrújula, suena duro" pero no las aplican en la situación adecuada. Además, en la producción espontánea de textos, ellos utilizan los acentos sólo en palabras muy conocidas como México, mamá, papá. Parecería que esta información es asimilada y utilizada por los niños posteriormente.

Una de las actividades realizadas para fomentar la reflexión y conocimiento sobre las reglas y arbitrariedades fue el empleo de "fichas de ortografía" que describían una regla y sus excepciones, mostrando algunos ejemplos. Esta actividad se realizó sólo con los niños de grados avanzados (4º 5º y 6º). Tenemos como ejemplo el uso de la G y de la J (ver Anexo 2 pág. 294). Los niños no pudieron hacer el trabajo solos pues les resultó difícil comprender el contenido de la ficha. Para hacerla accesible, el coordinador la leyó con ellos, discutiéndola paso a paso. Ejemplo:

ACTIVIDAD: "USO DE LA G Y LA J" GRUPO III

COORDINADOR	RUBEN	SERGIO	MANUEL
(Pide a Sergio que lea el primer párrafo en voz alta).		"....Estas consonantes antes de las vocales a, o, u, tienen sonido diferente ...."	
¿Rubén como suena la J antes de a, o, u?	ja, jo, ju.		
¿Y la G Manuel?			ga, go, gu.
Como ven, el sonido con J es siempre fuerte y el de G es suave.			

COORDINADOR	RUBEN	SERGIO	MANUEL
Sergio danos ejemplos de algunas palabras con estas características.		jabalí...gato.	

Al terminar de leer el contenido de la ficha resolvieron un ejercicio completando con G o J la palabra que se les dictaba. El desempeño de los niños fue bastante adecuado pues cometieron sólo uno o dos errores, en palabras que son excepciones de la regla o generalidad (teger por tejer; farinje por faringe; auje por auge).

Esto demuestra que cuando los niños están concentrados en los aspectos ortográficos y tratan de comprenderlos, su desempeño es bueno. Sin embargo, esto no garantiza que la información sea asimilada.

En el empleo de los signos de puntuación, se observa también que cuando los niños se concentran en determinada norma, su desempeño y "conocimiento" de ésta es adecuado. Sin embargo, ellos no la utilizan en la producción espontánea de textos.

A continuación se transcribe un diálogo entre los niños y el coordinador en torno al "uso de los puntos y las comas".

ACTIVIDAD: "SIGNOS DE PUNTUACION" G. II

COORDINADOR	FERNANDO	ROBERTO CARLOS	ALEJANDRO
[1]¿Para qué se usan los puntos en los escritos?		[2]Para que se junten las palabras.	
	[3]Para que lean y se esperen tantito.		
[4]¿Sirven para otra cosa?	[5]Cuando se termina la oración.		
		[6]Se pone punto para terminar la lección	
[7]¿Cuántas clases de punto hay?			

→

COORDINADOR	FERNANDO	ROBERTO CARLOS	ALEJANDRO
	[8]Uno arriba y uno abajo.	[9]Punto y coma.	[10]El punto solito.
[11]¿Ustedes saben cuándo se pone punto y seguido?		[12]Cuando vamos a seguir.	
	[13]Después del punto se comienza con mayúscula.		[14]Cuando todavía no terminamos.
[15]Y el punto y aparte ¿cuándo se pone?		[16]Cuando ya no vamos a seguir escribiendo en el renglón.	
[17]¿Nos falta hablar de algún punto ?			
[18]¿Conocen el punto final?	(Todos contestaron que sí)		
[19]¿Cuándo se pone?			[20] Cuando se acaba la lección
[21]¿Cuándo y para qué se usan las comas?	[23](Manifiesta no tener idea de donde ni por qué se usan las comas).	[22]Es que cuando dicen cosas como naranjas, plátanos, fresas, mango, se pone coma después de cada cosa.	

Al finalizar se les dió un texto sin puntos y otro sin comas. Su desempeño en la actividad fue correcto exceptuando a Fernando quien mostró dificultad para emplear las comas.

Aunque los niños admiten la necesidad de emplear estos signos, no los usaron en producciones espontáneas posteriores.

Actividad:"Los oficios que conoces".

La tenemos que operar a usted en el Hospital
y debe comprar una cajita de aspirina y se
la tiene que tomar alas 8:30 y alas 5:30
tiene que ir pasado mañana y alas 6:50
porque tengo un asunto pendiente

aspirina
recomendada

Alejandro
G. II - 3o.

Actividad: "Aviso a padres de familia".

Ser. padres de familia se les suplica
benir ala gunta de padres de familia
benir el dia Martes 21 de Febrero a las
4= no debe faltar es muy importan
te atentamente la maestra

Fernando
G. II - 3o.

El caso de Roberto Carlos es todavía más evidente. En el diálogo con el coordinador expresa claramente la función de la coma para enumerar objetos. Sin embargo, en una producción posterior en donde enumera una serie de útiles escolares, no emplea ninguna coma.

Actividad: "Los oficios que conoces".

La lista de los utiles de cuatro año
Dos lapisez Dos cuadernos profesionales uno
tamaño Italiano pinturas de dose pinturas un
resibol un juego para geometria

pero si le aseto los caderno
con espiral a

Roberto Carlos
G. II - 4o.

Otra manera de abordar algunas normas ortográficas fue a través de los juegos tradicionales como el memorama o la lotería, que interesaban mucho a los niños. A continuación se presenta un ejemplo con la dinámica y los resultados de un juego: Lotería de palabras homófonas (ver material en Anexo 2, pág. 295).

Antes de iniciar la actividad, el coordinador explica brevemente que en nuestra lengua existen palabras que suenan igual pero tienen diferente significado. Por ello, es necesario escribirlas distinto para diferenciarlas. Posteriormente se inicia el siguiente diálogo.

ACTIVIDAD: "LOTERIA DE PALABRAS HOMOFONAS" G. II

COORDINADOR	FATIMA	SONIA	OCTAVIO
Por ejemplo, ¿qué quiere decir la palabra cierra?			
			Pues de cierra la puerta.
¿Qué otra cosa puede significar?			
		La sierra para cortar la leña.	
Bueno pues para saber de cuál se trata, una se escribe con "c" y otra con "s".			
Ahora fíjense, ¿Han jugado alguna vez la lotería?	(Todos contestaron que sí).		
Explícanos Fátima cómo se juega.	(Explica brevemente).		
(Muestra el material y explica la dinámica del juego).			

Durante la primera ronda el coordinador lee el enunciado y pregunta la ortografía de la palabra clave. Una vez que los niños responden, él muestra la tarjeta para que verifiquen si la palabra aparece en su cartón.

En general, se puede decir que los niños entienden la existencia de palabras con sonido igual pero con diferente escritura según el significado. Sin embargo, no tienen clara la ortografía con que éstas deben escribirse y frecuentemente las confunden.

Nuevamente se comprueba la dificultad de comprender y aplicar correctamente las arbitrariedades de la ortografía. Se puede entender la necesidad de escribir en forma diferente las palabras que remiten a significados distintos. Sin embargo, reconocer cuál es cuál se consigue sólo memorizando o familiarizándose con la palabra después de haberla visto muchas veces.

De hecho, aún después de que los niños han jugado a la lotería , reflexionando y tratando de deducir la ortografía de las palabras en base a su contexto, ellos continúan confundiéndolas. Esto pudo observarse cuando al terminar de jugar se les dictaron algunos enunciado de la lotería. Por ejemplo, veamos los casos de Octavio y Fátima.

Martin octavio
a 24 de enero de 1984 *

es una niña de rostra mui
vello.
la sopa esta hirviendo en
el cazo
yo no me caso
se rompio el tuvo
el carpintero se curto con
la cierra
Por favor cierra el agua
sus brasos estan cuabiertos
de bellos
te invito a mi casa mañana

Martín Octavio
G. II - 4o.

*Los enunciados que aparecen sin (✓) son los que fueron corregidos al terminar el dictado.

Fatima Yasemin Suarez
enero de 24 de 1984

Es una niña rostro
muy bello
La sopa está hivie
en el cazo

Yo no me caso
se rompio el tubo dd
mi casa
Le carpietero se cortó
con la Siera

por favor Cierra el agua,
sus brazos estan cubrieto
de vello
te invito a mi casa
mañana

Fátima
G. II - 3o.

Familias Lexicales.

Otra característica de nuestro lenguaje —más lógica y regular que las arbitrariedades hasta ahora descritas— son las familias lexicales. Al recurrir a ellas se puede obtener información sobre la ortografía de muchas palabras. Sin embargo, generalmente no se reflexiona, ni se trabaja sobre este aspecto a pesar de que por su regularidad es muy útil y brinda una herramienta más para dominar el subsistema ortográfico.

Durante la experiencia pedagógica se realizó una serie de actividades diseñadas específicamente para mostrar a los niños esta característica de nuestra lengua y favorecer así la reflexión sobre la misma.

Antes de presentar los resultados de algunas actividades es importante mencionar que los niños no estaban acostumbrados a manejar las palabras como parte

de una familia lexical, por lo cual en un principio, a muchos se les dificultó comprenderlo. Sin embargo, después de que reflexionaron varias veces acerca de esto en las diferentes actividades, ellos demostraron ser capaces de utilizarla.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en algunas de las actividades. Se muestran tanto la dinámica de trabajo, como los criterios empleados por los niños para agrupar palabras en función de su pertenencia a una familia lexical.

Cuando se trabaja por primera vez con actividades de familias de palabras, el coordinador dialogaba previamente con los niños explicando en qué consiste una familia de palabras y mostrando algunos ejemplos. Esto puede observarse a continuación.

ACTIVIDAD: "FAMILIA DE PALABRAS". G. I

COORDINADOR	JUAN	MARU
¿Han oído hablar alguna vez de las familias de palabras?	No.	No.
Bueno, pues en el español existen grupos de palabras que suenan y se escriben parecido porque quieren también decir cosas parecidas. Entonces se dice que pertenecen a la misma familia. Por ejemplo, una palabra derivada de zapato es zapatería, porque además de que el principio se escribe igual, tienen que ver con cosas que se relacionan, pues en la zapatería se venden zapatos.		
¿Podrían pensar en otra palabra que sea de la familia de zapato?	Zapatito.	Zapatero.
Muy bien, ahora piensen en palabras que sean de la misma familia de agua		Aguacate.
¿Por qué crees que sea de la familia de agua?		Porque empieza con agua.
¿Y hablan de cosas parecidas?	No porque aguacate es de fruta.	

COORDINADOR	JUAN	MARU
Recuerden que para que sean de la misma familia además de que empiecen igual deben hablar sobre cosas relacionadas. ¿Qué palabras serán de la misma familia de libro, que sería como el jefe de familia? (Así continúa trabajando con otros ejemplos).	Librería.	Librero.

Como se puede observar, para comprender y utilizar adecuadamente la información acerca de las familias lexicales, se deben reconocer simultáneamente dos características básicas: su similitud sonora y su relación semántica. Sin embargo, este manejo simultáneo resulta difícil para algunos niños que al tratar de agrupar o clasificar las palabras por familias, manifiestan criterios que atienden exclusivamente a una de las características y no a ambas.

Analicemos algunos de estos criterios en la actividad del "Burro" en la que los niños debían formar pares de palabras pertenecientes a la misma familia lexical.

ACTIVIDAD: "BURRO" G. I

COORDINADOR	CRISTOBAL	EDGAR
Antes de empezar a robarnos tarjetas bajen los pares que tengan.	(Baja: habitar y herbario).	
¿Son de la misma familia Cristóbal?	Sí porque las dos tienen h.	
		(Baja varios pares correctos decir - digo; habitante-habitación). (Un poco después baja con cierta duda: dijiste-habla).
¿Por qué son de la misma familia Edgar?		(No puede dar justificación y decide recoger su par).

Evidentemente Cristóbal considera sólo un elemento del aspecto gráfico: la letra inicial. Además se aferra a ese único criterio, pues a pesar de que el coordinador le explica por qué el par es incorrecto, en dos ocasiones vuelve a insistir en bajar pares de palabras que comienzan con h. Por su parte, Edgar a pesar de que demuestra haber comprendido el criterio de clasificación y utilizarlo correctamente, de pronto duda y se deja llevar únicamente por el criterio semántico y descuida el sonoro. Sin embargo, cuando se le confronta, reconoce su error y decide recoger el par, aunque no lo puede justificar verbalmente.

En el ejemplo de Juan puede observarse que a pesar de la dificultad para justificar la acción, el niño ha comprendido el criterio.

ACTIVIDAD: "BURRO" G. I

COORDINADOR	MARU	JUAN
	(Baja hablando y habitar).	
¿Por qué es par?	Porque tiene la misma letra.	
¿Esto es par Juanito?		Mm.....no.
¿Por qué no?		.....Habitación.
¿Con cuál sí hace par?		Con habitar.
		Maestra...¿habitante también puede ir con habitación no?.
Sí ¿pero por qué?		Mm...porque sí y herbolario con herbario.

La actividad de "Clasificar una lista de palabras por familias" resultó también útil para conducir a los niños que atendían solamente el criterio sonoro, a reflexionar también sobre el aspecto semántico. Todas las palabras de la lista iniciaban con la misma letra co o aco. (Ver Anexo 2, pág. 296).

La dinámica que se presenta a continuación muestra claramente cómo después de un diálogo largo, en el cual se estimula la reflexión, los niños dejan de apoyarse exclusivamente en el criterio de similitud sonora y reconocen simultáneamente la relación semántica.

ACTIVIDAD: "CLASIFICAR UNA LISTA DE PALABRAS POR FAMILIAS" G. I

COORDINADOR	BRENDA	MARU	JUAN
(Da las instrucciones pidiendo a los niños que revisen si las palabras están bien clasificadas por familias).			
		[1]Sí maestra es una familia.	
	[2]Sí, porque todas traen esta c.		
			[3]Sí es cierto y traen la misma.
		[4]¡Ah no!, no ésta no, está desfigurada (aconsejable).	
			[5]Estas sí son familias.
[6]A ver léanlas.			
			[7]Acomodar, acompañar, aconsejar, etc.
		[8]Sí maestra todas son familias.	
[9]¿Es otra familia?			
		[10]Es una familia cada una.	
[11]¿Por qué ésta es familia? (3a. columna).			
	[12]Porque todas llevan al principio.		
		[13]Pero en ésta no (5a. columna).	

COORDINADOR	BRENDA	MARU	JUAN
			14Sí es cierto están revueltas todas.
15¿No habíamos quedado que una familia era por ejemplo: zapato, zapatería, zapatero, todas las que tuvieran que ver con zapato?			
			16Zapatín.
	17Sí pero ésta está mal, porque mira aquí tiene la ese, aquí la a, aquí la ache.		
18Pero hay que fijarse si todas tienen que ver entre sí.			
		19¡Sí! porque tienen la a, la a, la a.	
20¡Uy! ya se les olvidó; habíamos visto que eran de la misma familia por ejemplo: libro era el jefe de familia y de ahí se derivaba librería, libreto, librero.			
		21Librería.	
22¡Ahí está! todas las que tengan que ver con la jefa de familia que es libro.			
			23¡Ay! ya estoy sospechando algo.
		24Yo también.	
25¿Qué?			26Estas no son de la misma familia.

→

COORDINADOR	BRENDA	MARU	JUAN
27 Entonces ¿cómo le vamos a hacer para que sean de la misma familia?		28 Ay maestra, juntarlas, mire el hijo está aquí, la mamá está aquí y el sobrino aquí (señalando diferentes columnas).	
29 Por ejemplo la familia de cobarde, ¿cuáles serían?			30 ¿Cobarde?... cobardía.
31 Lee: "acompañante, acomodado, acobardado".		32 Acobardado.	
(Sugiere que continuen acomodándolas utilizando un número diferente para cada familia.)			
	(Brenda tiene que retirarse antes de que termine la sesión para ir al doctor).		

La producción final de Maru y Juan muestra resultados muy positivos, principalmente por parte de la niña, quien al principio atendía exclusivamente el criterio sonoro.

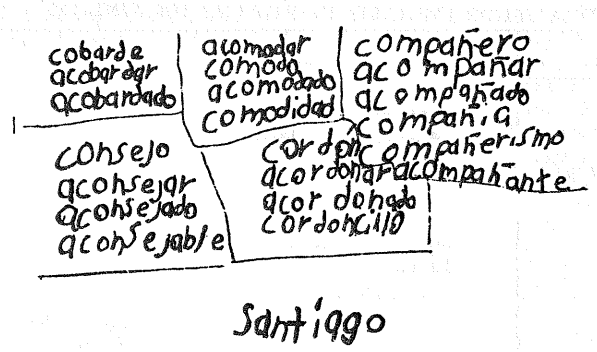
1 COBARDE	5 ACOMODAR	6 ACOMPAÑADO	2 COMODIDAD	COMPAÑERISMO 6
2 COMODO	6 ACOMPAÑAR	2 ACOMODADO	3 COMPAÑIA	ACONSEJABLE 4
3 COMPAÑERO	4 ACONSEJAR	1 ACOBARDADO	5 CORDONERIA	CONSEJERO 4
4 CONSEJO	5 ACORDONAR	4 ACONSEJADO		CORDONCILLO
5 CORDON	1 ACOBARDAR	5 ACORDONADO		ACOMPAÑANTE 6

Maru
G. I- 2o.

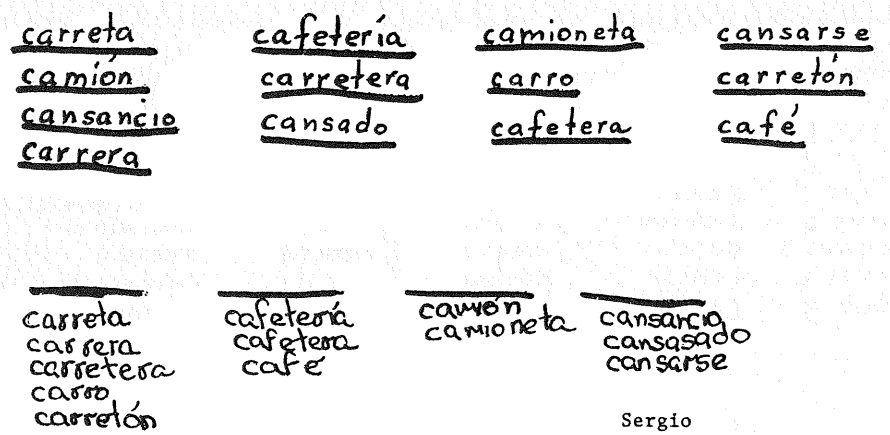
1 COBARDE	2 ACOMODAR	3 ACOMPAÑADO	2 COMODIDAD	COMPAÑERISMO 2
COMODO 2	3 ACOMPAÑAR	2 ACOMODADO	3 COMPAÑIA	ACONSEJABLE 4
COMPAÑERO 3	4 ACONSEJAR	1 ACOBARDADO	5 CORDONERIA	CONSEJERO 4
CONSEJO 4	5 ACORDONAR	4 ACONSEJADO		CORDONCILLO 5
CORDON 5	1 ACOBARDAR	5 ACORDONADO		ACOMPAÑANTE 3

Juan
G.I - 2o.

Es importante mencionar que los niños del grupo I tuvieron más dificultades para resolver la actividad que los niños del grupo III. La tendencia a emplear un sòlo criterio es más fuerte en los más pequeños. Los mayores, en cambio, resolvieron -en la mayoría de los casos- rápida y correctamente la actividad.



Santiago
G.III - 5o.



Sergio
G. III - 5o.

Cuando alguno de los niños (G. III) agrupó erróneamente las palabras por no considerar simultáneamente tanto aspectos semánticos como sonoros, la intervención de los compañeros resultó muy útil. Las preguntas y comentarios llevaban al niño a comprender y corregir su error.

ACTIVIDAD: "CLASIFICAR UNA LISTA DE PALABRAS POR FAMILIAS" G. III

COORDINADOR	LOURDES	MANUEL
	(Agrupa camión con carro y carretera).	
¿Por qué va camión aquí?		
	Porque el camión es un carro que va por la carretera.	
		Pero no empieza con carr.
	(Pasa camión a la columna de camioneta).	

En conclusión se puede afirmar que aunque los niños ignoraban la existencia y definición de las familias lexicales característica en nuestra lengua, ellos fueron capaces de comprenderlas y de utilizar la información ortográfica que éstas proporcionan. Esto se logró estimulando en los niños la reflexión.

La dificultad de algunos niños, principalmente los pequeños del Grupo I, consistió en la imposibilidad de manejar simultáneamente las dos características que definen la pertenencia a una determinada familia: la similitud sonora y la relación semántica. Esta dificultad no debe llevarnos a pensar que no es conveniente trabajar las familias lexicales con niños pequeños.

Al contrario, en la medida en que se trabaje y reflexione sobre ellas, se favorecerá su comprensión. Lo que sí debe cuidarse es el nivel de expectativas sobre el desempeño de los niños. Estas deben estar de acuerdo con la dificultad que implica el manejo simultáneo de criterios.

b) Estrategias utilizadas para el manejo de la ortografía durante otras actividades del programa.

Es importante enfatizar que en las producciones escritas de los niños los errores ortográficos se corrigieron con menor frecuencia que los grafofonéticos. Esto se debe a que por un lado las dificultades en escritura por las que son remitidos los niños para recibir atención especial, generalmente son las grafofonéticas y por otro lado, porque como ya se ha mencionado, el buen manejo de la ortografía es mucho más tardío por la complejidad y arbitrariedad que ésta involucra.

Así, durante las actividades de escritura la ortografía se abordó de dos maneras: mientras los niños elaboraban su escrito y se detenían a preguntar acerca de la ortografía de una palabra o cuando al terminar la producción, se procedía a corregirla. En ambos casos se remitía a los niños a la regla, norma ortográfica, familia lexical, diccionario o simplemente, se les brindaba la información.

A continuación se explican y ejemplifican algunas de estas estrategias. Existen errores ortográficos que por su efecto en la sonorización de las palabras son fácilmente identificables y corregidos por los niños. El siguiente ejemplo presenta una lista de nombres de animales realizada por Brenda. En la lista inicial aparecen algunos errores ortográficos y grafofonéticos. Para corregirlos, una vez terminada la lista, el coordinador utilizó dos diferentes estrategias. Una fue solicitar la lectura en voz alta de las palabras mal escritas con el fin de ver si la pronunciación correspondía a la lectura errónea o si la niña corregía su error en el momento de oralizar las palabras. Cuando la pronunciación era correcta y no correspondía a la escritura, el coordinador procedía a leer la palabra tal y como estaba escrita.

burro caballo
Virrafa Jirafa
Vaca
Eletante
Eón
Chango
Oso
Oso-ormigero hormiguero
tibuyro tiburón
ballena
almegas almejas
matarrallas mantarraya
Pez

Brenda
G. I - 2o.

ACTIVIDAD: "ALBUM DE ANIMALES" (Lista previa) G. I

COORDINADOR	BRENDA
¿Cómo dice aquí Brenda?(jirrafa).	Jirrafa.
¿Y para que diga jirafa?	(No responde y a un lado escribe correctamente jirafa).
¿Y acá como dice? (almegas).	Almejas.
Como está escrito dice: "almegas".	(Escribe a la derecha correctamente almejas).
(De la misma manera se da la corrección de los errores grafofonéticos).	

Los errores muestran que Brenda posee cierta información orotográfica: sabe que la g tiene un sonido fuerte y uno suave, así como la r y que además la r fuerte en ocasiones se escribe rr. Pero como la regla de cuándo aplicar una u otra aún no la tiene bien consolidada, comete errores. Sin embargo, con la simple sonorización de la palabra que hace evidente el error ortográfico ella se percata de él y lo corrige.

La otra estrategia utilizada por el coordinador en esa misma actividad es pedir a la niña la ortografía de la cabeza de la familia lexical de la cual se deriva la palabra escrita incorrectamente.

COORDINADOR	BRENDA
¿Cómo escribes hormiga?	Con hache.
¿Hormiguero es de la misma familia?	Sí también va con hache (escribe a un lado hormiguero).

Este tipo de error (uso de la h), así como otros relacionados con letras polivalentes (b-v; s-c-z; y-ll) se dan con mayor frecuencia, dada la arbitrariedad de su aplicación.

En estos casos, la estrategia variaba. En un primer intento el coordinador solicitaba a cada niño la escritura aislada de la palabra errónea para discutirla y decidir la forma correcta. En muchas ocasiones, el mismo niño escribía la palabra correctamente al hacerlo fuera del contexto. Un ejemplo de esto lo proporciona Juanita.

y simos las palabras y el Dictado
y coregirlas y leimos el Diario
de Lucia Hector

9/2/84

hicimos

Juanita
G. I - 2o.

Cuando lo anterior no daba resultado, el coordinador solicitaba la escritura de la cabeza lexical de la cual se derivaba la palabra errónea para confrontar posteriormente su ortografía. Fernando proporciona un ejemplo de lo anterior cuando se corrige su producción en la actividad: " Escribano Cuentón. "

El Rey triste
Era un Rey muy alegre bibia en uncastillo....*

Fernando
G. II - 3o.

ACTIVIDAD: "ESCRIBANO CUENTON" G. II

COORDINADOR	FERNANDO
Escribe en esta hoja: vivir.	(Escribe vivir).
Ahora escribe: viviendo.	(Escribe viviendo).
¿Crees que son palabras de la misma familia?	Sí de vivir.
¿Y con qué v se escriben?	Con v chica.
¿Y vivía cómo se escribe?	También con v chica (anota v-v arriba de lo ya escrito para corregirlo al pasarlo en limpio).

*Se comienza a corregir una vez que el niño ha terminado su producción. Esto es sólo un fragmento de ella.

Algunas veces este tipo de estrategias no resultaban fácil para los niños. En esas ocasiones se les invitaba a buscar la palabra mal escrita en el diccionario. Cabe aclarar que a muchos niños se les dificultaba el manejo de éste por lo cual fue necesario dedicar una actividad a revisar el alfabeto y buscar, guiándose por éste, varias palabras en el diccionario.

En ocasiones y cuando el tipo de error lo favorecía, también se recordaba a los niños la regla ortográfica que regía la palabra. Esto se puede ilustrar con la corrección de algunos aspectos ortográficos en una producción de Fernando.

Todos los abiones van alagera
peronocrean que todos losaviones
van solamentelos del colegio
militar an matado mucha
gehte

Fernando
G. II - 3o.

ACTIVIDAD: "REDACCION PARA UNA LAMINA DEL PERIODICO".

COORDINADOR	FERNANDO
(Una vez que Fernando ha terminado subraya la palabra gera y pregunta:)	
¿Qué dice aquí?	
	Guerra.
Así como esta escrito suena: "gera"	
	Faltó otra r (Escribe abajo del relato gerra).
Ahora dice: "gerra".	
	(Se queda pensativo)
Te acuerdas qué se debe hacer para que la g suene suave antes de e i.	
	¡Ah! se pone la u (Escribe abajo guerra)
Fíjate como acá (gente) no se le pone u para que la g suene fuerte.	

Sin embargo este tipo de estrategia fue mucho menos utilizada que las otras, por la dificultad que implica dominar las arbitrariedades y excepciones en las reglas orotográficas.

En otro tipo de actividades donde los niños elaboraban algún escrito a partir de otro texto (por ejemplo, la recuperación escrita de algún cuento leído) las correcciones se hacían invitando a los niños a verificar la ortografía correcta en el texto original.

En síntesis, no se pretendía que los niños dominaran perfectamente la ortografía. Lo que se buscaba con este programa era la reflexión sobre dichos aspectos arbitrarios a través de actividades en las que se trabajaba con reglas, con familias lexicales y con el uso del diccionario.

Algo fundamental que se desprende de este trabajo es que la memorización de las reglas ortográficas no garantiza su asimilación ni su uso.

Alternativamente, se fomentó la reflexión acerca de la naturaleza del subsistema ortográfico recurriendo al uso de familias lexicales, actividad que resultó efectiva para el logro de este objetivo.

7.2 REDACCION.

7.2.1 TEXTOS NARRATIVOS.

En las actividades narrativas se pretendía que los niños emplearan la escritura como un medio para expresar sus propias experiencias. Para cumplir con este objetivo central se les pidió crear y escribir textos, en los cuales pusieron de manifiesto su competencia lingüística y la desarrollaron logrando redacciones cada vez más claras y fluidas.

Actividades como "Las vacaciones", "Ilustración para una lámina del periódico", "El problema más grande de la ciudad", "Cuento a partir de una imagen" y "Escribano Cuentón ", dieron a los niños la oportunidad de escribir sobre algún acontecimiento de interés, que formara parte de su vida diaria (el tráfico, el aumento de precios, la falta de agua, la contaminación ambiental) o de sus costumbres (visita a familiares, celebración de la Navidad , conmemoraciones religiosas). Aun en el caso de la narración de cuentos o de textos para pie de foto, recurrieron a temas que les son familiares. En estas escrituras se observaron aspectos interesantes que nos permitieron analizar en qué medida se alcanzaron los objetivos planteados y qué factores pueden considerarse determinantes para el éxito o fracaso en este tipo de actividades.

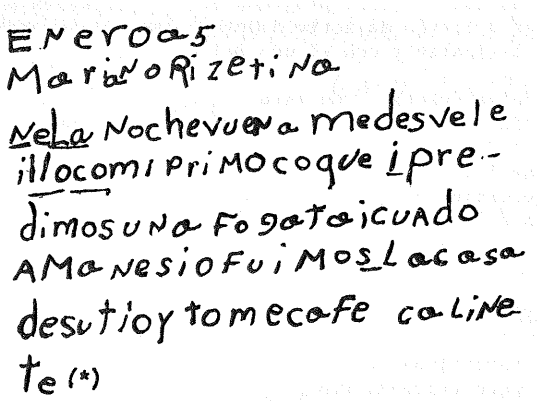
Es conveniente reflexionar sobre el hecho de que pocas veces se estimula a los niños para expresar por escrito sus propias ideas, por esta razón, no fue extraño encontrar que muchos de ellos, desde los de 2º hasta los de 6º, tuvieron dificultades para comenzar la tarea. Ellos hacían comentarios o preguntas como: "....¿Qué ponemos?....", "...es que no sé que escribir...." o esperaban a que otros comenzaran para tomar ejemplo.

Estas conductas dieron lugar a que las actividades se iniciaran promoviendo una conversación, en la cual los niños pudieran platicar entre sí y con el coordinador acerca de lo que les gustaría escribir. Se buscaba anticipar las ideas que más tarde quedarían expresadas por escrito. Esta práctica fue haciéndose menos necesaria en la medida en que los niños emplearon más frecuentemente su expresión espontánea.

A continuación se presentan ejemplos representativos del desempeño de los niños. (Algunas producciones llevan la transcripción del texto para facilitar su lectura).

Las vacaciones

Esta actividad fue de gran ayuda para estimular en los niños la producción de textos ya que el tema que debían desarrollar se refería a sus propias vivencias. La siguiente producción es un ejemplo característico de los textos elaborados por los niños de la muestra.


ENeroa5
MarioRizetina
Nela Nochevuena medesvele
illocomi PriMOcoque ipre-
dimosUNa Fogataicuado
AMaNesioFuiMos Lacasa
desutioy tomecafe caLiNe
te (*)

Mariano
G. I - 3o.

(En la Nochebuena me desvelé
yo con mi primo Coque y
prendimos una fogata y cuando
amaneció fuimos a la casa
de su tío y tomé café caliente).

Como puede observarse Mariano centra su atención en el contenido de su escrito y en la dificultad de expresar la vivencia más importante de sus vacaciones, dejando de lado aspectos ortográficos o de correspondencia grafofonética. Estos desaciertos los descubre por sí mismo o con ayuda de sus compañeros, en el momento de las correcciones.

Por lo pronto, es importante señalar que el niño logró comunicar sus vivencias por medio de la escritura, planificando su texto de manera que la idea principal quedara clara para cualquier lector.

(*) Los subrayados fueron empleados como una estrategia de apoyo para la corrección.

No obstante, es evidente en su texto el estilo de narración casi exclusivamente descriptivo, en el cual se enumeran acciones vinculadas con el conectivo "Y", esto es característico de la escritura de los niños que se inician en la redacción de textos (Goodman y cols., 1984).

Este tipo de producciones pueden ser mejoradas por los niños si les estimula a utilizar la escritura como un medio de comunicación, logrando así mayor dominio de su expresión gráfica. El siguiente es un ejemplo de ello.

Las Vacasiones
En LaS Vacasiones lo salimos
ha mias en semana santa guimos (*)
a chalme y para ir a la iglecia
Vajamos unsero iguimos
aver el señor de chalma y pedir
le que vivamos otro año mas
y muchos otros i luego Vajamos el rio
Nosotros y mi mamé ue a comprar
coses para que comamos y nosgotros
Vejamos al rio anadar y luego cuar
salimos del rio ~~Luego~~ comimos
y luego nos juemo a la casa
también en Chalma compreron plantas y 2 ardoles
chiquitos y nos venimos a fortuna
da mente. no ubo accidentes

Sergio
G. III - 6o.

(Las vacaciones

En las vacaciones no salimos
nada más en Semana Santa fuimos
a Chalma y para ir a la iglesia
bajamos un cerro y fuimos
a ver al señor de Chalma y pedirle
que vivamos otro año más
y muchos otros y luego bajamos al río
nosotros y mi mamá fue a comprar
cosas para que comiéramos y nosotros
bajamos al río a nadar y luego cuando
salimos del río comimos
y luego nos fuimos a la casa. También
en Chalma compraron plantas
y dos árboles chiquitos y nos venimos.
Afortunadamente no hubo accidentes).

*El niño sustituyó "j" por "g" en la palabra de uso dialectal "juimos", muy frecuentemente empleado en lugar de "fuimos".

Esta producción muestra diferencias respecto a lo anterior, ya que Sergio no se limita simplemente a describir acciones, sino que agrega detalles con el fin de proporcionar al lector una visión más completa acerca de sus vacaciones. Este texto es más explicativo y extenso que el anterior.

Es posible que estas diferencias se deban además del diferente nivel de desarrollo cognoscitivo, a que los niños del Grupo III ha tenido más contacto con materiales escritos y algunos de ellos han pasado ya por la experiencia de relatar por escrito. Esa oportunidad de practicar la escritura es lo que permite hacer textos más ricos en contenido, más planificados, más fluidos; pero algo muy importante para conseguirlo es permitir al niño redactar en una situación de libertad y respeto, donde no se le corrija a cada momento. Las correcciones constantes más que ayudarle lo inhiben, haciéndole sentir que no es capaz de elaborar una buena redacción. Las observaciones sobre organización, sintaxis o aspectos gráficos pueden hacerse una vez terminado el texto.

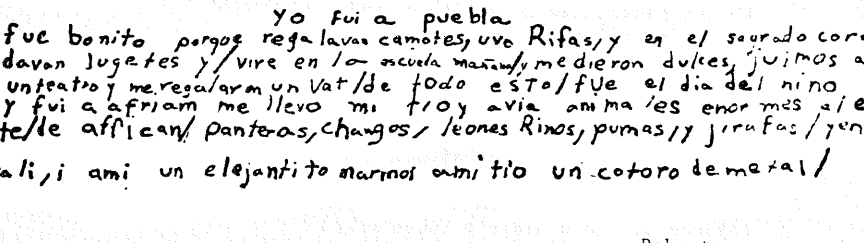
Los problemas que manifestaron los niños al elaborar sus textos narrativos fueron diferentes en cada caso; por tanto, las estrategias pedagógicas ideadas para auxiliarles, también fueron distintas.

Una de las estrategias empleadas para corregir los trabajos fue colocando a los niños por parejas. Ellos intercambiaban sus textos y juntos corregían las dos producciones.

La siguiente dinámica sirve para ejemplificar la estrategia de corrección empleada y sus resultados. Roberto (4º grado) hizo el texto y Fernando (3er grado) lo corrigió. Ambos pertenecen al grupo II.

La dinámica se inició señalando un enunciado en el texto de Roberto, que no expresaba claramente la idea (/y vive en la escuela mañana/....). Uno a uno fueron aclarándose todos los enunciados confusos para que el autor del texto explicara qué había querido decir.

Texto original:


yo fui a puebla
fue bonito porque regalavan camotes, uvo Rifas, y en el sagrado corazon
davan jugetes y / vive en la escuela mañana/y me dieron dulces, juimos aver
un teatro y me regalaron un vat/de todo esto/fue el dia del nino
y fui a afriam me llevo mi tio y avia animales enormes al elejan
te/de affican/ panteras, changos, leones Rinos, pumas, y jirafas / yente-
cali, i ami un elejantito marinos ami tio un cotoro de metal/

Roberto
G. II - 4o.

(Yo fui a puebla
fue bonito porque regalavan camotes,
uvo Rifas, y en el sagrado corazon
davan juguetes y / vive en la escuela
mañana/y me dieron dulces, juimos aver
un teatro y me regalaron un vat/de todo

esto/fue el día del nino
y fui a africam me llevo mi
tio y avia animales enor-mes
el elejante/de african/ panteras,
changos, leones rinos, pumas/y
jirafas/yente cali, i ami un
elejantito marmol ami tio un
cotoro de metal/)

ACTIVIDAD "LAS VACACIONES" G. II

COORDINADOR	FERNANDO	ROBERTO
(Pide a Fernando que empiece a leer el texto de Roberto. Sugiere que señale con barras los enunciados poco claros. Roberto deberá corregirlos posteriormente).	"Yo fui a Puebla..... y vive en la escuela mañana".	
	¿Quién vive en la escuela?	
		No, que el otro día vine al Centro Psicopedagógico.
	¡Ah! (Continua su lectura).	
	"...y me regalaron un bat" ¿de todo esto? ¿Qué dice?	
		Que todo jue el día del niño.
	"...Yente yente, cali y ami un elefantito de mármol". No entiendo nada.	
		Que en Tecali me regalaron un elefante de mármol.
(El coordinador pide a Fernando que escriba nuevamente el texto de Roberto con las correcciones pertinentes, subrayando las modificaciones).		

Texto Corregido:

yo Fui A Puebla con mis papas
Fue bonito porque regalaron camotes, hubo
Rifas, y en el Sagrado corazón
daban juguetes y merregrese ivine al sento
pedado gico y en lamañana nos dieron
dulces Fuimos al teatro y meregalaron
un vat : itodo Fue dia del niño y Fui a a
Erica meyebo mitio avia Animales
enormes Elelefante, africano, panteras,
changos, leones, Rinos, pumas, jirafas,
trigres, en Tecali medieron
un elefantito de marmol yamitia
un cuterro de metal

Corrigió: Fernando
G. II - 3o.

No cabe la menor duda de que los niños son capaces de corregir más de lo que se les pide. Puede observarse cómo Fernando, además de redactar con mayor claridad la idea que su compañero quería expresar, hace correcciones de otros aspectos como los grafofonéticos, ortográficos, mayúsculas e incluso estilos de expresión; todos ellos importantes para lograr una efectiva comunicación por escrito.

Esta estrategia fue de gran utilidad ya que la cooperación entre los niños de niveles próximos, favoreció la reflexión sobre los propios desaciertos y la superación de los mismos.

Es importante considerar que no siempre pueden emplearse las mismas estrategias de corrección o autocorrección para todos los niños. Estas varían según las circunstancias en que se lleve a cabo la actividad y según las oportunidades que el mismo relato proporcione.

Cuentos

"Escribano Cuentón" y "Cuentos a partir de una imagen", son las dos actividades que analizaremos a continuación. Ambas con características diferentes, ya que en la primera se proporcionaban al niño elementos con los cuales debía elaborar su cuento y en la segunda, sólo una imagen. El objetivo de ambas no obstante era el mismo.

"Escribano Cuentón".

Esta actividad resultó interesante desde el inicio y hubo en los niños respuestas muy diversas. Algunos de ellos todavía tenían presente una actividad anterior en la cual se les indicó que una revista publicaría sus escritos. (Ver "Redacción para el periódico".)

De ahí que en un principio hubiera algo de confusión. El coordinador dialogó con los niños hasta asegurarse de que habían comprendidc las instrucciones y la carta que les enviaba Don Escribano Cuentón. (Ver Anexo 2, pág.297).

A continuación presentamos una sesión de trabajo con esta actividad.

ACTIVIDAD: "ESCRIBANO CUENTON". G.I.

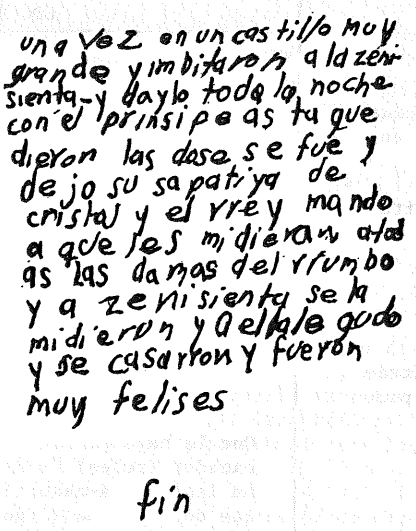
COORDINADOR	EDGAR
(Entrega una carta a cada niño para que la lean en silencio.)	
Edgar ¿qué dice tu carta?	
	Que le ayude a trabajar.
¿A quién?	Al director de la revista para que salga.
¿A trabajar en qué?	No sé.
A ver, vuelve a leer tratando de entender un poco más. ¿Qué dice?	
	Que le haga el cuento de una ardilla.... cazador (relee) "o-so un venado un bos-que un lago un ca-zador a.....be más además que que di - ga al-go sobre co-rrer".
¿Ya que tengas tu cuento qué vas a hacer?.	
	Metérselo en una carta.
¿A qué dirección?	(Señala el remitente del sobre).

Aunque todos los niños parecieron comprender la actividad que consistía en inventar un cuento, realmente cada uno de ellos tuvo una respuesta diferente. Es necesario recordar que para muchos de ellos, estas actividades eran totalmente nuevas. Probablemente nadie les había pedido antes que inventaran un cuento y lo escribieran; mucho menos un relato a partir de personajes específicos.

Resulta entonces importante mostrar las dificultades que entrentaron los niños y analizar las causas que pueden haberlas originado. Podrá también observarse la competencia de los niños en el empleo de un lenguaje apropiado a la estructuración de historias.

A lo largo de la descripción de esta actividad, se darán algunos ejemplos de las formas en que algunos niños estructuran sus narraciones; en ocasiones no aparecerán las producciones completas pues se consideró adecuado transcribir sólo el fragmento necesario para el ejemplo.

Al atender a la solicitud de escribir un cuento inventado por ellos, algunos niños prefirieron emplear algún cuento conocido, ya que así era más fácil. Esto sucedió particularmente con los niños que como Lucía, apenas cursaban el segundo grado y buscaban consolidar sus conocimientos sobre la lengua escrita, recientemente adquiridos.


una vez en un castillo muy
grande y imbitaron a la zeni-
sienta y bayo todo la noche
con el prinsipe as ta que
dieron las dosa se fue y
dejo su sapatiya de
cristal y el rrey mando
a que les midieran atod
as las damas del rrumbo
y a zenisienta se la
midieron y a ella le qudo
y se casaron y fueron
muy felises

fin

Lucía
G. I - 2o.

Con todo, no puede decirse que Lucía hizo caso omiso de lo que se pedía. La carta sugería hablar de un castillo y un rey entre otras cosas, así que la niña buscó facilitarse la tarea. Como ella, muchos niños resolvieron las dificultades que la actividad les planteó, adaptando los personajes a un tema conocido por ellos, pero sin inventar la historia.

Otros niños tuvieron dificultad para establecer una secuencia en el relato y fueron haciendo intervenir sus personajes sin que estos guardaran ninguna relación entre sí. La siguiente producción ejemplifica esa forma de organizar el texto; se trata de pequeños fragmentos del texto original que, por ser muy largo , se transcribió parcialmente.

"Había una bez un pallaso trabajaba en
un circo hacia reir mucha jente...Bueno lla
terminamos con el pallaso, seguimos con el domador...
el empesaba a pegar al León senfurecio
cuando se fastidio ataco al domador, entonces
las personas empesaron a gritar, bueno así
terminamos con el domador...."

Rubén
G. III - 4o.

Es interesante observar que a algunos niños les cuesta trabajo vincular en una situación imaginaria todos los personajes que se les han sugerido para formar la trama. La narración de acciones de terceras personas, que deben formar parte de una misma situación es mucho más compleja que aquélla en la cual el autor del texto es también el protagonista de la historia.

Otros niños, a quienes se pidió realizar por ejemplo, un cuento que hablara del mar, almejas, una ballena, un barco, un pescador, y algo sobre comer, escribieron textos que ejemplificaremos con algunos fragmentos del cuento de Sergio:

"El mar es algo que está vien grande,
y tiene pura agüa y adentro del agüa
hay muchas almejas...."
"y hay vallenas jigantes, el barco sólo
flota en el agua y lo arrastra el aire,
porque lleva belas..."
"Las almejas se pueden comer y el agua
se toma y de la ballena se aprovecha su
piel y su grasa para hacer cosas"

Sergio
G. III - 6o.

Ejemplos como éste muestran la dificultad de algunos niños para desprenderse de los textos escolares y para pensar en una historia fantástica. Como se comentaba al iniciar el análisis del texto narrativo, los niños frecuentemente no saben qué escribir. Siempre esperan que el docente les indique qué y cómo hacerlo y por lo visto, tienen dificultad para realizar narraciones espontáneas.

Si bien las dificultades para elaborar un cuento fueron diversas, una de ellas constituyó un problema común para todos los niños: la cantidad de personajes que debían incluir en el cuento. Esto dio por resultado producciones que hablaban sólo de uno o dos de los personajes, o que sustituían, por ejemplo, un trapecista por una bailarina; o bien, que incorporaban muy "a fuerza" a aquel personaje que durante toda la trama quedó olvidado. Esto último puede observarse en el cuento de Blanca, a quien Don Escribano Cuentón solicitó que narrara un cuento sobre un castillo, un rey, una espada, un bufón, una bruja y algo sobre dormir.

"Un castillo de una bruja...vivía una
reyna y uno rey.....la bruja se iso
buena y del pues la pusieron como reyna
la espada la guardaron en la caja fuerte".

Blanca
G. I - 3o.

Se transcribieron solamente aquellos fragmentos del cuento de Blanca donde aparecen los diferentes personajes. Como puede observarse, ella no incluyó al bufón, ni mencionó algo sobre dormir. Quiza consideró esto como algo implícito al hablar sobre los habitantes de un castillo. Lo que evidentemente intentó incluir en el cuento fue la espada y al no permitírselo la trama que venía desarrollando, improvisó la forma de incluirla en el relato: "la espada la guardaron en la caja fuerte".

Pese a las dificultades de algunos niños, la mayoría de ellos demostró poseer la competencia lingüística necesaria para estructurar una historia. Por ejemplo, muchos niños saben que en los cuentos no es necesario especificar lugar y tiempo en que se desenvuelve el relato, por eso aplicaron de manera apropiada las típicas frases:

"Este era un rey...."
Eduardo
G. I - 3o.

"Había una vez....."
Juan
G. II - 3o.

"Un rey muy alegre vivía en un castillo"
Fernando
G. II - 3o.

"Erase una vez....."
Lourdes
G. III - 6o.

"Erase que se era, una vez hace cientos y cientos de años...."
Roberto
G. III - 6o.

De igual manera, los niños que expresaron en forma típica el inicio de sus cuentos emplearon formas acostumbradas para terminarlos.

"Colorín colorado este cuento ha terminado"
Lourdes
G. III - 6o.

"y vivió muy feliz durante toda su vida"
Roberto
G. III - 5o.

"y chapulín colorado este cuento se ha acabado"
Fernando
G. II - 3o.

Este último ejemplo perteneciente a Fernando es el final de un relato donde el niño introdujo onomatopeyas para dar un toque emocionante a su narración:

"....un día bino la bruja; chacachacannn!"
Fernando
G. II - 3o.

Se considera que la actividad de escribir un cuento fué por demás enriquecedora, pues incluso los niños que no consiguieron hacer un relato, pudieron cuestionarse seriamente sobre varios aspectos de la estructuración de historias. Es posible que su desempeño sea mejor la próxima vez que les pidan elaborar un cuento, pues el grupo les ha ayudado a percatarse de las características de ese tipo de relatos, tal como toma nota el coordinador en su registro, que a continuación presentamos:

ACTIVIDAD: "ESCRIBANO CUENTON" G. III

Observaciones del coordinador:

"Cada niño leyó su relato y los demás decían si parecía o no un cuento y por qué.
Especialmente en este grupo el análisis de los textos fue muy bueno. Lourdes y Raúl coincidieron en que los cuentos no dan información en todo momento, sino que se trata de acontecimientos imaginarios y además, usan un lenguaje típico: "Había una vez...." "Hace mucho tiempo..." "Erase una vez..." "En un lejano país....", etc.
Enrique y Sergio aceptaron sin disgusto que sus relatos no reúnen las características de un cuento , señaladas por sus compañeros".

Por último sería bueno mencionar que además de conducir a cumplir los objetivos específicos mencionados, la actividad "Escribano Cuentón", fue muy positiva en cuanto al desarrollo de estrategias de corrección. Ejemplo:

El pescador que nopodia atrapan nii an pez

Unavez unpescador que nunca podia pescar
niun pescado para que su familia pueda
alimentarse una vez atrapo pero solo
atrapó 2 pero eran 6 y no les al can sabd
y el señor no atrapabd niuno por que el
an suelo notenia gusano y un dia un señor
le en seño aque le pusiera el gusano y des
den ton-ses atrapabd mas de 10 pescados

Francisco
G. II - 3o.

Como puede observarse hay algunos aspectos incomprensibles por lo cual, en otra sesión de trabajo, el coordinador llegó con una nueva carta de Escribano Cuentón dirigida a Francisco, que decía.

México, D.F. a 29 de febrero de 84.

Muy querido Francisco:

Te agradezco el cuento del pescador que mandaste. Te felicito porque es un cuento muy interesante y nos deja una enseñanza. No entendí bien si el pescador atrapó 2 pescados ó 6; tampoco pude saber a quienes no les alcanzaba. Te agradecería me lo aclararas, para luego pasar a máquina el cuento y enseñarselo a otros niños.

Escribano Cuentón

ACTIVIDAD: "ESCRIBANO CUENTON" G. II

COORDINADOR	FRANCISCO
(Entrega a Francisco su carta).	(Lee su carta).
¿Qué te manda decir Don Escribano?	Que le gustó mucho mi cuento pero no entendió bien cuántos pescados atrapó el pescador. Si 2 ó 6.
¿Cómo le haríamos para que le entendiera mejor?	Pues decirle que eran 2 pescados y eran 6 personas de la familia del pescador.
¿En qué parte de tu cuento pondríamos eso que acabas de decir?	(Relee su cuento y agrega la información).
¿Qué más te dice Don Escribano Cuentón?	Que no sabía a quiénes no les alcanzaba, pero ya le puse que a la familia

Producción Final:

El pescador que nopodia atrapar nion pez

Unavez unpescador que nunca podia pescar
niun pescado para que su familia pueda
alimentarse una vez atrapo pero solo
atrapo pescados pero eran 6 y no les alcansaba
y el señor no atrapaba niuno por que el
an suelo notenia gusano y un dia un señor
le en seño aque le pusiera el gusano y des
den tonses atrapaba mas de 10 pescados

Francisco
G. II - 3o.

Esta forma de hacer reflexionar al niño sobre sus errores fue muy adecuada pues no lo puso en tensión; sencillamente se mencionan las partes poco comprensibles y se le exhorta a modificarlas con la finalidad que se le explica y no como una orden que debe acatarse.

"Cuento a partir de una imagen".

Este análisis pretende mostrar el desempeño de los niños al realizar un cuento partiendo de una lámina. Dichas láminas muestran dibujos de objetos reales como animales marinos y medios de transporte. Se esperaba que la imágenes de objetos reales permitieran al niño emplear tanto aspectos de alguna vivencia propia como, elementos imaginarios. El empleo de estos dos recursos podría considerarse como manifestación del conocimiento del niño acerca de que en la argumentación de un cuento todo puede suceder puesto que éste es producto de la fantasía. La realidad y la imaginación puede mezclarse. El siguiente ejemplo demuestra la competencia de la mayoría de los niños de la muestra en el uso de estos recursos narrativos.

Etren sabemos que es muy bonito i seolle "pupupu"
i al pasa al Tuner es Tamuy escuro lose porque llovige
entren i ahtrar seoya un ruido es traño i al abansar
seoia asi achu chu chucu chucu chucu chucu i al pasar
por el tunel i saque la cabesa i a cabare Tunel
tenia lacara tis nada i los ojo rogos

Fernando
G. II - 3o.

(El tren sabemos que es muy bonito y se oye "pupupu" y al pasar el túnel está muy oscuro lo sé porque yo viajé en tren y al entrar se oía un ruido extraño y al avanzar se oía así " chu chu chucu chucu chucu" y al pasar por el túnel ¡saqué la cabeza! y al acabarse el túnel tenía la cara tiznada y los ojos rojos.)

No obstante, algunos niños en lugar de hacer un cuento, describieron o definieron el objeto que debía ser el personaje central del relato solicitado.

Véase el siguiente ejemplo:

Producción Inicial:

El tren Bels
El Tren un medio de Transporte Un poco lento pero efectivo
Pasa por puentes y túneles, entre montañas y sobre
Seros

Santiago
G. III - 5o.

Cuando los niños redactaban su cuento en esta forma, se hacían intervenir a los demás miembros del grupo en una interacción enriquecedora que permitiera al autor del texto hacer algunos cambios. En otras ocasiones hubo la intervención directa del coordinador como puede apreciarse en el diálogo siguiente, después de que los niños del grupo le dijeron a Santiago que su relato no parecía un cuento.

ACTIVIDAD: "CUENTO A PARTIR DE UNA IMAGEN" G. III

COORDINADOR	SANTIAGO
¿Crees que podrías escribirlo como un cuento?	Sí, ¿como los que leemos?
¿Has leído cuentos?	Un resto, pero no sobre trenes.
Imagínatelo. Si quieres puedes pensar que tú eres el primero que va a escribir un cuento sobre trenes.	(El niño comienza a trabajar inmediatamente).

Producción Final:

en una espléndida y calurosa tarde iva pasando el ferrocarril con tres macihas siete caros con graba, hüebe con pasajeros, dos de cartas, una grúa y tres de chapopote. de pronto, aparese una maciha con un carro con troncos pintados con rayas blancas y chocaron

Santiago
G. III - 5o.

Si bien una tercera parte de la producción de Santiago consiste en describir el tren, ésta brinda un ejemplo bastante ilustrativo del lenguaje literario que caracteriza las narraciones escritas en los libros de cuentos o en las novelas.

Es pertinente hacer notar que al analizar esta actividad pudo encontarse que las ilustraciones sobre carros, trenes, aviones, etc., no propiciaron la escritura de textos que reunieran las características de una narración. En contraste, los niños que tomaron como tema una ilustración sobre animales, sí lograron textos más estrictamente narrativos. Lo anterior puede deberse a que resulta más sencillo concebir seres animados como protagonistas de una historia. Véase el siguiente relato en el que el personaje central es un animal.

La ballena

La ballena vive en lo mas bajo del mar oscuro; valientes arponeros van en un barco de pesca con filosos arpones y ván a cazar una ballena de cobr negro con blanco, muy grande y después iba el barco en alta mar buscando la ballena que no podían encontrar la ballena y en el aire los pajaros le decían a la ballena que los siguiera para salvarla porque la ballena ya era muy viejita y ya no se podia defender de los barcos y el capitán dijo: la perdimos, regresemos al muelle, y la ballena decia: gracias amigos por salvarme, me iré a mi casa a dascansar.

Sergio
G. III - 5o.

La comparación entre las producciones de Santiago y Sergio confirman nuestro anterior comentario. De aquí se deriva uno de los criterios que puede ser útil en la selección de material para aquellos niños a quienes se les dificulte la redacción de cuentos.

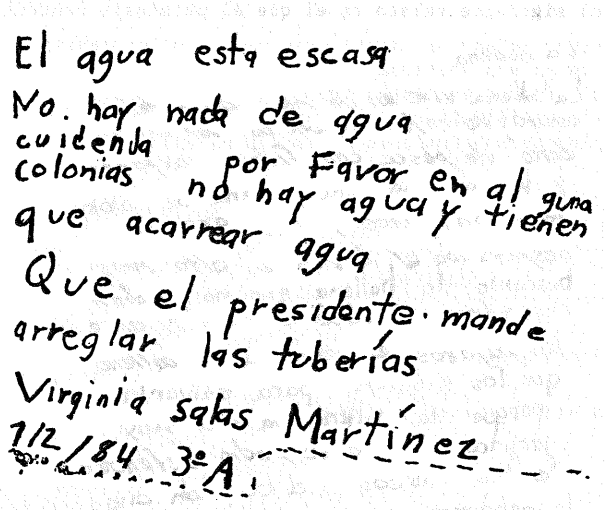
Redacción para el periódico.

Esta actividad tiene dos modalidades: "El problema más grande de la ciudad" y "Redacción para una ilustración del periódico". Se analizarán ambas en este apartado.

Aunque las dos modalidades despertaron interés entre los niños, ellos mostraron más entusiasmo por la primera, pues sabían que algunas de sus producciones serían publicadas. Por esta razón, ellos pusieron mucho empeño y cuidado en la elaboración de los textos: cuestionaban constantemente la claridad e insistían en escribir con "buena ortografía"; leían sus producciones y las corregían con la cooperación de los compañeros o solicitaban ayuda al coordinador.

Enseguida se mostrará el desempeño de los diferentes grupos, así como algunas dinámicas para mejorar los textos.

Veamos primero la producción de Virginia en la actividad"El problema más grande de la ciudad":


El agua esta escasa
No. hay nada de agua
cuidenla
colonias por Favor en al guna
no hay agua y tienen
que acarrear agua
Que el presidente mande
arreglar las tuberías
Virginia Salas Martínez
7/2/84 3º A.

Virginia
G. I - 3o.

Puede observarse que la redacción consiste en una suma de oraciones yuxtapuestas o débilmente vinculadas mediante la conjunción Y. En consecuencia, Virginia se ve obligada a repetir en cada oración el sujeto de su escrito: el agua. Este es un ejemplo característico de redacciones elaboradas por sujetos con poca experiencia en el uso de la escritura como medio de expresión y comunicación.

En estos casos, resulta útil comentar el tema en el grupo, para que los niños se formen una idea más precisa de la información que podrían contener sus escritos. Esta información les permitirá concentrar su atención en el lenguaje y la estructura del texto.

A continuación se transcribe una sesión de trabajo con la actividad "El problema más grande de la ciudad":

ACTIVIDAD: "EL PROBLEMA MAS GRANDE DE LA CIUDAD" G. II

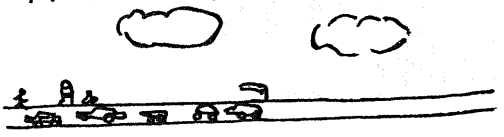
COORDINADOR	MARISOL	FRANCISCO	RUBEN	JUAN CARLOS
[1]¿Cuál creen ustedes que sea el problema más grande de la ciudad de México?				[2]De que hay muchos mucho tráfico, muchos asaltos, muchos ladrones, muchos choques, muchos heridos.
			[3]Muchos muertos.	[4]Muchos trenes descarrilados.
[6]¿Qué es el smog?		[5]De smog.		
		[7]Que no respiramos aire puro.	[8]Que hay nevadas.	
[9]Pero eso no es todo el año. Nombra un problema constante.			[10]Los asaltos de bancos.	
	[11]Mucha basura, mucho tráfico.			
[12]¿Hay lugar para vivir todos?		[13](Todos contestaron que no.....)		
[14]¿Y hay trabajo para toda la gente?		[15](Todos contestaron que no.....)		
[16]¿Hay medios de transporte para toda la gente?.	[17]No.	[18]No.	[19]No.	[20]Sí.

COORDINADOR	MARISOL	FRANCISCO	RUBEN	JUAN CARLOS
21¿No has visto los camiones llenos de gente y colas muy grandes esperando el camión?.				
				22Pero la culpa es de (hace seña de dinero) y no estudiar.
23De esos problemas ¿cuál les parece que es más importante?.				
				24Los carros.
			25Que asaltan bancos.	
		26La contaminación.		
	27Que hay mucha basura.			
28Bueno, pues entonces escriban, cada uno, sobre el problema que mencionaron. Recuerden que quizás aparezcan publicados sus textos.				

A continuación se presenta el texto de Francisco:

La contaminacion

Por la contaminación
no podemos respirar aire
puro y nos enfermamos
de los pulmones y de las
vias respiratorias por
eso nodebemos tirar ba
sura y na deben de haber
tantos coches.



Francisco
G. II - 3o.

Es evidente que Francisco incluye en su texto elementos expuestos en el diálogo para crear una producción original. Aunque, al igual que Virginia él se encuentra en 3er grado, su texto no es redundante, y sí más fluido pues vincula mejor las oraciones.

Los niños con más experiencia en escritura, se aventuraron a elaborar redacciones más complejas. Así lo ilustran los dos ejemplos siguientes, que nos permiten comparar la elaboración de una nota periodística acerca de "El problema más grande de la ciudad" (Lourdes) y de un pie de foto para la actividad "Redacción para una ilustración del periódico" (Sergio).

Las Pandillas

Las Pandillas son muy malas, se forman de vagos sin tra
bajo que nadamas se dedican a hacer maldades
a las personas. Se reunen para pelear en medio
de los territorias ¡Ah!, además, cada quien tiene su territorio
Si una persona de la banda se pasa del territorio,
luego, luego ', golpean. Las bandas más comunes:
Los Panchitos, Tavicos, etc.
En la ciudad perdida, porcierto, ya las mujeres
hicieron su banda llamada "Las Pitufas" se dedican
a robar alas personas honestas y trabajadoras
ya aventar piedrazos alas mujeres que pasan.

Lourdes
G. III - 6o.

El parque hundido
El parque hundido ha sido una de los más atractivos parques de la ciudad de México por su reloj adornado de flores y su música, es uno de los más bellos parques. Su reportero Sergio Cacho

Sergio
G. III - 5o.

Estas redacciones tan bien logradas obligan a reflexionar sobre el hecho de que una persona no escribe como habla; uno escribe como otros escriben. Pero ¿de qué manera logran saber esto los niños? Sin duda a base de práctica, de tener contacto con textos escritos por otra gente para diferentes fines y de realizar constantemente sus propios escritos.

Desde luego, los autores de los ejemplos requirieron ayuda de otros niños y del coordinador para poner los signos de puntuación correspondientes.

Después de observar los ejemplos anteriores, se puede apreciar que la actividad permitió a los niños demostrar su competencia lingüística para la escritura de este tipo de textos; sin embargo, algunos de ellos no lograron expresar completamente sus ideas mientras escribían. En tales casos, el trabajo del grupo resultó valioso para hacerlos reflexionar sobre las diferentes formas que existen para expresar una misma idea, algunas de las cuales resultan más claras y pertinentes que otras. Veamos la dinámica surgida en un grupo cuyo propósito era mejorar el siguiente texto.

Producción Inicial :

El Tráfico.
Es muy peligroso para la gente mayor
y también para los niños hay atropellami
entos muy feos y choques luego y se incendian
y hacen mucha basura y esmog y los ladrones
los abandonados y la gente se roba las cosas
y entonces sería ladrones.

Rubén
G. III - 4o.

ACTIVIDAD "EL PROBLEMA MAS GRANDE DE LA CIUDAD" G. III

COORDINADOR	SERGIO	RUBEN	MANUEL
[1]Rubén, ¿quieres leer tu texto, por favor?		[2](Lee el texto).	[3]No se le entiende muy bien.
[4]¿Le pueden ayudar a Rubén para que su texto quede más claro?	[5]Sí, pero que lo lea otra vez.		
[6]Rubén, vuelve a leer tu texto.		[7]"El tráfico es muy peligroso para la gente mayor y también para los niños hay atropellamientos..."	[8]Ahí no se entiende.
	[9]¿Qué quisiste decir?.	[10]Que los carros atropellan a la gente y chocan muy feo.	
	(No saben cómo corregir .....)		
[12]Si le ponemos una coma después de "niños", ¿se entenderá mejor?		[13]Sí, (escribe la coma).	
[14]Sigue leyendo.		[15]"Hay atropellamientos muy feos y choques y luego se incendian y....."	
	[16]Le tiene que poner:		

COORDINADOR	SERGIO	RUBEN	MANUEL
	"los carros se incendian".		
		17(Corrige y sigue leyendo) "....y hacen mucha basura y esmog, etc. y los ladrones.... los abandonados.." No se entiende bien.	
			18Dínos qué quisiste decir.
		19Que las personas se roban las cosas de los carros que están abandonados y entonces se vuelven ladrones.	
			20Puedes poner que: los ladrones se roban los carros abandonados y se vuelven ladrones.....¡no!.
	21No, porque si son ladrones y se vuelven ladrones no se entiende. Mejor ponemos que: como a los carros los dejan abandonados y la gente se roba las cosas.		
		22Y entonces se vuelven ladrones.(Corrige su texto y lo lee) "como los carros los dejan abandonados la gente se roba las cosas y entonces se vuel	

COORDINADOR	SERGIO	RUBEN	MANUEL
		ven ladrones".	
23¿Cómo le hacemos para que no quede dos veces los carros : "....los carros se incendian...." y "los carros los dejan abandonados ....."		.	
		24Le quitamos esta de abajo (borra y relee:) "Como los dejan abandonados" .	
			25A ver si ya quedó bien.
		26(Relee el texto completo).	

Producción Final:

El Tráfico

Es muy peligroso para la gente mayor y tambien para los niños, hay atropellamientos muy feos y choques; luego, los carros se incendian y hacen mucha basura, es mogy, etc, y como los dejan abandonados la gente se roba las cosas y entonces se vuelven ladrones.

Ruben A, Tamira Aguirre 9ºC

Rubén
G. II - 4o.

Evidentemente Rubén se dio cuenta de que su producción inicial era incomprensible para cualquier lector. La idea no estaba clara, por lo cual fue necesario pedir la colaboración de sus compañeros. Durante el intercambio de opiniones se respetó la idea del texto original; nunca se intentó modificarla, sólo se sugirieron alternativas para expresarla claramente.

Como se ha mencionado repetidamente, las dinámicas debían ajustarse a cada situación y a cada caso. En el ejemplo de Rubén fue pertinente la colaboración grupal, pero en otras ocasiones el autor de un texto podía autocorregirse. Manuel nos da un ejemplo de ello:

Producción Inicial:

Los impuestos

Los impuestos suben no hay para comprar
nada en los pueblos no tienen para compra
r carne porque no tienen dinero y porque
trabajan de campesinos A quí
van a subir las tortillas porque van a pagar
más caro el maíz porque van a ayudarle
al campesino. Yo espero que así
lo hagan.

Manuel
G. III - 6o.

ACTIVIDAD: "EL PROBLEMA MAS GRANDE DE LA CIUDAD" G. III

COORDINADOR	MANUEL
Manuel, por favor lee en voz alta el texto que escribiste.	
	"Los impuestos los impuestos suben...." ¿Le puedo cambiar?.
Si tú quieres, lo puedes hacer.	
	Sí, porque me equivoqué, puse dos veces los impuestos.
Entonces, ¿cómo debe decir?.	
Bueno, pues corrígelo.	Que las cosas suben.
	(Corrige y continua su lectura) ".....Cuando suben las cosas no hay para comprar nada en los pueblos no tienen para compra" (agrega r y sigue su lectura)"...comprar r (borra la r que estaba al inicio del siguiente renglón) "....carne porque no tienen dinero y porque" Voy a quitarle éste (porque) porque está repetido.
¿Y si en lugar de quitarla la cambias por otra que signifique lo mismo?.	
	....Porque...porque..¡ah, ya sé! (borra y escribe: y es que todos) "...y es que todos trabajan de campesinos. Aquí van a subir las tortillas porque van a pagar más caro el maíz porque van a". Otra vez está repetido (porque van a).
¿Cómo le podrías cambiar?.	Es que.
A ver, lee cómo queda.	"....Porque van a pagar más caro el maíz es que van a ayudarle."
¿Se oye bien?.	No.
¿Entonces?.	(Cambia todo el renglón y lee). "dicen que van a pagar más caro el maíz para ayudarle un poquito al campesino". Así ya se oye bien.
Bueno, pues entonces termina de leer tu texto.	"...Yo espero que así lo hagan".

Producción Final:

Los impuestos

Cuando suben las cosas no hay para comprar nada, en los pueblos no tienen para comprar carne porque no tieren dinero y es que todos trabajan de campesinos. Aquí van a subir las tortillas porque dicen que van a pagar mas caro el maiz para ayudarle un poquito al campesino. Yo espero que asi lo hagan.

Manuel
G. III - 6o.

Es importante señalar que algunas producciones infantiles, no reflejan todos los conocimientos que los niños tienen sobre la escritura; tal es el caso de Manuel. El coordinador debe estar entonces siempre alerta para encontrar la manera de estimular al niño a autocorregir los textos y a mejorar su redacción.

Cuando se trate de niños pequeños, no es recomendable que en una misma actividad se haga la corrección exhaustiva de todos los desaciertos (grafofonéticos, ortográficos, sintácticos, de planificación de contenido, etc.) porque el niño dispersaría su atención y desarrollaría sentimientos de frustración y desinterés; es preferible trabajar sólo uno o dos aspectos y abordar los otros en sesiones posteriores de trabajo. En los niños de niveles más avanzados, sin embargo, se ha de promover la coordinación en el mensaje de todos los aspectos involucrados en el proceso de producción de textos.

Es imprescindible permitir al niño expresar sus ideas y favorecer el análisis de sus propios escritos para que él mismo reconozca y supere sus desaciertos utilizando diversas alternativas de corrección.

Finalmente, mencionaremos que la actividad "El problema más grande de la ciudad" culminó felizmente para los alumnos ya que algunas de sus redacciones pudieron ser publicadas (Revista "Tiempo Libre" No. 197, año 1984, 17 al 23 de febrero, vol. IV).

Después de haber analizado los textos narrativos, es posible afirmar que:

Durante la elaboración espontánea de textos, el niño centra su atención sobre el contenido del escrito, dejando, por el momento, de lado los aspectos gráficos.

Los niños con poca experiencia en la producción de escrituras espontáneas suelen elaborar textos meramente descriptivos. Dándoseles la oportunidad de practicarla y avanzar en su dominio, son capaces de producir textos de mayor riqueza en contenido y expresión; también logran una mejor organización y estructuración de sus escritos.

7.2.2 CORRESPONDENCIA

La lengua escrita se caracteriza por la ausencia del interlocutor o destinatario en el momento de producción del mensaje. Así pues, el escritor deberá utilizar todos los recursos a su alcance para proporcionar y organizar los datos necesarios y elegir las oraciones o palabras más apropiadas, que permitan al lector comprender claramente el mensaje.

Aunque esto sea ya muy complejo en sí mismo, todavía es necesario considerar las diversas funciones de los escritos. Por ejemplo, no es lo mismo escribir una tarea escolar sobre la vaca que, una carta. La primera no tiene un destinatario específico, es un escrito que se hace para dar cierta información; en tanto que la segunda, va dirigida a alguien específico y requiere en consecuencia, de ciertos datos imprescindibles como remitente, nombre y dirección del destinatario y fecha.

Aún dentro de una misma clase de escritos, por ejemplo la correspondencia, podemos encontrar tanto diferentes propósitos (solicitar o proporcionar información, solicitar un favor, aclarar una situación) como diferentes estilos: no es lo mismo escribir al director de una empresa, que escribir un recado a un amigo íntimo. En ambos casos, el lenguaje (léxico, sintaxis) y la forma (estilo) de dirigirse al destinatario son diferentes. Mientras que en la carta dirigida al ejecutivo se utilizan términos como "Estimado señor director" "por medio de la presente..." "atentamente", etc., es absurdo utilizar estos mismos términos al dirigirse a un "cuate".

Con la finalidad de propiciar o promover la reflexión y el manejo de los diferentes estilos de escritos, se diseñaron diversas actividades. Estas permitieron poner en juego y desarrollar la capacidad de los niños para comunicarse con diferentes destinatarios en situaciones diversas.

Así pues, tenemos correspondencia dirigida a los padres de familia, a directores de medios de comunicación, a un amigo y a otros niños. Los escritos implican diferentes propósitos; desde pedir la publicación de un artículo periodístico, la emisión de determinado programa de T.V., hasta avisar de la celebración de una junta escolar o la organización de una festividad y enviar felicitaciones. En los textos de los niños se encontraron respuestas muy variadas y originales.

Primeramente presentaremos y analizaremos las cartas dirigidas al director de una revista semanal y al conductor de un programa de T.V.

"Cartas a un director y a un conductor".

Formular una solicitud requiere un estilo particular de redacción. No es posible decir simple y llanamente "haga tal cosa" o "publique x", porque el corresponsal podría pensar que se le está dando una orden, y - aunque ésta no fuera la intención -, el escritor no estará presente para hacer las aclaraciones pertinentes. Quien escribe un texto debe entonces ingeniárselas para que éste no se preste a confusión.

Los resultados de nuestra investigación mostraron que algunos de los niños pequeños (2º y 3º) tienden a utilizar un estilo de redacción muy directo al escribir sus cartas. En ellas aparece sólo la solicitud de un deseo o favor, co

mo podemos observar en los siguientes ejemplos:

Señor director:
quisiera salir en la Revista. Rubén*

Rubén
G. II - 3o.

23 de febrero de 1984

Señor Rodolfo:
Me gustaria que me sacara
lo que yo escribi se lla-
ma Aumenta la Crisis en
la revista tiempo libre.

Fátima
G. II - 3o.

Ante producciones como éstas, el coordinador interviene para hacer reflexionar a los niños sobre las características de algunas cartas, que requieren un estilo indirecto de redacción.

La siguiente dinámica ilustra la intervención del coordinador para que Fátima mejore su estilo:

* Se suprimieron los apellidos de los niños para mantener a nuestra muestra en anonimato. Aunque en todas las cartas formales los niños anotaron su nombre completo como un indicio más de que conocen las características de este tipo de correspondencia.

ACTIVIDAD.: "CARTA AL DIRECTOR DE LA REVISTA TIEMPO LIBRE" G. II

COORDINADOR	FATIMA
(Una vez que Fátima termina su carta y la lee en voz alta, se suscita el siguiente diálogo.)	
¿Para que no sea nada más el favor que otra cosa podrías decirle?	
	Que está muy bonita su revista.
Ahora que tal si lo escribes	
	(Agrega otro párrafo a su carta)

El siguiente es el párrafo agregado a la carta anterior:

me gusto su revista la de
el tiempo libre porque
hay cosas interesantes
es pero que si se pueda.
Fatima

Fátima
G. II - 3o.

Cuando un niño se da cuenta de que la manera de dirigirse al interlocutor puede predisponerlo favorable o negativamente para atender una petición, procura utilizar otros recursos. Así pues, Eduardo cree conveniente "preparar el terreno" para que su solicitud tenga una mejor acogida.

Rodolfo
maqusto mucho Porque Tiene
muchas cosas bonitas la Re
vista Por favor señor Ro
dolfo ¡Puede fabricar lo
que le mande

Eduardo

Eduardo
G. I - 3o.

Eduardo decide utilizar un estilo indirecto de redacción. Comienza expresando una buena opinión sobre la revista, con lo cual pretende ganar simpatía y obtener la aceptación de su solicitud.

Eduardo, al igual que otros niños, escribe simplemente "Rodolfo" (nombre del director de la revista), al principio de su carta. Esto no debe interpretarse como falta de respeto o de cortesía, indica sencillamente a quién se escribe o quién debe leer la carta. En el desarrollo del texto, Eduardo tiene presente el status del director y se dirige a él muy formalmente al solicitar la publicación de su artículo "...por favor Sr. Rodolfo....". Esta formalidad también se ve reflejada en el intento del niño por usar los términos que considera más apropiados para dirigirse a su corresponsal: escribe "fabricar" en lugar de "poner".

Es interesante observar, que tanto Rubén como Fátima y Eduardo, pertenecen al mismo grado escolar; sin embargo, cada uno de ellos maneja en forma diferente el estilo de redacción. Esto nos permite concluir una vez más, que para estar en posibilidad de ayudar a los niños a avanzar en el desarrollo de sus hipótesis, hay que poner más atención en el nivel de reflexión logrado por cada uno de ellos y menos en el grado de escolaridad que posean.

Es importante mencionar que la mayoría de los niños utilizan un estilo indirecto de redacción para este tipo de cartas. Podemos observar la carta de Alejandro, dirigida a un conocido conductor de televisión (tío Gamboín) para solicitarle que pase determinado programa.

D.F 17 de Mayo 1984

tio gamboin

lla sabes que ami gustan
tus caricaturas y extraño
el programa que sellama
Kunkun, quisiera que lo buel
bas a ponerlo.
muchas grasias tio gam

Alejandro
G. II - 3o.

Con el propósito de predisponer favorablemente al Tío Gamboín y de atraer su atención, Alejandro introduce su petición manifestando su agrado por los programas que conduce Tío Gamboín. Expresa previamente su agradecimiento, para comprometer a su corresponsal a atender su solicitud. Sin embargo, este estilo de redacción puede ser aún más elaborado; como a continuación se verá.

Independientemente de cuál sea el motivo que tengan los niños para dirigirse a una autoridad, ellos procurarán escribir en forma indirecta y formal de acuerdo a sus propias posibilidades. Enrique redacta una carta al Director de una revista para expresar su opinión sobre ésta:

Señor Director de TIEMPO LIBRE

Gracias por su revista y por poner cosas bonitas de los niños; gracias a los maestros que nos han educado los niños aprendemos de ellos si nos gusta estudiar. Los niños juegan y corren por todas partes y estamos agradecidos con usted por darnos informaciones sobre qué espectáculos hay propios para nuestra edad

Atentamente: Enrique.

Enrique
G. III - 5o.

Es evidente el esfuerzo de este chico. Obsérvese el estilo de redacción. Nadie habla así, pero Enrique sabe que la escritura tiene características muy peculiares que no se emplean en el lenguaje oral y decide usarlas para agradecer la publicación de esta revista. El resultado ¡es sorprendente!

En ocasiones nos sentimos inclinados a observar en las redacciones infantiles aspectos como la ortografía, la puntuación, la buena letra. Pero no vemos la creatividad de los textos. Cada niño escribe siguiendo sus propias reflexiones sobre la escritura y éstas implican una evolución en su conocimiento sobre el estilo de redacción.

Después de revisar todos estos ejemplos, podemos afirmar que esta actividad cumplió con el objetivo de propiciar un estilo de redacción adecuado a la situación. Los niños imprimen a sus escritos diversas características necesarias cuando se trata de una solicitud a un directivo. Ellos utilizan un estilo de redacción cortés e indirecto. Frecuentemente emplean frases clásicas : "Estimado Sr. director", "Atentamente," etc. Los niños eligen además, a veces sin mucho éxito aquellas palabras que consideran más apropiadas para este tipo de correspondencia.

Todo esto nos muestra que los niños están estableciendo una diferencia entre lengua oral y escrita.

"Aviso a Padres de Familia".

Para estimular el uso de otros estilos de correspondencia, se les pidió a los niños que escribiesen un mensaje a los padres de familia con el propósito de convocarlos a una junta escolar.

Se pudo constatar que los niños utilizan el estilo indirecto característico de las cartas analizadas anteriormente. Sin embargo para convocar a una junta escolar, ellos abordan directamente el asunto que se quiere comunicar (la junta).

señor padre de familia se comunica 21/2/84
que el Martes 21 de Febrero Hay junta
en el salón de sus hijos a las 4pm
Atentamente
la maestra Mari Cruz

Virginia
G. I - 3o.

Virginia se asegura de proporcionar todos los datos necesarios para la comunicación efectiva del mensaje.

En este caso la redacción presenta un estilo convencional para este tipo de mensajes.

No todos los niños tienen igual facilidad para redactar. Algunos pequeños tienen dificultades para escribir a sus padres cuando son ellos mismos quienes entregarán el mensaje. Veamos el siguiente diálogo entre Cristóbal y el coordinador:

ACTIVIDAD: "AVISO A PADRES DE FAMILIA". G. I

COORDINADOR	CRISTOBAL
	(Escribe el siguiente texto: Junta de papás a las 3 de la tarde.)
[1](Lee el texto)	
[2]¿Cómo va a saber tu mamá cuando es la junta?	
	[3](Escribe: el Martes 15 de febrero de 1984).
[4]Busca en el calendario si la fecha es correcta.	

COORDINADOR	CRISTOBAL
	[5](Busca en el calendario borra 15 y pone 21).
[6]¿A quén va dirigido?	
	[7](Escribe: mamá eva)

Texto final:

Junta de papás a las 3 de la tarde
el martes 21 de febrero
de 1984
Mamá eva.

Redactar un texto implica estar atento a las situaciones que comparten el escritor y el lector; en el caso de Cristóbal, él sabe que no es necesario hacer tantas aclaraciones en su texto pues con sólo decir que habrá junta, su mamá podrá deducir otros datos como: que la junta será en la escuela, para ser exactos, en el salón y con la maestra del niño y que el mensaje está dirigido a ella, pues es su hijo quien se lo entrega. No es extraño entonces que Cristóbal sólo quiera anotar la hora de la junta para recordar este dato, pues cualquier duda que tenga su mamá, siempre la podrá aclarar personalmente el mismo Cristóbal.

Veamos ahora un caso diferente:

Ser. padres .de Familia selesuplica
benir ala gunta de padres de Familia
benir el dia Martes 21 de Febrero a las
1= no debe Faltar es muy importan
te antentamente la maestra

Fernando
G. II - 3o.

Para poder omitir ciertos datos en un texto es preciso anticipar qué sabe ya el corresponsal o qué información queda implícita en otra parte del texto. Fernando indica cuándo y a que hora será la junta, pero ¿dónde?: no es necesario especificarlo pues la información incluida en el mensaje es suficiente para deducir que será en la escuela.

Los niños de 5º y 6º redactan mensajes con información más completa:

Mexico D.F. a 14 de febrero 1984
Señores Padres de familia.
Se les solicita venir el próximo martes
21 de febrero de 1984. para asistir a la
junta que se hará en el centro
PSICOPEDAGOGICO "Ixtlamachtia" a las 3 P.M.

Atentamente
La maestra

Firma del Padre _____

Lourdes
G. III - 6o.

Es interesante observar que este texto no sólo contiene toda la información necesaria y pertinente para ser comprendido en sí mismo, sino que además contiene varias características convencionales en este tipo de escritos y la distribución espacial del texto corresponde a un formato tradicional.

Los niños más pequeños elaboran textos en donde algunas veces faltan los datos más relevantes para que el texto sea comprensible en sí mismo sin el apoyo del contexto situacional; por el contrario, los niños más grandes especifican toda la información requerida.

Las diferencias entre las redacciones de los niños pequeños y las de los más grandes son notorias. Sin embargo es preciso aclarar que si bien los resultados aquí expuestos son representativos de lo que sucedió en cada grado escolar con los niños de esta investigación, también es cierto que hay escritos que no se asemejan a la generalidad y es posible encontrar un texto bastante completo y bien estructurado en los niños más pequeños y textos incompletos en los niños más grandes, por lo tanto, el punto de partida para observar el avance de cada niño, siempre deberá ser el propio niño.

Veamos en este mismo apartado algunos otros ejemplos que muestran cómo se condujeron las sesiones de trabajo y cómo se utilizó lo que cada niño sabía para promover el desarrollo y socialización de ese saber.

Para crear un ambiente propicio que favoreciera un trabajo dinámico, era necesario que el coordinador se mantuviera alerta a las respuestas de los niños. Un ejemplo ilustrativo de esta dinámica seguida en el aula surgió a propósito de un texto que presentaba cierta ambigüedad:

Producción inicial

Aviso

a todos los padres de familia
que mañana los niños van a
salir a las 11 A.M. por que
hay junta

Miguel Angel
G. III - 5o.

Este texto, es mejorado como se demuestra en el siguiente diálogo:

ACTIVIDAD: "AVISO A PADRES DE FAMILIA" G. III

COORDINADOR	MIGUEL ANGEL
¿Cómo sabrán los papás cuándo es mañana?	
	(Añade al final del texto: el 10 de febrero).
	(lee todo el texto y luego dice:) No se oye bien. (intenta sustituir mañana por el 10 de febrero).
Si no se pudiera borrar, ¿qué otra cosa se podría hacer?	
	(Escribe la fecha junto a "Aviso")
¿será necesario usar mayúscula en alguna parte?	
	(Pone mayúscula a principio de cada renglón).
¿Cuándo se usa mayúscula?	
	Al principio de la oración (borra y sólo deja mayúscula al inicio del texto).
¿Crees que iría bien usar dos puntos o alguna coma?	
	(Anota las comas y el punto).

Aviso 9/III/84

A Todos los padres de familia,
que mañana los niños van a
salir, alas 11A:m, por que
hay junta

Miguel Angel
G. III - 5o.

Ahora sí, el texto de Miguel Angel es totalmente comprensible, pero lo más importante es que fue él mismo quien lo mejoró. Es evidente que a Miguel Angel no se le impuso una orden (por ejemplo: pon la fecha, escribe con mayúscula, etc.). Simplemente se buscó una forma apropiada para que él mismo se percatara de algunos aspectos de su redacción y para que él mismo fuese quien sugiriera las alternativas viables para mejorarla. Formas de trabajo similares a ésta fueron implementadas continuamente por el coordinador, no sólo con Miguel Angel, sino con todos los niños en cualquier actividad.

Durante el diseño y ralización de las estrategias pedagógicas, se consideró necesario mantener una actitud constante que propiciara la socialización de los conocimientos a través del intercambio de opiniones entre los niños. Un ejemplo de la capacidad que mostraron los niños para mejorar sus textos con las opiniones de otros compañeros es el de Sergio:

Producción inicial:

SRA. Padres de familia sale que se presenten
a la junta el martes 21 de Fedrero a la gunta
que de Venir tus padres de cada hijo
rrela sionari a los trabajos de esta escuela

Sergio
G. III - 6o.

Producción final:

SRES. Padres de Familia:
Por favor preséntense, a junta el martes
21 de Febrero a las 3 PM para asuntos
relacionados con los trabajos de su hijo

Nombre del hijo
Sergio V. R.

Atentamente
La maestra

Firma del padre [illegible]

Centro Psicopedagógico
"Ixtlamachtia"

Sergio
G. III - 6o.

Para comprender claramente el proceso mediante el cual llegó Sergio a expresar su pensamiento en una forma más comprensible a los demás, mostramos a continuación el diálogo que se llevó a cabo en la sesión de trabajo. Las intervenciones de los niños no son textuales, pero sí muy aproximadas a su idea.

ACTIVIDAD: "AVISO A PADRES DE FAMILIA" G. III

COORDINADOR	LOURDES	ENRIQUE	RAUL	SERGIO
(Después de que cada niño leyó en voz alta su recado inicial se les pregunta:)				
[1]¿Piensan ustedes que se entienden bien sus recados?				
	[2]Creo que el recado de Sergio no es muy claro.			
		[3]Sería bueno que lo vuelva a leer.		
[4]Por favor lee el primer renglón, Sergio.				
				[5]"Señora padres de familia se le que se presenten...."
			[6]No se entinde eso de "Señora padres de familia."	
	[7]Se pone: Señora, o se pone: Padres de familia .			
		[8]Mejor que ponga: Señores padres de familia; porque así se pone en los recados de la junta.		

COORDINADOR	LOURDES	ENRIQUE	RAUL	SERGIO
[9]Sergio ¿vas tomando nota? Si quieres házlo en hoja aparte.				
	[10]Préstame tu recado a ver qué más dice...Se comió una palabra no puso se les solicita			
			[11]Pónle entonces que por favor se presenten a la junta y pones ahí también la fecha.	
[12]Por favor Sergio continúa leyendo tu recado y todos pongan atención a lo que ahí se dice.				
				[13]"..Puede venir tus padres de cada hijo relacionado a los trabajos de esta escuela" No puse a que hora va a ser la junta.
		[14]Escribe en la otra hoja que va a ser a las 3p.m. y que se presenten para		

COORDINADOR	LOURDES	ENRIQUE	RAUL	SERGIO
[16]Pasa en limpio tu recado no te olvides de dejar espacio para tu nombre y firma de tu mamá.		asuntos relacionados con los trabajos de escuela.	[15]Mejor que ponga: relacionados con los trabajos de su hijo .	

Este ejemplo habla por sí mismo y muestra claramente que los factores sociales intervienen en el aprendizaje más de lo que a menudo se ha considerado. Por lo tanto se debería recurrir más al intercambio de ideas como un medio de promoción, reflexión y desarrollo del conocimiento.

Eso no significa que todos los niños deben tener un mismo nivel de conocimientos. Cada niño sigue su propio ritmo de avance, pero un chico que anteriormente presentaba ciertos problemas y ya los ha resuelto, siempre estará en posición de ayudarle a aquél otro que todavía no los ha solucionado.

Como se ha venido vislumbrando en este análisis, no sólo es conveniente diseñar actividades orientadas a satisfacer un objetivo específico, sino que también es fundamental una actitud positiva por parte del coordinador para favorecer un ambiente de confianza donde los niños se sientan en libertad de expresar sus ideas.

"Organización de una fiesta escolar".

La actividad que enseguida se revisará surgió a propósito de las fiestas que a veces se organizan en las escuelas para celebrar el "Día del niño", el "Fin de cursos", o algún evento especial; en base a esa idea se propuso a los niños que escribieran un mensaje dirigido a los padres de familia para anunciarles un evento de este tipo — en este caso, una kermesse — y a la vez solicitarles su cooperación para tales efectos.

La kermesse debía ser organizada entre todo el grupo, el coordinador asumió el rol de director de la escuela mientras que los niños fungían como maestros de grupo. Esta idea fue acogida con mucho entusiasmo por los niños.

Asumir el rol de maestro significa que se debe actuar como lo haría éste y escribir con términos semejantes a los que el maestro utilizaría.

Observemos el siguiente escrito elaborado y corregido por el mismo Pablo:

Señor Padre de familia le suplico que coperen
para la kermesse la fila uno tra era un kilo de
chicharon la fila dos un 400 kilos de tortillas y papel de china
los de 3 grupo Enchiladas echas y flares ocisichas y
chiles rellenos la 4 kermesse sera alas 5:00horas

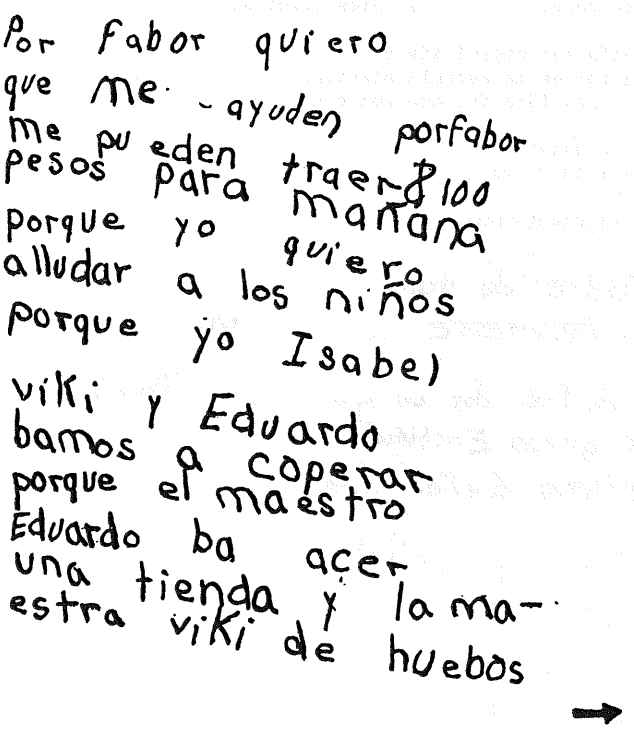
Pablo
G. I - 2o.

Es preciso hacer varias aclaraciones respecto al proceso de elaboración de este texto para que pueda comprenderse el resultado final. Inicialmente la producción de Pablo estaba incompleta; en el tercer renglón había escrito "400 kilos" pero no indicaba de qué, tampoco había especificado qué fila traería los "chiles rellenos". Estas observaciones le fueron hechas a Pablo cuando leyó su texto al resto del grupo.

A consecuencia de estos comentarios, este niño modificó su escrito de la mejor manera que pudo. Anota "de tortillas" para especificar que se necesitaban 400 kilos de tortillas y aprovechó el artículo "la", que ya estaba escrito, en "la kermesse" para indicar qué fila debía traer los chiles "y chiles rellenos la 4". Sin embargo, Pablo no se percató de que el resultado final fue confuso: "chiles rellenos la 4 kermesse".

A pesar de lo anterior, se puede apreciar un estilo de redacción característico de aquellos mensajes enviados por los profesores a los padres de familia. El lenguaje empleado es formal y la organización presentada en este escrito es típicamente escolar: "la fila uno traerá.....la dos.....".

Anunciar la kermesse y solicitar la cooperación de los padres en un mismo documento no resultó ser una tarea fácil, de hecho algunos niños no lo lograron:


Por fabor quiero
que me ayuden porfabor
me pueden traer $100
pesos para mañana
porque yo quiero
alludar a los niños
porque yo Isabel
viki y Eduardo
bamos a coperar
porque el maestro
Eduardo ba acer
una tienda y la ma-
estra viki de huebos

quese ronpen el la
cabesa es paro
El 30 de Abril
y la maestra Isabel
ba aser de la cus
roja

ISABEl
FECha.A.6

Isabel
G. I - 2o.

Isabel naufraga en un mar de ideas: pide cooperación, explica qué va a hacer cada uno de los maestros, manifiesta que ellos también van a ayudar, pero todo esto lo hace con bastante desorden y al final de cuentas no menciona uno de los objetivos principales, que es el hecho de anunciar que toda esta cooperación servirá para realizar una kermesse en la escuela.

Todos lo niños que trataron de incluir el aviso de kermesse y la solicitud de cooperación en la misma nota se enfrentaron a serios contratiempos y no lograron vincular exitosamente ambos objetivos.

La mayoría de los niños del grupo III (5º y 6º) lograron concretar su solicitud, tomando el rol de maestro y dirigiéndose a los alumnos de su grupo para que ellos llevaran el mensaje a sus respectivos padres.

niños se les comunica traer el material que se les pide para el dia 21 de marzo a las 9 AM.
a la fila uno se le pide traer una olla de 8 litros
a la fila 2 traer 2 niños 5 kilos de azúcar y los y los que sobran un kilo de melon cada niño
a la fila tres cada niño un kilo de limon
y a la fila 4 cada niño medio kilo de naranja
atentamente El profesor Raúl

Raúl
G. III - 6o.

Raúl logra un texto bien organizado y comprensible, aunque tampoco incluye en su mensaje el anuncio de la kermesse.

En ningún mensaje se coordinaron ambos objetivos exitosamente. Sin embargo todos los niños desde 2º hasta 6º intentaron superar la dificultad planteada por la tarea, elaborando un texto de acuerdo a sus propias ideas, experiencias y capacidad.

La tarea fue difícil, pero no por ello se negó a ningún niño la oportunidad de intentar realizarla. Obviamente, existen diferencias entre los niños en función de la mayor o menor oportunidad que hayan tenido para utilizar la lengua escrita como vehículo de expresión del pensamiento. No obstante, todos los niños escribieron su mensaje y aunque a veces éste no fue del todo comprensible, lo verdaderamente importante es que esta actividad favoreció la reflexión acerca de la escritura como medio de comunicación.

"Correspondencia entre niños".

Hasta ahora sólo nos hemos referido a las escrituras cuyo destinatario era algún adulto. No nos habíamos ocupado hasta el momento de examinar cómo se dirigen unos niños a otros. En general se piensa en la escritura como un acto escolar o formal es decir, se escribe cuando se toma dictado, se elabora una carta, se hacen resúmenes....en fin, cuando la escritura tiene un propósito evidente para el adulto que observa este acto. Suelen olvidarse aquellos "recaditos" que se intercambian entre los niños, como aquéllos elaborados en el preciso momento en que el profesor está dando su clase y un niño quiere comunicar algo a su compañero, pero también quiere evitar que se le regañe o sancione por interrumpir o no prestar atención a la clase.

Estos mensajes poseen una gran riqueza expresiva y las condiciones en que fueron elaboradas son óptimas, ya que son los mismos niños quienes toman la iniciativa de escribirle a alguien porque necesitan o desean comunicarle algo.

Ante esa perspectiva, lo mejor que se puede hacer es aprovechar este intercambio de mensajes para discutir, fomentar y desarrollar algunos aspectos de la redacción.

En esta investigación no se pudo recurrir a esta espontaneidad, ya que los integrantes de los grupos se conocían poco, vivían más o menos alejados unos de los otros, acudían a escuelas diferentes; lo único que tenían en común era pertenecer a un mismo grupo y a un mismo Centro Psicopedagógico. Por ello, se sugirió a cada niño que le escribiera un mensaje a alguno de sus amigos para avisarle que no acudirían a una cita imaginaria ya concertada.

El ejemplo que a continuación se incluye es representativo de la mayoría de los textos obtenidos en esta actividad.

1 de marzo de 1984

Yuriana:
No voy a poder ir el viernes al cine por que voy a casa de mi abuelita.
de Fatima

Fátima
G. II - 3o.

Este texto está escrito en forma familar y coloquial, es decir en forma similar a la manera en que se habla. Sin embargo, mantiene características de la escritura tales como vocativo, firma y fecha.

Tal vez el texto más parecido a los que se intercambian en clase, entre compañeros, es el de Lourdes, quien escribe a una de sus amigas.

Querida amiga: r 1°/III/84
no vamos a podernos ir de pinta a Japón
apuro ray porque mi mamá me dijo que estaba
muy cerquita, con una cara que se la comía el viento
y me regañó porque no le iba a avisar
y saco el pretexto de que tenia calentura, adios.
Lourdes

Lourdes
G. III - 6o.

Este texto, igual que el anterior es informal aunque puede apreciarse un estilo todavía más coloquial. Lourdes se expresa en un lenguaje que su amiga comprenderá con claridad pues ambas comparten el significado de ciertas expresiones del lenguaje oral, por ejemplo "con una cara que se la comía el viento".

Algunos otros niños utilizan un estilo de redacción diferente:

Arturo no podre ir al cine porque tengo una reunion de la familia nos vemos el viernes a las 3.30 p.m. saludos Adios tu amigo Sergio

Sergio
G. III - 5o.

En este ejemplo Sergio elabora su mensaje para un amigo en un estilo formal, lo cual nos permite apreciar que los niños tienen la competencia lingüística y la creatividad necesaria para emplear diversos estilos de redacción en la correspondencia con sus amigos.

Otra actividad propuesta para fomentar el uso de la escritura consistió en establecer correspondencia entre niños de diferentes grupos. Esta actividad es muy interesante porque el niño que escribe una carta espera una respuesta, que supone la comprensión del mensaje enviado. Además, esta actividad corresponde a una de las funciones sociales de la escritura de uso más frecuente, incluso las personas que no saben escribir, recurren a otras que sí lo saben hacer para escribir cartas a sus parientes lejanos.

El siguiente es ejemplo de la correspondencia que se entabló entre dos niños a partir de la lectura de las tarjetas de "descripción de sí mismo":

Carta inicial:

22 de No:

¿Migel Como es tu casa?
¿grande o chica
¿Como es tu al con grade
o chico?
¿Son vo ni tos tus perros.
es vo ni te el cabo rrito
la Perra es blanca?

Juanito

Juan
G. I - 2o.

Respuesta:

resi Vi tu carta
Mi casa es chica
hay tres cuartos Nada mas
yo teni a un Perro grande.
lo atro Pella ron y se a liVio
Se lla ma va Wuisqui
y era gran de:

tu amigo Miguel

Miguel
G. III - 5o.

La misiva de Juanito consiste en una serie de preguntas claras y precisas, con las que logra su propósito de comunicarse con Miguel, quien comprende esta carta y no sólo da respuesta a la información solicitada sino que la amplía.

En otra ocasión el coordinador hizo comentarios sobre un suceso real e importante acaecido a niños de otros grupos. En base a esta información surgieron textos como los siguientes:

Carta inicial:

29-XI-83

Eduardo fariaz
Supe que estuvistes en el ospital
como estubistes en el hospital.
De que te enfermastes
Yo tengo un pesso que se llama wisqui
a mi perrito el chiquito lo regalaron
yo tengo 9 años y mi hermanito
tiene 2 años te quiero mucho Eduardo

firma Marisol

Marisol
G. II - 3o.

Respuesta:

Si estube enfermo y
me pusieron suero y
muchas gracias y tu
como estas yo tengo
un perro maltes yo
tengo 11 años soy el
mas chico mi perro
se llama diamante
y es pihtito yo me
enferme de Brongoitis
cronicas. yo también
te quiero
Firma Jorge E.F.P.

Jorge Eduardo
G. III - 5o.

Es prudente hacer notar que la escritura de Marisol presenta varios errores si la juzgáramos desde la perspectiva convencional. Ella escribe: estuvistes y enfermastes, pero si ella habla así, entonces ¿por qué escribir estas palabras en otra forma?. También este texto es propicio para observar que Marisol ya ha tomado consciencia de la ortografía, pero necesita más tiempo para conocer el uso convencional y arbitrario de ésta; mientras tanto, escribe de forma diferente las mismas palabras (estubistes - estuvistes, ospital, hospital) en un intento por descubrir las reglas que rigen el subsistema ortográfico.

Por otra parte, el mensaje de Marisol y la respuesta de Jorge Eduardo representan otro ejemplo ilustrativo de esta actividad.

Como era de esperarse, al tener los niños libertad para escoger un estilo de redacción menos rígido que el utilizado en las cartas formales, emplean un estilo más directo y familiar; aunque respetan siempre las características de la escritura como medio de comunicación atemporal y a distancia.

Aun cuando los textos de los niños fueran a ser leídos por sus amigos, se debe plasmar en ellos la firma de quien lo escribe, si no ¿cómo saber quién envía el mensaje?-si por casualidad la nota tiene que pasar por varias manos ¿cómo saber para quién está dirigido?. Estas son razones suficientes para que los niños escriban la fecha y los nombres de ambos corresponsales en el lugar apropiado.

Estas actividades resultaron muy estimulantes para los niños quienes participaron con entusiasmo y gusto al no verse restringuidos a utilizar patrones de escritura netamente académicos, dándole un sentido social a la escritura como instrumento de comunicación.

"Tarjetas de felicitación".

Las redacciones obtenidas para esta actividad fueron desde las más sencillas hasta las más elaboradas. Las más sencillas eran del tipo de "te envío esta tarjeta por ser Navidad", y es por eso que no ameritan ejemplificarse. A continuación presentamos ejemplos de algunas más elaboradas:

amigo Ruben Siempre Somos amigos
yo y tú te quiero desir un amigo
yo jugava contigo futbol americano
juego contigo carros quiero hacer la amistad
Contigo tanto tu amigo Ruben
no-ronpanos nuestra mistad
Cristobal febrero 14 de 1984

Cristóbal
G. I - 2o.

Mamá: sé que eres bonita
hay muchas pero no como tú
tu eres mejor y más bonitas
te tengo una sorpresa
¡Yo soy!

Fernando
G. II - 3o.

Para Mónica

Te deseo que seas feliz
y este día de la amistad quie
ro mandarte este presente para
que sea una unión entre tú y yo
deseo que nuestra amistad
continúe para toda la vida
como el sol y el día, la luna
y la noche y tú y yo

Lourdes
G. III - 6o.

En este tipo de escritos se pueden emplear las frases, palabras, expresiones que el escritor desee, puesto que una tarjeta como éstas no se le envía a cualquiera, sino a alguien que se conoce y estima; por lo tanto el lenguaje utilizado es también especial y no hay mejor forma de expresar los sentimientos sino a través de versos. Es importante recalcar el hecho de que aún los niños más pequeños como Cristóbal intentan usar un estilo tan complejo de lenguaje escrito.

"Anuncios publicitarios".

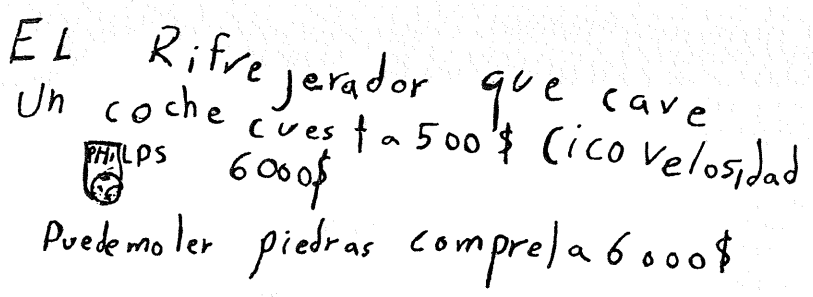
Un texto no sólo debe ser correcto o adecuado en cuanto al léxico y estructuración sintáctica empleados en un contexto específico, sino que también exige un efecto estratégico a través del cual influya en su lector.

Tal vez la actividad más característica de este hecho está representada por los anuncios publicitarios en donde no sólo se debe influir en una persona específica, sino en cualquier posible comprador o usuario de un servicio.

Las estrategias que debe desarrollar el sujeto para lograr tales efectos están determinadas por el lector más que por el escritor.

En los anuncios publicitarios se emplearán diferentes estilos en diferentes anuncios y varios estilos en un mismo anuncio ya que las relaciones que en ellos se presentan son variadas, por ejemplo: se le habla a un amigo, a un importante hombre de negocios, al ama de casa, al vacacionista, etc.

La sugestividad es un medio muy apreciado en la utilización persuasiva del lenguaje, el escritor debe seducir al lector para que adquiera un producto dado. Véase el siguiente ejemplo.



Pablo
G. I - 2o.

Quizá Pablo está queriendo dar a entender que el refrigerador es suficientemente grande y la licuadora es tan potente como para cubrir las necesidades que de estos servicios tenga una familia, pero también puede ser que estos productos no sean los más grandes, potentes o mejores del mercado, ni siquiera los que necesita cierta familia. Sin embargo, la forma en que expone esta información es tan sugestiva que la interpretación del mensaje estará dada por la imaginación de cada lector.

Al igual que en cualquier otra actividad, el trabajo de equipo proporciona un elemento muy valioso para mejorar los textos publicitarios a través de las sugerencias e intercambio de opiniones. Un ejemplo de ello es el diálogo que tuvo lugar en un grupo.

ACTIVIDAD: "ANUNCIOS PUBLICITARIOS". G. II

FERNANDO	ROBERTO	ALEJANDRO
Voy a ponerle precio a los tapetes ¿cómo cuánto cuestán?		
	como $100.00	
Le voy a poner todos en $1,500.00		
	¿cuánto es $1,500.00?	
Quinientos billetes de a mil		
		Eso es muy caro, no lo van a comprar.
Bueno, les voy a decir por qué son tan caros.		

$1891 8900.000 es el presio delostapetes
portodos lotapetes señora cuesta muy
caro porque nos cuesta mucho Trabage
un voregita amarillo uno verde uno
vlanco con verde un rojo y un asul

Fernando Altamira Andrade
tel. 592-47-37- para servirle.

Fernando
G. II - 3o.

Otra forma de publicidad es aquélla en la que se anuncian sitios turísticos para visitar. En esta actividad los niños no sólo elaboraron textos similares a la propaganda real, sino que además acomodaron sus hojas de tal forma que aparentaban ser folletos en los cuales se podían incluir imágenes del lugar anunciado.

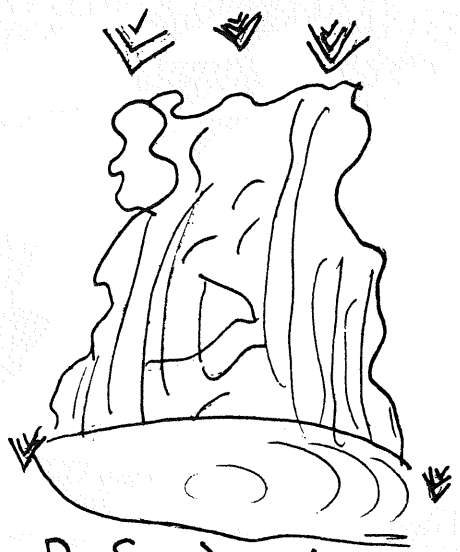
Biaje usted

con todo pagado
a Las cascadas
de Tabasco

duerma encasas
de campaña
usted
Pagúe $ 1420

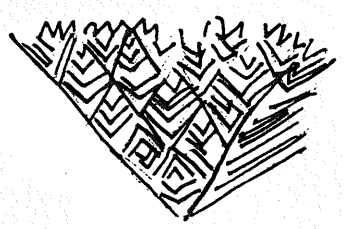
le incluimos el
camion y el alimento

→



RESERBELO*
a ITEI-5
25-28-50, O
5-45-47-50

Disfrute de agua
caliente en la noche
y agua fria en el día
Vegetasion muy ver
de



Lourdes
G. III - 6o.

* El escrito estaba hecho en forma de folleto, lo separamos para su presentación.

En este folleto se manifiesta la información de una manera bastante completa y atractiva que denota realmente la intención del escritor de influir en el ánimo del lector.

Los niños han visto anuncios publicitarios, conocen cómo están estructurados éstos y cómo se expone la información en ellos. También han observado las estrategias que se emplean en éstos. Por lo tanto la publicidad elaborada por los niños refleja todos estos conocimientos.

Conclusiones:

Un escritor no dispone de libertad absoluta para escoger el estilo de un escrito, sino que este estilo estará en función del destinatario del documento. La forma en que un escritor se dirija a su corresponsal determinará una actitud cordial o desfavorable. Reflexionar sobre este hecho y promover el uso de diferentes variantes de estilo fue el objetivo principal de este bloque de actividades. Los resultados pueden ser reveladores del logro de este objetivo:

- Los niños han demostrado tener conocimiento de esta situación, saben que la manera de introducir el propósito de su escrito es esencial. Así pues, suelen intentar atraer favorablemente al lector mediante fórmulas de cortesía y lenguaje formal.

- En la medida en que vayan reflexionando acerca de este hecho, los niños irán adquiriendo mayor destreza para introducir el propósito de sus textos. En nuestra intervención pudimos observar que algunos niños utilizaron un estilo indirecto de redacción al plantear su objetivo; esto es, previamente a la formulación de su solicitud, esbozaron a través de la escritura una opinión agradable de la revista —a cuyo director se dirigían— con el fin de favorecer la atención de su corresponsal.

- Este estilo indirecto no resultó apropiado para escribir un mensaje a los padres de familia. En este caso no se requería motivar a los lectores a leer el mensaje, pues éste era en sí mismo importante para ellos. Por esa razón los niños emplearon un estilo directo de redacción, manifestaron en forma concisa la información a comunicar.

- Cuando los niños entablan correspondencia entre sí, hacen uso de otro estilo. La expresión, además de directa se torna más familiar y el lenguaje es semejante al de la expresión oral. Se respetan, no obstante las características de la lengua escrita (fecha, nombre de ambos corresponsales) que la convierten en un medio de comunicación atemporal y a distancia.

- Un estilo literario fue el que se utilizó para elaborar las tarjetas de felicitación, ya que no hay mejor forma de dirigirse a un ser querido en una ocasión especial.

- Los anuncios publicitarios estuvieron redactados en un estilo diferente a los demás, porque los mensajes que contienen estos textos son indirectos, sugestivos y persuasivos.

En cada uno de los escritos redactados, los niños usaron un lenguaje adecuado al destinatario y a la situación.

Cuando se trabaja en la tarea de construir una carta, un mensaje, una nota o cualquier otro documento que tenga un destinatario, deberán utilizarse todos los recursos disponibles para facilitar la comprensión del texto. Para ello es necesario tomar en cuenta varios aspectos importantes. Uno de estos aspectos es el contexto en el cual se producen y se leerán los textos.

- En ocasiones se encontraron textos que parecen estar incompletos o que asemejaban telegramas. Esto se explica porque el escritor comparte o cree compartir — sobre todo los más pequeños — con el lector la información no manifestada en la escritura.

Otro aspecto es el de referencia a contenidos ya expuestos en el texto:

- Conforme los niños adquieren dominio en la redacción de textos, aprenden que no se debe ser redundante. Empiezan entonces a detectar la información susceptible de ser eliminada tanto por estar implícita en otra parte del mismo texto como por ser un conocimiento que ya posee el futuro lector. Quizá la única excepción aquí son los anuncios publicitarios, en los cuales se proporcionan datos que el lector ya conoce.

Si bien dentro del salón de clases casi no hay hora del día en que no se observe algún uso de la escritura, este uso está limitado a tareas específicamente escolares y las actividades extraescolares son generalmente devaluadas. Sin embargo, creemos que no se debe desperdiciar cualquier oportunidad para utilizar el lenguaje escrito y para reflexionar sobre éste, porque:

- A través de escrituras extraescolares también se reflejan múltiples aspectos de redacción que pueden ser estimulados y mejorados.

- Las actividades que son o pueden parecer complejas desde el punto de vista adulto, favorecerán la reflexión sobre los usos y estrategias que se pueden emplear en la comunicación escrita, si se presentan como actividades atractivas para el niño.

- Cada niño escribe siguiendo sus propias hipótesis, que a veces surgen durante la creación de sus textos. Proporcionarle la oportunidad de desarrollarlas exige que se le presenten situaciones en las cuales deba emplear sus conocimientos y en las cuales necesite reflexionar sobre otros aspectos que no había considerado antes. Sólo así se podrá lograr que el niño avance en su conocimiento del sistema de escritura.

7.3 CONCLUSIONES SOBRE LA INTERVENCION PEDAGOGICA PARA LA ESCRITURA.

El niño que recién ha comprendido la vinculación grafofonética entre la escritura y la lengua oral debe superar todavía nuevas dificultades al enfrentarse a una tarea de redacción; en su intento por conocer y manejar los diversos aspectos involucrados en la producción de textos el niño descuida los aspectos gráficos que ya domina. Contemplando esto el presente programa pedagógico se propuso como objetivo fundamental ayudar al niño a superar sus desaciertos favoreciendo el desarrollo de estrategias que le permitieran

coordinar y utilizar eficazmente los aspectos gráficos, sintácticos, semánticos, en fin todos los aspectos implicados en la expresión clara y comprensible del pensamiento a través de la escritura.

Para brindarle la oportunidad de desarrollar estas habilidades fue necesario presentarle situaciones en las cuales empleara sus conocimientos lingüísticos y reflexionara sobre aspectos que antes no había considerado. Así, cada escrito que el niño elaboraba, lo hacía siguiendo sus hipótesis cognoscitivas propias, mismas que a veces surgían durante el proceso de creación de sus textos.

Algo importante fue que las actividades propuestas se orientaran hacia el descubrimiento y comprensión de la función social de la escritura. En consecuencia, se implementaron situaciones cercanas a la realidad del niño y actividades con significado, en vez de forzarle a un uso artificial de este sistema de comunicación.

Esta forma de trabajo dio resultados satisfactorios pues los niños se mostraban motivados al ser evidente el propósito de la redacción de sus textos; se entusiasmaban todavía más siempre que recibían respuestas a algunos de ellos o se les publicaban algunos otros.

Además de implementar actividades estimulantes para los niños fue de gran valor mantener un clima de confianza que favoreció el trabajo dinámico a través del intercambio de opiniones entre los compañeros. De esta forma, los niños manifestaron y desarrollaron la capacidad para expresar su pensamiento en forma organizada y comprensible redundando en la elaboración de textos mejores. La interacción grupal demostró ser un recurso valioso para hacer que los niños reflexionaran sobre sus desaciertos y sobre diferentes alternativas para mejorar sus producciones. El coordinador procuraba que los niños se expresaran libremente, sin interrupciones constantes para corregirlos, auxiliándoles sólo cuando ellos lo solicitaban, o externando su opinión como un miembro más del grupo.

En conclusión, las actividades diseñadas y las dinámicas de trabajo instrumentadas en el área de escritura fueron determinantes en los logros alcanzados por los niños durante el programa de intervención pedagógica.

C A P I T U L O 8

E S T U D I O D E C A S O S

8. ESTUDIO DE CASOS

Tradicionalmente se ha considerado que el aprendizaje de la lengua escrita consiste en mecanizar la asociación de sonidos con grafías, después de lo cual vendrán la lectura comprensiva o la redacción. A lo largo de este trabajo se ha visto cuán errónea es esta concepción; se ha demostrado la complejidad de este aprendizaje y las dificultades reales que enfrenta el niño al tratar de descubrir y comprender las características y función de este objeto de conocimiento.

Desde esta nueva perspectiva es preciso cuestionar los viejos modelos establecidos para evaluar el aprendizaje, puesto que comúnmente se suelen juzgar los resultados observables en un momento dado (generalmente al finalizar el ciclo escolar), ignorando así el punto inicial y el avance logrado por el niño; es decir ignorando el proceso mismo de aprendizaje.

Para apoyar este proceso es vital saber evaluar las respuestas del niño y escapar al juicio dicotómico "correcto/incorrecto", ya que la evolución no se realiza por adición gradual de elementos correctos y eliminación, también gradual, de elementos incorrectos. El desarrollo atraviesa por una serie de etapas intermedias que se encaminan hacia un conocimiento terminal.

El desconocimiento de estas etapas intermedias ha llevado a encajonar la actividad escolar en una serie de presiones y tareas mecánicas repetitivas que contribuyen a desarrollar actitudes de fracaso y desvalorización en el niño, así como sentimientos de frustración en el docente.

En este análisis trataremos de demostrar que, al respetar el ritmo, las características y el proceso de aprendizaje, se produce en el aula un clima de confianza y participación que facilita la evolución del conocimiento sobre la lengua escrita. Con tal propósito se han seleccionado dos niños de la muestra: Edgar y Lourdes.

Podría considerarse que el primer caso, Edgar, es uno de los pocos niños que verdaderamente requieren atención especial, pues: 1) su escritura presenta múltiples omisiones, transposiciones, sustituciones e introducciones que entorpecen - aún para él mismo - la comprensibilidad de sus textos y 2) su lectura penosa y a base de descifrado le impide extraer significado.

Por otra parte, Lourdes representa el típico caso de una niña que se siente inhibida para aplicar sus conocimientos en redacción y en lectura.

A continuación se mencionarán los antecedentes escolares y familiares de estos niños para dar una idea más precisa del contacto que tienen con la lengua escrita. Se presentará también el desempeño de los niños en algunas actividades, para mostrar cuál era el estado de ambos al ingresar al Centro Psicopedagógico. Veremos luego el proceso seguido por ellos durante la intervención pedagógica.

PRIMER CASO: EDGAR.

Cuando Edgar ingresó al Centro Psicopedagógico contaba con 7.11 años de edad y procedía de una escuela particular donde cursaba el 2º grado. Nunca

había reprobado, sin embargo, fue remitido a Educación Especial por padecer "dislexia".

En ese entonces, Edgar tenía tres hermanos de los cuales sólo uno era mayor que él y cursaba el 4º año de primaria. Su padre estudió hasta primero de Vocacional y trabajaba como Jefe de Mantenimiento en una oficina de gobierno. Su mamá cursó la secundaria y desempeñaba las labores propias del hogar.

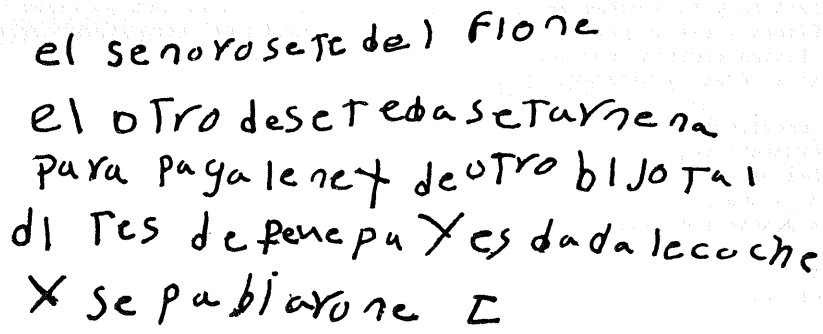
Ambos padres se mostraban preocupados por la problemática escolar de Edgar y estuvieron dispuestos a ayudarlo en todo lo que pudieran. De hecho, su mamá ya había detectado algunas cosas que afectaban el buen desempeño de Edgar y nos comentó que mientras su hijo estudiaba el primer año estuvo asistiendo por las tardes a un curso para mejorar la fluidez de su lectura; ese curso fue bastante negativo, pues la maestra presionaba tanto a Edgar que le impidió avanzar.

Una vez expuesto lo anterior, pasaremos a analizar el desempeño de Edgar en lectura y escritura durante toda la experiencia de trabajo.

ESCRITURA

Antes de la aplicación de las estrategias de escritura era necesario saber cuáles eran los "problemas" que presentaba Edgar en esta área. Con este motivo a principios de noviembre se aplicó la Situación de Redacción de un texto para Imagen, en la que se le solicitó la escritura de un cuento.

Escritura del Texto:


el senoroseTe del FIone
el oTro deseTedaseTarnena
para pagalenex deoTro bIJoTa I
dI Tes deFenepa X es dadalecoche
X se pablarone E

Este texto es en gran parte indescifrable y no es posible brindar una transcripción fiel del mismo. Por ello, presentamos en seguida la oralización de Edgar, cuando se le solicitó la lectura posterior del texto.

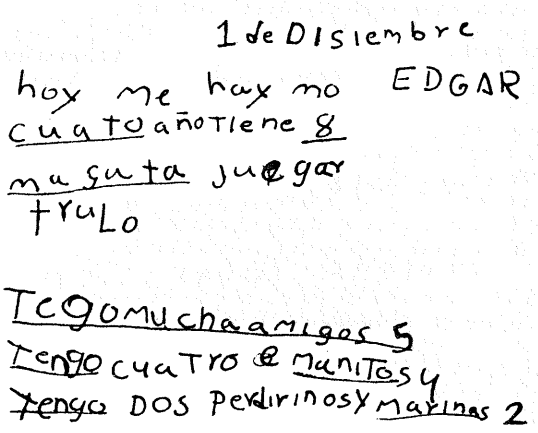
Lectura del texto:

> "El señor estaba en el edificio,
> el otro estaba esperando para
> pegarle, entonces el otro se
> bajo del coche, le dijo:
> tú tuviste la culpa, y luego
> el otro se bajó y empezó el pleito".

La escritura de Edgar, al iniciar el programa de intervención pedagógica se caracterizaba, como aquí se aprecia, por improvisación del discurso que daba lugar a ideas incompletas, desencadenadas, y a que algunas partes de su texto resultaran incomprensibles.

Por otra parte, se pueden observar dificultades en el manejo de los aspectos gráficos de la escritura que no representan un trastorno de orden perceptual, sino más bien un rezago en su nivel de conceptualización. Así lo demuestra su deficiente análisis de la correspondencia entre fonemas y grafemas que da por resultado omisiones, introducciones y transposiciones. Asimismo, este texto contiene diversas sustituciones que reflejan sus dificultades para dominar por completo el valor sonoro estable de las grafías.

Por todo lo anterior, se decide colocar a Edgar en uno de los equipos del grupo I, el cual quedó integrado solamente con dos niños: Edgar y Cristóbal quienes presentaban escrituras semejantes y trabajaron durante toda esta experiencia pedagógica. Las actividades con este grupo se iniciaron el primero de diciembre, día en el que se les pidió que se presentaran con los niños de otros grupos para que todos los conocieran. Se decidió hacer la presentación por escrito, y aquí tenemos el trabajo que hizo Edgar:


1 de Disiembre
hoy me hay mo EDGAR
cuato añotiene 8
mu suta jugar
truLo

Tego muchaamigos 5
Tengo cuatro ⊕ munitos y
Tengo DOS Perdirinosy Marinas 2

1º de diciembre

(yo me llamo Edgar
cuantos años tiene 8
me gusta jugar trulo
tengo muchos amigos 5
tengo cuatro hermanitos y
tengo dos padrinos y madrinas 2)

El tipo de redacción que aquí encontramos no difiere mucho del anterior: su contenido es improvisado, quedando cada enunciado independiente del que le antecede; hay también dificultades en el dominio de la correspondencia grafofonética. Edgar se confunde aún más cuando utiliza algunos aspectos ortográficos, por ejemplo al escribir "yo me llamo" escribe "hoy me hay mo": el niño trata de usar modelos frecuentes de escritura escolar (recuérdese que es común en el aula solicitar a los niños que encabecen sus escritos con la fecha "hoy es día.....").

Al percatarse de los desaciertos, el coordinador del grupo pidió a los niños que intercambiaran sus producciones para corregirlas entre ellos. En esa oportunidad, Edgar anota la o de segundo que le faltaba al escrito de su compañero y también observa que Cristóbal no escribió la H de hermanos y la corrige. Es interesante observar que Edgar es capaz de corregir este error de su compañero aún cuando él mismo lo ha cometido anteriormente en su redacción. Esto nos hace pensar que Edgar sabe más de lo que demuestran sus textos.

Los conocimientos de Edgar se aprecian más claramente dos meses después cuando él está especialmente motivado porque se le ha hecho saber que un trabajo suyo puede ser publicado en una revista. El requisito es solicitarlo por escrito.

Así pues, Edgar pone mucho cuidado al escribir su texto, que presentamos a continuación:

Jueves 23 de Ferbrero 1984

Señor robloFo rojas Zea
Director de le redista le tiempo
libre

→

es bonita tu revista
tiempo libre tepido de fadoro
quiero esere un dibujo
de México te des pido de ti
Gracias por todo

3 EDGAR

(Jueves 23 de Febrero 1984
señor rodolfo rojas zea
Director de la revista el
tiempo libre.
Es bonita tu revista tiem
po libre. Te pido de fa-
vor quiero hacer un dibu-
jo de México. Te despido
de ti
Gracias por todo
Edgar)

Es sorprendente constatar que cuando la escritura tiene una intencionalidad u objetivo real, el niño se esfuerza para demostrar sus conocimientos y tener un mejor desempeño.

Ciertamente, el escrito de Edgar tiene desaciertos grafofonéticos semejantes a los que él cometió en los textos anteriores, pero la frecuencia es mucho menor. Durante la elaboración del texto, Edgar pone mucho cuidado para no cometer errores. Espontáneamente él mismo se da cuenta de algunos de ellos y los intenta corregir (aseret, tedespípido), pero como le es difícil ubicar su atención en dos cosas a la vez, cuando copia el nombre y cargo de quien será su corresponsal, no se percata de otros desaciertos que comete.

En cuanto a la exposición de sus ideas en el texto, aún hay improvisación, sin embargo, esto será motivo de preocupación para el niño más adelante.

Edgar es capaz de autocorregir sus escritos, aunque en algunas ocasiones era necesario emplear alguna estrategia para hacerle ver sus errores. En tales ocasiones podía recurrirse a su compañero Cristóbal, quien al leer fielmente el texto de Edgar, lo hacía reflexionar sobre su escritura. Para ilustrar esto revisemos una sesión de trabajo en los primeros días de marzo:

Producción Inicial:

Jesus No puedo ir a tu fieseta
porQue mi mamá no puebe
ir a tu fieseta
porQue esta muy elsagos.
poQue mañana me doy
con mis tias

ACTIVIDAD: "RECADO A UN AMIGO" G. I

COORDINADOR	CRISTOBAL	EDGAR
Cristóbal, lee en voz alta el texto de Edgar.	"Jesús no voy a....no puedo ir a tu fiesta porque mi mamá no..." ¿puebe? hay que borrarla y cambiársela por d.	
		(Le quita el texto a Cristóbal y escribe: puede).
	"Ir a tu fie-se-ta".	
		(Corrige y escribe: fiesta).
	"No puedo ir a tu fiesta porque esta muy.... ¿que?...¿el-sa-gos?" (corrige y escribe: legos).	
Aquí dice legos, ¿cómo le hacemos para que diga lejos?		
	Con zeta.	
		La jota (corrige: lejos).
	"Poque"	
		(Agrega: r).
	"Mañana me" ¿doy? (borra y pone: voy).	
	"Con mis tías".	

Producción Final:

Jesus No puedo ir a tu Fiesta
porque mi mamá no puede
ir a tu Fiesta
porque esta muy lejos
porque mañana me voy
con mis Pias

EDGAR

Esta forma de corregirse es mutua, es decir, Edgar lee lo escrito por Cristóbal y viceversa: entre ambos mejoran sus textos sin enjuiciar o sancionar los errores de su compañero; cada uno de ellos se percata de los errores y puede discutir tanto su propia producción como la de su compañero.

Es importante observar el progreso de Edgar respecto a la expresión de sus ideas. Antes éstas eran aisladas, pero en este texto ya hay un intento de vincularlas entre sí, aunque todavía tenga dificultades para ello.

Así pues, Edgar ha avanzado sin necesidad de ejercicios o tareas específicamente diseñados para él. Lo único que ha requerido es escribir, pero no escribir cualquier cosa, sino mensajes con sentido. Ha ido comprendiendo cuándo y para qué puede utilizar la escritura; cuestionándose y reflexionando sobre la necesidad de que sus textos sean comprensibles para otras personas. Si la función de la escritura es real (véase el caso de la carta dirigida al director de una revista), entonces Edgar se empeñará en que su texto no contenga errores; pero si la tarea es artificial o sin sentido, Edgar se muestra despreocupado (como en el texto del choque automovilístico).

Despues de tres meses de trabajo, encontramos que Edgar ha mejorado bastante sus escritos. Ya no comete tantos errores grafofonéticos y procura estructurar y relacionar sus ideas en el texto, tal como se observa en una de las últimas tareas solicitadas para esta investigación:

ACTIVIDAD: "ESCRIBANO CUENTON"* G. I

COORDINADOR	CRISTOBAL	EDGAR
(Da a cada niño una carta donde se solicita la elaboración de un cuento).		

*Ver descripción de la actividad en la sección correspondiente del capítulo 6.

COORDINADOR	CRISTOBAL	EDGAR
	(Leen su	carta).
(Proporciona más información sobre la actividad).		
	(Comienzan a	trabajar).
		(Sólo escribe: ardilla, un oso, un venado, bosque, un lago, un cazador; se queda pensando).
¿Saben cómo empiezan los cuentos?		
	...el de Blanca Nieves (comienza a relatarlo).	
Bueno, sigan trabajando. Inventen un cuento con lo que les dijo Don Escribano.		
	(Escribe: Había una vez .....).	
¿Cómo empezaste tu cuento, Cristóbal		
	Había una vez	
		(Comienza su redacción igual y sigue trabajando).

Texto de Edgar:

8 III 1984 EDGAR

ardilla un oso un venado un bosque un lago
un cazador
ABIA una ardilla molesto al oso
en el campo y el oso se enojo y la ardilla
corío y fue con todos sus amigos que son
un venado un cazador y dijo
que animales los molesto el oso
el bosque y le encontro y se fue el
lago y el oso fue a bucarlo y lo encontro
y se trone el casa el oso el cazador
y nu se contro y fui el casa el venado
y tepo con lo encontro corón al
arbilla fuerón pero el oso
el el cazador lo mato y se encontro
a otro oso el cazador y lo mato

Cuando Edgar terminó de escribir, se le pidió que leyera en voz alta su cuento. El lo hace de la siguiente forma:

"la ardilla, un oso, un venado, un bosque, el lago, un cazador. Había una vez una ardilla.....molestó al oso ....en el campo y el oso se enojó y la ardilla y la ardilla se echó a correr y fue con todos sus amigos que son...un venado, un cazador y dijo que quie...animales le molestaron. Ahí se echó a correr al bosque y encontró al oso que se fue al lago y el oso (borra y escribe: fue a buscarlo) y él no lo encontró en la casa del cazador y fue a casa del venado, tampoco lo encontró y buscaban....a la ardilla y fue fui..." (borra y corrige su texto, pero ya no termina de leerlo).

Nos hemos extendido en la presentación de este ejemplo porque nos parece muy ilustrativo de varias cosas: Primero, ante la sugerencia de cómo empezar el cuento, Edgar continúa solo y sin ayuda, un relato bastante coherente y estructurado. Segundo, podemos observar que para Edgar es difícil coordinar varias cosas a la vez; por una parte la escritura, por otra la hilación de sus ideas y por la otra, hacer intervenir todos los elementos que le habían sido solicitados. Es por esta causa que se nota una discrepancia entre su texto y la lectura del mismo. En otras palabras, el niño es capaz de corregir la redacción de su texto durante la lectura, porque su intención fue escribir aquéllo que leyó, pero por tener que atender tantos aspectos a la vez, no logró escribir lo que pretendía.

En cuanto a la actividad misma, cabe recordar que ésta fue difícil para muchos niños, ya que en un mismo texto se manejan varios personajes a la vez. Esto lo refleja claramente Edgar, ya que la primera parte de su escrito es bastante clara. Los problemas comienzan cuando trata de introducir a los demás personajes de la historia.

En esta ocasión, el coordinador recurre a otra estrategia para que el niño corrija sus errores grafofonéticos: le dicta en una hoja aparte las palabras que escribió incorrectamente y Edgar las escribe sin errores. Esto demuestra que si el niño atiende sólo al aspecto grafofonético de la escritura, tiende a eliminar sus desaciertos, pero las palabras no se dan aisladas. En un texto hay muchos otros aspectos involucrados: contexto, sintaxis, ortografía y organización de las ideas, por lo cual la redacción resulta una tarea sumamente compleja.

Hasta aquí hemos tratado de entender, en este breve análisis, la causa de las dificultades de Edgar en escritura y hemos visto cómo ha avanzado en la superación de éstas. A pesar de que sus primeros textos eran prácticamente ilegibles y llenos de "errores" éstos obedecían a hipótesis del niño sobre la escritura. El logró superar muchos errores reflexionando sobre ellos con la ayuda de sus compañeros y del coordinador. En ningún momento se realizaron actividades especiales, sino que sencillamente, se dio al niño la oportunidad de descubrir que lo que escribe debe ser comprensible también para los demás. Esto propició la reflexión y avance integral en todos los aspectos de la escritura.

Edgar nos ha permitido corroborar que si en las escrituras de los niños sólo se revisan los aspectos grafofonéticos y a partir de éstos se determina que hay "problemas de aprendizaje", se está olvidando la función social de la escritura, que es la expresión y comunicación del pensamiento; por ende

se está ignorando la utilidad que ésta puede reportar al niño en la escuela.

LECTURA

Al principio, Edgar leía concentrándose exclusivamente en los aspectos gráficos. Como resultado de ello, la lectura era bastante penosa y no le permitía obtener significado del texto.

Veamos el siguiente ejemplo que ilustra el desempeño de Edgar al iniciar la experiencia pedagógica (noviembre).

Texto original:

EL LOBO Y EL PERRO

Un lobo flaco y hambriento encontró, por casualidad, a un perro gordo y bien comido. Después de saludarlo, preguntó el lobo: ¿qué haces para estar tan bien?. Estarías igual que yo - respondió el perro, si quisieras prestar a mi amo los mismos servicios que yo le presto.

¿Qué servicios son ésos ? - preguntó el lobo.

Guardar su puerta y defender de noche su casa contra los ladrones.

Bien, estoy dispuesto. Ahora sufro el frío y el hambre. Será mejor estar bajo techo y tener abundante comida.

Pues ven conmigo - dijo el perro.

Lectura :

"Lo-bi - lobo y el perro
Un lodo fi-fi-fiaco y flaco y hambrien-to hambriento encon-trô tor por ce-su-ali-e a - un pe-rro gor-do y bien co-mi-do - punto des-pu-es - de sa-lu-di-lo - por-gun-to per-o -- por-que ha-ce por es-tar ten-bi-e...."*

Una vez terminada la lectura se suscitó el siguiente diálogo:

COORDINADOR	EDGAR
¿De que trató?	
	El perro, el perro era gordo.
¿A quién se encontró?	
	Al lobo.
¿Y entonces?	
	El lobo dijo ven abajo al perro.

*No se presenta todo el registro, pues este párrafo es suficiente para mostrar la lectura de Edgar.

COORDINADOR	EDGAR
¿Y el lobo cómo es?	El lobo era flaco.

Como se puede observar, Edgar logra integrar sólo algunas de las palabras (lobo, flaco, hambriento), pero el resto de la lectura se pierde en el descifrado. Esta situación indica claramente que Edgar, al no estar concentrado en obtener significado, desarrolla una lectura penosa y carente de sentido.

Veamos ahora su desempeño a lo largo de la experiencia en donde el coordinador hace reflexionar a Edgar sobre la importancia de buscar la obtención de significado, apoyándose en la infomación no visual.

Al proporcionarle textos se le pedía anticipar, predecir e inferir, el coordinador réalizaba un trabajo previo a la actividad, que consistía en leer el texto en silencio o en hacer predicciones sobre el posible contenido del texto. Esto favoreció en Edgar el uso de la información no visual, que le permitía anticipar el contenido del texto.

Por ejemplo, en el cuento de "El Embustero"* en donde se omiten algunas palabras de diferentes categorías gramaticales, se pide a Edgar que lea el texto y luego piense en las palabras que resultarían adecuadas. Después de esto, el coordinador lee en voz alta y se detiene en donde se han omitido palabras para que el niño anticipe. El resultado fue el siguiente:

> Un niño cuidaba de las ovejas y de pronto, como si hubiera visto un lobo, se puso a gritar: ¡Socorro, un lobo!. Los pastores se acercaron y vieron que era mentira. Después que el chico hubo repetido su pesada broma muchas veces,.....

Como podemos observar Edgar realiza satisfactoriamente la actividad ya que todas sus anticipaciones corresponden exactamente al texto original. Esto demuestra claramente que cuando el niño se encuentra interesado en lo que está leyendo y es estimulado para emplear estrategias de lectura, él es capaz de hacer anticipaciones acertadas que favorecen la comprensión.

Ahora bien, cuando el coordinador lee en voz alta el cuento "Mashenka y el oso" y se va deteniendo para pedir predicciones sobre lo que sigue, Edgar muestra una vez más su capacidad de reflexión y predicción. Sus intervenciones son pertinentes y logra recuperar los elementos más importantes del contenido.

Todo esto confirma que si se permite a Edgar predecir y anticipar, dándole la confianza que necesita, él es capaz de utilizar satisfactoriamente estas estrategias.

---

* Ver texto original en Anexo 1, pág. 280.

A finales de enero, al leer una parte del cuento "El sol es tuyo" Edgar realiza anticipaciones adecuadas (por ejemplo: brincó por brincando) y logra extraer significado del texto; esto es, después de dos meses de actividades recurre mucho menos al descifrado.

Veamos la recuperación oral del fragmento leído:

Fragmento original:

El sol es tuyo

> Al fin, al fin he nacido - pió el pollito al asomar la cabeza fuera del cascarón ¡Oh! ¿Y por qué hay tanta luz? Miró a la derecha, a la izquierda, después hacia arriba y enseguida cerró los ojos deslumbrado por la claridad ¡Ah ya comprendo esta luz la das tú!
> Eres tan amarillo como yo, pero estás arriba y yo estoy abajo. Es que naciste antes que yo. Sí, y enseguida te encaramaste allá - pió el pollito.
>
> El sol no le contestó nada, pero sonrió y su brillo fue mayor.
>
> El pollito salió del cascarón por la hierba, brincando de vez en cuando con sus patitas.
>
> De repente vió una casita carmelita con una ventana redonda y oscura en el centro. Alguien respiraba dentro.

Recuperación:

> Que....este....el pollito este salió del cascarón y que vió una casa y este que había hierba.

Se puede apreciar una mejor recuperación si comparamos ésta con los desempeños iniciales (El perro y el lobo). Es notable que Edgar al desligarse del descifrado haciendo uso de la información no visual, mejora tanto en fluidez como en comprensión.

Es interesante señalar que los textos cortos y la lectura en silencio previa a aquélla en voz alta, resultaron muy positivas, pues por un lado le daban seguridad en sí mismo y por otro facilitaban la lectura y la obtención de significado.

Esto se confirma con la siguiente situación:

ACTIVIDAD: "AFRICAN" G. I

COORDINADOR	EDGAR
(Explica brevemente el juego African y comienzan a jugar.)	
	Texto original:
	Al llegar a la zona de tigres, no olvides cerrar las ventanas del carro.
	Lectura:
	"La-lle-gar a la zona de tigres no a -la-vista car-ne las... Al llegar a la zona de tigres no al-ol-vidas car-ne
¿Es "a" o es "e".?	
	cer-rara la cerrada las ventanas de tu ce-ce-sa carro".
¿Qué dice?	
	Que cierre las ventanas del carro.
¿Cuándo?	
	Cuando vaya con los tigres.

Es evidente que Edgar está concentrado en la obtención de significado, ya que regresa para volver a leer; es claro también que con la ayuda del coordinador, corrige su anticipación no pertinente (carne) y el resultado final es satisfactorio: Comprende todo el mensaje escrito.

Es necesario subrayar la importancia de emplear materiales con sentido, utilidad e interés para el niño, pues éstos favorecen el empleo de las estrategias de anticipación y corrección y permiten la comprensión y recuperación del significado.

Veamos el siguiente ejemplo:

ACTIVIDAD: "ESCRIBANO CUENTON" G. I

COORDINADOR	EDGAR
(Le da la carta que envía Escribano Cuentón para que la lea en silencio). (ver carta en anexo).	
Edgar ¿qué dice tu carta?	
	Que le ayude a trabajar
¿A quién?	
	Al director de la revista para que salga.
¿A trabajar en qué?	
	No sé.
A ver vuelve a leer tratando de entender un poco más.	
¿Qué dice?	
	Que le haga un cuento de una ardilla.....cazador (vuelve la vista al texto) o-so.
	(Continúa su recuperación)
	un venado, un bosque, un lago, un cazador, además que diga algo sobre correr.
¿Ya que tengas tu cuento qué vas a hacer?	
	Metérselo en una carta.
¿A qué dirección?	
	(Señala el remitente del sobre).

El ejemplo ilustra claramente cómo una segunda lectura ayuda a Edgar para comprender el significado.

Finalmente, se observará su desempeño en el último mes que se trabajó con él (marzo) en donde Edgar muestra ya un gran avance pues realiza una lectura mucho más fluida y en consecuencia, comprende mucho más el texto.

Texto original:

EL CAMELLO

El camello vive en los desiertos africanos y asiáticos. El camello tiene unas patas que no se hunden en la arena. Puede pasarse días y días sin comer ni beber, y no parece sentir hambre ni sed. En los desiertos no hay hierba tierna, y los pozos de agua son escasos.
Donde no hay caminos, donde no hay coches, donde no se puede ir a caballo, ¡qué gran ayuda para el hombre es el camello!

Lectura:

El camello

El camello vivía en los de-si-er-tos africanos y en pa-si- a-si-ti-cos el camello tenía unas patas que no - se hun-den en - la arena pu-ede pasar - dí -as y días sin comer ni beber y ni y no pa-sar se-sen-tir sentir hambre y sed en los - de-siertos no hay muchos hi-er-ba hierba - te-ti-er ti-er-na y los pollos de agua son es-ca-sos- donde-no hay ca-mi-ca-minos, donde no hay co-ches donde no es pu-ede ir a camello que gran ayuda del hombre es la camello.

Recuperación:

COORDINADOR	EDGAR
¿De qué te acuerdas?	
	Del camello este vivía en unos... desiertos africanos. Que....no se pueden hundir las patas en la arena y tampoco se puede morir porque puede aguantar beber, comer, porque no puede comer ni....ni.....
¿Dice algo de qué come?	
	Sí, Hierbas.
¿Te acuerdas de algo más?	
	Que en otro lugar no hay coches ni camellos.
¿Algo más?	
	No.

Es importante señalar cómo Edgar hace uso de su competencia lingüística, pues aunque anticipa una palabra que no corresponde al contenido semántico del texto (pollos por pozos) ésta sí se adecúa sintácticamente al fragmento leído. La palabra anticipada es un sustantivo y no un verbo.

En términos generales, se puede apreciar una lectura centrada en la obtención de significado. Prueba de ello, son las anticipaciones adecuadas (vive por vivía, tiene por tenía), así como las correcciones (y ni.... y no, te-ti-er..... ti-er-na) que realiza Edgar en la lectura. Como resultado hubo una mejor integración y comprensión del texto.

Esta situación no se presentaba al principio, pues la preocupación de Edgar por oralizar lo mejor posible, lo llevaba a perderse en un descifrado penoso y carente de significado, recuperando sólo algunas palabras. Sin embargo, se puede observar cómo ahora logra recuperar ideas mucho más estructuradas.

No cabe la menor duda de que Edgar manifiesta un notable avance en lectura, ya que en poco tiempo — tan sólo doce sesiones de trabajo — él es capaz de realizar una lectura mucho más fluida y de comprender mejor el texto.

Este hecho es atribuible a la forma en que se desarrollaron las actividades, pues despertaron en Edgar interés, confianza y seguridad en esta difícil tarea.

SEGUNDO CASO: LOURDES

Lourdes es la segunda de dos hermanos. Su padre es mecánico y cursó hasta el primer año de secundaria. La madre se dedica al hogar y estudió hasta tercero de primaria.

El hermano mayor estudia el sexto grado de primaria y asiste al igual que ella al Centro Psicopedagógico.

Lourdes tiene once años y se encuentra estudiando el sexto año de primaria en una institución de la Secretaría de Educación Pública; no tiene antecedentes de reprobación.

Fue llevada al Instituto de la Comunicación Humana de donde la enviaron al Centro Psicopedagógico por confundir "b" por "d" y viceversa, así como por desconocer las reglas ortográficas. En lo concerniente a lectura, encontramos en su expediente la evaluación siguiente: "Silábica y sin entonación".

Por otro lado, es importante mencionar la opinión de la maestra quien consideraba a Lourdes como una niña lenta para trabajar y descuidada.

Una vez expuesto lo anterior, iniciaremos el análisis de su desempeño en escritura y lectura.

ESCRITURA

Al igual que en el caso anterior, a Lourdes se le solicitó que narrara y escribiera un cuento sobre un choque automovilístico, con el propósito de obtener una muestra de su escritura que nos permitiera observar su desempeño

antes de iniciar la experiencia pedagógica. Ella elaboró el siguiente texto:

De unos señores queiban manejando y
despues uno choco solieron de los coches y
se estuvierón peliando
Lurdes

De acuerdo a este escrito, se puede decir que Lourdes descuida algunos aspectos gráficos como son la separación de palabras y el dibujo de las letras; sin embargo, el texto es muy corto como para observar los problemas que motivaron su ingreso al Centro Psicopedagógico. Revisaremos por lo tanto, una de las redacciones iniciales durante la realización de las estrategias pedagógicas. En esa ocasión se trataba de elaborar propaganda para la venta de diversos artículos:

Muñecas
Que son de la mejor marca..!
Se venden en 6 pagos de
50 pesos. se venden
Que puede uno escoger la que
quieran.
Vestidos inrompibles que se lavan y
irrompibles
que en la compra de cualquier muñeco
o muñeca se les puede regalar
un baso y un plato.
vaso

En este ejemplo es posible observar, de nueva cuenta, que algunas palabras están fusionadas (sevenden, selavan); aunque estas fusiones no son sistemáticas (se les puede). La ortografía es correcta a excepción de dos palabras. Hay un punto al finalizar cada enunciado. Es importante notar en este texto, como en el precedente, que la niña emplea la regla de acentuación para las palabras agudas (estuvierón, se laván).

La redacción parece contener las ideas completas, pero en bastante desorden y no hay vínculos sintácticos para unir los enunciados entre sí. Esto dificulta la comprensión.

Una vez producido el texto, el coordinador solicitó a los dos niños de este grupo (Lourdes y su hermano) que intercambiaran sus producciones para corregirlas. El siguiente escrito es producido por su hermano Manuel y corregido por Lourdes:

Vendo cámaras mas baratas que
Vendo cámaras más
todas y de la mejor marca.
¿no quierón una ¿son de la mejor marca
¿No quieren
y si compran una les regalaré unos
muñecos como éstos o lo que
quieran y se las daré 20% más
baratas " que en las tiendas.

Miguel Hidalgo D.F a 24 de Noviembre del 983
Manuel

Lourdes revisa minuciosamente el trabajo de su hermano, demostrando así que es capaz de percatarse de los errores gráficos y de corregirlos.

Así pues, teniendo ya una idea más aproximada del desempeño de Lourdes, veremos la tarjeta que ella elaboró a principios de enero para presentarse con los niños de otros grupos. Lourdes se describe a sí misma de la siguiente manera:

Yo soy enojona un poquito pelronera,*
me gusta la fresa melón etc...
Nome gusta la papaya. Voy en 6 ii año
Megusta la escuela, megusta la
natacion, las golosinas; megusta
ir apasear los sábados y megusta
patinar, andar enbici.

Lourdes

Como es difícil saber qué decir en una presentación, el grupo discutió y decidió el contenido de las tarjetas. Lourdes nos habla pues de sus gustos y de su carácter, a través de enunciados cortos.

En el transcurso de enero el grupo creció, ya que ingresaron tres niños que se involucraron rápidamente en el trabajo, haciendo más dinámicas y ricas las discusiones. Sin embargo, el desempeño de Lourdes avanzaba menos de lo esperado. Por esa razón, al comenzar febrero, el coordinador decidió separar a ambos hermanos y trabajar con ellos en diferentes grupos. Es entonces cuando se observaron cambios sorprendentes en los trabajos de Lourdes, no sólo en cuanto a la longitud sino en la organización de los mismos. Veamos el siguiente ejemplo elaborado a partir de un cuento que le solicitó Don Escribano Cuentón:

* Una vez terminado y leído cualquier texto, los niños del grupo y el coordinador colocaban los signos de puntuación necesarios.

El circo

Herase unavez un circo donde los actores principales
heran el payaso, los leones y domadores undia se dijgieron
a Italia hay pusieron su circo cerca de un puebo llamado
Venesia al dia siguiente enpeso la funcion: primero
yeganron los payasos y bailaron muy gracioso, sigieron
los domadores con los leones y los acian brincar de un
lado a otro. El dueño del circo no se avia dado
cuenta que el Rey avia denido. Al dia siguiente
habia mandado un telegrama al dueño del circo.
decia la carta; Me da mucho gusto invitar a usted
y a todos sus actores a un gran festil en mi palacio
Mañana a 8:30 P. M grasias atentamente el Rey
de la noche

Se prepararon y al día siguiente se aregraron vien
yegaron, cenaron, cuando acaron de cenar y les digo
me pue den hacer una actuacion para mi ya pasó todo
terminó la función la princesa le pidio a su
pabre que se quedaran como bufones y hasi
ya nonca más bolvieron a ir de pueblo en pueblo.
Colorin, colorado este cuento ha terminado.

Lourdes realizó hábilmente esta tarea que para muchos otros niños fue muy difícil. Su texto está bien organizado: inicia de manera clásica (había una vez), tiene una trama interesante, una conclusión y un final también clásico (colorín colorado....). En cuanto a la sucesión de ideas, éstas se encuentran bien vinculadas en el texto, tanto a nivel sintáctico como semántico.

Como era costumbre el coordinador dejó que la niña terminara de escribir su texto para pedirle que señalara y enlistara las palabras escritas incorrectamente. La lista de Lourdes es la siguiente:

Herase - Erase
heran - eran
dijigieron - dirigieron
hay - ahí
puebo - pueblo
Venesia - Venecia
siaiente - siguiente

enpezó - empezó
yeganron - llegaron
sigieron - siguieron
acian hacian
avia - habia
denido - Venido
ciguiente - siguiente
gosto - gusto
festi) - festin
grasias - gracias

aregraron -
arreglaron
vien - bien
bolvieron - volvieron
yegaron - llegaron
acaron - acabaron
digo - dijo
ija - hija
pabre - padre
hasi - asi

Como puede observarse, esta chica es capaz de reconocer sus errores y corregirlos siguiendo sus propios criterios. Esto es posible porque su atención se concentra exclusivamente en los aspectos gráficos de la escritura. Sin embargo, durante su redacción es más importante para ella expresar lo que quiere en forma clara, redactar un texto comprensible para cualquier persona que lo quiera leer.

Si comparamos esta redacción con la del cuento que hizo a finales de noviembre, podemos observar un progreso enorme en aproximadamente dos meses. Sin embargo, a pesar de redactar textos tan bien diseñados y elaborados, Lourdes aún se muestra insegura en la escritura de palabras que contienen ortografía difícil. Este es el caso de la palabra "ballena" que aparece varias veces en un cuento que Lourdes tituló: Orca la ballena asesina.

Orca la bayena acesina
Cuando ibamos de pesca nos encontramos aun a
ballena orca, la bayena asesina; cuando la vimos
todos se echaron a correr y se escondieron.
el capitan dijo: preparen el arpon, ataqaron
a la ballena Orca

El cuento sigue, pero en este breve fragmento podemos apreciar las siguientes escrituras: bayena, vallena, ballena. Esto nos lleva a deducir que la niña sabe que las palabras pueden escribirse de diversas formas pero ¿cuál de ellas es la convencional?

La ortografía es un aspecto realmente complejo y arbitrario. Las reglas que rigen la escritura correcta son demasiadas y demasiadas también son las excepciones a las reglas. En consecuencia, Lourdes manifiesta dificultad para aplicarlas adecuadamnete, y comete muchos desaciertos en su intento por encontrar una regularidad. Se ha visto en sus textos, que ella acentúa las palabras agudas porque según explica la propia Lourdes: "....terminan en n y son agudas" por eso se escribe: tiburón, melón, pero también se escribe examén, estuvierón, laván, quierén, etc. Otras explicaciones de Lourdes son: Se acentúa lápicero "....porque lápiz lleva acento y lápicero también"; se acentúa lápiz "....porque se oye fuerte las primeras palabras" (refiriéndose a las primeras letras de la palabra).

No obstante toda esta confusión, la niña demostró durante las sesiones de trabajo, que puede elaborar un texto sin faltas ortográficas. Para ello pregunta al coordinador o a sus compañeros de grupo, recurre al diccionario o utiliza cualquier otra estrategia (de las descritas en apartados anteriores de este informe) que le permita conocer la escritura correcta de aquellas palabras que se le dificulten. Esta conducta se manifiesta especialmente en la carta al director de Tiempo Libre para solicitar la publicación de un artículo escrito por ella misma. (Ver sección 7.2.2: Correspondencia).

Finalmente, recordemos que Lourdes fue remitida a Centro Psicopedagógico por presentar confusión entre b y d y problemas de ortografía. También se le acusaba de descuidada y floja; sin embargo, un poco de tacto y sensibilidad por parte del coordinador fueron suficientes para que se operaran cambios notables en la niña.

La confusión b d se encontró en pocas ocasiones en sus escritos, pero se pudo constatar que los problemas de confusión de letras no eran más que un indicio de la dificultad de la niña para fijar su atención en dos aspectos de la escritura a la vez: por un lado el dibujo de las letras y por otro la exposición organizada y comprensible de su pensamiento. Nos parece necesario aclarar que no se puede decir que confunde letras, porque al solicitar la revisión de sus textos la niña es capaz de corregirlos.

En cuanto a la ortografía, la niña ya se ha dado cuenta de sus errores; los cuestiona y reflexiona sobre ellos; intenta nuevas formas de escritura para saber cuál es la correcta. Sin embargo, su interés principal está en la expresión clara y organizada de sus ideas a través de la escritura. Cuando tenga un mejor dominio de esto, logrará también un mejor dominio de la ortografía.

Tenemos pues como conclusión, que en menos de cinco meses, Lourdes ha progresado considerablemente. Al principio hacía textos desorganizados y plasmaba ideas aisladas, y en poco tiempo, comenzó a elaborar escritos bien planeados y comprensibles, en los cuales la información estaba coordinada y vinculada entre sí. Esto hubiera sido muy diferente si no es hubiera propiciado un ambiente de trabajo en donde la niña se sintiera segura y motivada para expresar libremente su opinión y para aceptar las opiniones de los demás. Las actividades realizadas también ayudaron mucho, ya que las tareas variadas, y con propósitos reales llevaron a la niña a darse cuenta de la importancia de expresarse claramente para que cualquier lector pueda comprender el mensaje escrito.

LECTURA

Al igual que en el caso de Edgar, veremos el desempeño de Lourdes en lectura al iniciarse la experiencia pedagógica (noviembre).

El coordinador pide a Lourdes que lea en voz alta el siguiente texto:

Texto original:

EL ELEFANTE

Por nuestros campos no se ven elefantes. El elefante vive en los llanos de Africa y en las selvas de la India.
El elefante tiene una trompa que le sirve de mano. Con ella arranca los tallos de bambú y con ella se los lleva a la boca. La trompa le sirve también de regadera cuando quiere limpiarse de polvo y de lodo.
El elefante no tiene enemigos. Es un gigante a quien todo el mundo respeta.
El elefante domesticado es una gran ayuda para el hombre.
Es capaz de hacer trabajos muy pesados.
¡Y sabe cuidar a los niños!

Lectura:*

"El elefante

Por nuestros campos no se ven el elefante el elefante vive en los llanos de Africa y en la selva de la India.
El elefante tiene una trompa que le sirve - de - mano. Con ella arranca las - los tallos de - bambú y con ella se los lleva a la boca. La trompa le sirve también de - de

* Las palabras subrayadas son las anticipaciones del lector.

regadera cuando quiere limpearse - de polvo y - de lodo.
El elefante no tiene enemigos es un gigante a quien todo el mundo respeta. El elefante - domesticado es una gran ayuda para el hombre, es capaz de hacer trabajos muy pesados. Y sabe cuidar a los niños."

Cuando Lourdes terminó la lectura el coordinador preguntó lo siguiente:

COORDINADOR	LOURDES
¿De qué te acuerdas?	El elefante vive en el Africa y en las llanuras de la selva. Que, este, no tiene enemigos porque es un gigante y a que todos los respetamos. Que es un animal que ayuda mucho al hombre y hace trabajos pesados y ayuda a los niños.
¿Algo más?	No.

Si evaluáramos el desempeño de Lourdes desde el punto de vista tradicional, en donde el buen lector es aquel buen descifrador que no comete errores, Lourdes no se encontraría dentro de este grupo, ya que desde esta concepción ella introduce e inventa palabras en su lectura; es decir, oraliza palabras que no corresponden al texto original.

Sin embargo, a la luz de una nueva concepción para analizar la naturaleza y calidad de los desaciertos, se puede decir que éstos son de buena calidad, pues son anticipaciones pertinentes que no afectan el significado del texto.

Así pues, desde esta perspectiva, no cabe la menor duda de que Lourdes realiza una lectura centrada en la obtención de significado, empleando información no visual. Como prueba de ello pueden observarse la fluidez y comprensión de la lectura.

En cuanto a la recuperación, podemos ver que Lourdes ha logrado extraer la información principal del texto y que ha integrado la mayoría de las ideas.

Analizaremos el desempeño de Lourdes en la lectura de los diferentes textos a lo largo de la experiencia pedagógica. Podremos observar su evolución en fluidez y comprensión.

Cuando se pidió a Lourdes que leyera en voz alta una parte del cuento "Los Hijos", ella anticipó plurales en lugar de singulares, o palabras que no correspondían exactamente a las del texto original. Sin embargo, la mayoría de éstas son pertinentes porque no afectan el significado del texto y se adecúan semánticamente a él.

Al pedirle la recuperación oral ella manifiesta una buena comprensión, ya que logra extraer, en términos generales, el contenido del texto.

Ahora bien, veamos su desempeño en lectura cuando se le permite una lectura previa en silencio.

Texto original:

DE LOS CAZADORES QUE PRETENDIAN CONTAR LOS PELOS DE LAS PIELES

Eran dos cazadores, uno había cazado un zorro en un cepo; el otro había cazado un reno y ambos regresaban satisfechos a sus hogares. Dijo el que había cazado el zorro:
- ¡Hermosa piel de reno llevas ahí!
- También la de tu zorro es hermosa
- Sí - replicó el primero - Pero la mía tiene más pelos
- ¡Eso no es cierto! más pelos tiene la mía.

En su terca porfía sentáronse en el suelo para dirimir la contienda contando los pelos de sus respectivas pieles.
- Creo que es la mía la que tiene más
- No, de ninguna manera. ¡Más tiene la mía!

Y no queriendo avenirse a razones, ambos murieron de frío sentados en la nieve.

Lectura:

"De los cazadores que pretendían con-tar los pelos de las pieles. Eran dos caza.....cazadores uno había cazado un zorro en un cepo el otro había cazado un reno - y ambos regresaban satissi...satis fechos a sus hogares. Dijo el - que había cazado al zorro hemos ....hermosa piel - de reno llevas ahí también la tuya zor...zorro es hermosa sí replicó el primero - pero la mía tiene más pelos eso no es cierto más pelos tiene la mía. En su - terca - porfía - sentar-sentáronse en el suelo para -- dirimir la con-tienda contando los pelos de sus pieles creo que - es la mía la que tiene más no de ninguna manera más tiene la mía - y no quería....queriendo avenirse a rozando a razones ambos murieron de frío se-sentados en la nieve".

Recuperación Escrita:

DE Los Casabores que contaban los pelos
de las pieles

heçan 2 casadores que casaron uno un zorro otro un
ceno y cuando y van de regreso asus hogares
Uno le dyo al otro es muy hermosa tupiel de zorro
y el otro le conto tanbien es hermosa tu piel de
reno y enpezo una discusion y uno dijo la mia tiene
mas pelos que la tuya otro contesta no es sierto
y quedaron que iban a contar los pelos de las pieles
y Asta que murieron de frio en la heladanieve

Es interesante observar que Lourdes manifiesta un cambio notorio, pues en esta ocasión al realizar ciertas anticipaciones no pertinentes (Hemos....hermosa, sentar....sentáronse, rozando...razones), en seguida se percata de la incongruencia y corrige inmediatamente para que el significado no se vea afectado.

Así pues, podemos apreciar que la lectura previa en silencio permite conocer el contenido del texto y realizar una lectura oral con menos desaciertos de mala calidad, pues se favorecen las buenas anticipaciones y la comprensión. Prueba de ello, son la lectura y recuperación de Lourdes.

En las actividades que tenían como objetivo promover estrategias de predicción y anticipación, el desempeño de Lourdes es bastante satisfactorio ya que todas sus anticipaciones son pertinentes para el contenido y contexto de los cuentos. Asimismo, sus anticipaciones en "El campesino", "Sopa de letras", "Plato silábico", "Fuga de vocales", y demás actividades, son adecuadas.

Veamos algunas de sus anticipaciones en el cuento "El campesiono"*.

> El campesino es un hombre que trabaja la tierra diariamente.
> Con el palo hace surcos para sembrar el trigo y así poder
> darle algo a su familia.....

Se puede observar que sus anticipaciones son de buena calidad. En el caso de la anticipación "palo" por "tractor" o en la de "trigo" por "maíz" aunque no sean exactamente las palabras que aparecen en el cuento original, son pertinentes pues se adecúan al contexto general.

---

* Ver texto original en el Anexo 1, pág. 281.

Por otro lado, en la obtención específica de información en un portador de texto (periódico), Lourdes eligió la sección de anuncios, en donde escoge información referente a discos, y selecciona dos de ellos.

> UH-HUH. Nueve temas de rock con John 'Cougar' Mellencamp. Contiene: Derrumbándose, Canción de la autoridad, Lugar acogedor para dormir, Jackie O., Toca la guitarra y Puentes dorados, entre otros. PolyGram. LPR-19088. Disponible en cassette. *

Disco UH-HUH
Nuevos temas de rock con Mellena, Cougar, John, trae.
Lugar acogedor para dormir
Disponible en cassette

> 14 BALADAS DE AMOR, Vol. 2. 14 éxitos originales de varios artistas: Bobby Boone, Everly Brothers, Leo Sayer, Roberta Flack, Richard Clayderman, Dean Martin, Laura Branigan, Ben E, King, Aretha Franklin, Association, Emnylou Harris, King Curtis, Bobby Darin y Linda Ronstadt, WEA, LWIS-6228.

14 Baladas de amor Volumen 2
Trae 14 exitos de varios artistas como Bobbi y Boon
Roberta, Flack. trai temas amorosas para los enamorados

El ejemplo, nos ilustra claramente que comprende lo que leyó, ya que extrae el significado principal de dicha sección, expresándose de manera clara y con los datos necesarios para que cualquier persona pueda adquirir los discos si así lo desea.

Finalmente, en las actividades de juego como el "African" y "La Granja", en donde la comprensión se refleja en la ejecución de las instrucciones, Lourdes mostró un desempeño totalmente satisfactorio, ya que su lectura fue bastante fluida y realizó correctamente las acciones.

---

* Estas son reproducciones mecanografíadas debido a que los originales del periódico son excesivamente pequeños.

Una vez expuesto su desempeño ante los diferentes textos, se puede concluir que desde el principio de la experiencia pedagógica Lourdes fue una lectora fluida, pues utilizaba adecuadamente el proceso de lectura. Ella es capaz de desarrollar y poner en juego las estrategias de predicción, anticipación y corrección. Su desempeño se veía afectado por la presión de la maestra que la etiquetaba como una niña "floja" y "distraída", creando en ella sentimientos de inseguridad y autodevaluación.

Lo anterior fue totalmente superado con este programa de intervención, debido a que las sesiones de trabajo se desarrollaron en un ambiente de aceptación, con situaciones de aprendizaje que despertaron en los niños el interés por la lectura y escritura, permitiéndoles manifestar su competencia real con dicha tarea.

CONCLUSIONES

En este apartado se revisó la problemática por la cual dos niños fueron enviados a un Centro Psicopedagógico. Podríamos decir que estos casos son representativos de la población que acude a Centros Psicopedagógicos por problemas de lectura y escritura. Podemos entonces decir que si las estrategias pedagógicas realizadas fueron positivas para estos dos niños, lo serán también para la mayoría de los asistentes a estos Centros.

Lourdes y Edgar presentaban conflictos diferentes: Edgar cursaba segundo año de primaria, su escritura era casi ilegible, con múltiples fallas grafofonéticas y su redacción era muy pobre. Sus problemas con la lectura no eran menores, pues trataba de leer letra por letra y abordar cada palabra ingnorando el contexto, lo cual le impedía comprender el texto. Un caso opuesto era el de Lourdes quien tenía un buen dominio de la escritura y de la lectura, pero se sentía inhibida para demostrar y emplear todo lo que sabía.

A pesar de circunstancias tan diferentes, las estrategias pedagógicas propuestas en ambos casos se sustentaron sobre las mismas bases: crear un ambiente de confianza y seguridad que motivara a los niños a participar en el trabajo. Esta práctica fue muy efectiva porque propició una dinámica en la cual se pudieron discutir y corregir colectivamente las producciones y lecturas de los niños. Además los niños debían poner especial cuidado en las lecturas y redacciones de sus compañeros para poder sugerir la corrección de errores (que a veces ellos mismos habían tenido en sus trabajos) o para reflexionar sobre aspectos que aún no comprendían.

Las actividades realizadas por ambos niños no fueron muy diferentes porque se procuró poner actividades enfocadas a una realidad objetiva como: lecturas de cuentos, enciclopedias, periódicos y, escritura de instrucciones y cartas. Estas les permitieron darse cuenta de las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito así como de las diferencias de estilo en los diferentes escritos. Los niños lograron aplicar estos conocimientos en la elaboración de sus propios escritos que tuvieron siempre una finalidad práctica.

Lourdes mejoró su redacción; su lectura era ya buena desde el principio. Edgar ahora se arriesga a anticipar en la lectura con base en su información no visual y sus escritos son más comprensibles y organizados. Sin em-

bargo, aún presenta algunos problemas grafofonéticos que es capaz de corregir por sí mismo si se le motiva a hacerlo en el momento oportuno. Cabría preguntarse: ¿Cuánto tiempo necesitará para dominar estos aspectos si tardó sólo cuatro meses para avanzar considerablemente? En un ambiente propicio, seguramente requerirá poco tiempo.

El progreso de Lourdes y Edgar fue notable, Por ello podemos afirmar que la dinámica de trabajo y las actividades propuestas cumplieron satisfactoriamente el objetivo para el cual fueron diseñadas.

CAPITULO 9

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS.

9. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS.

Conclusiones.

Nuestros resultados permiten concluir que los objetivos planteados al inicio de esta investigación se cumplieron satisfactoriamente.

Un aspecto central y enriquecedor del trabajo fue la interacción directa con los niños que han sido remitidos a los Centros Psicopedagógicos por presentar problemas de lecto-escritura. Tal interacción nos permitió conocer más sobre la verdadera naturaleza del proceso de adquisición y dominio del sistema escrito y de sus dificultades.

Esto a su vez brindó la posibilidad de desarrollar algunas líneas de trabajo, que favorecieran la superación de dichos problemas.

El presente informe proporciona a los maestros estrategias pedagógicas cuyas características han sido determinantes para el avance de estos niños en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura:

- contacto con una amplia variedad de materiales escritos.
- observación y análisis de los diferentes textos en sus aspectos ortográficos, sintácticos, semánticos y organizativos.
- constante producción de escrituras con diferentes fines y destinatarios.
- lectura centrada en la búsqueda de significado más que en el descifrado.
- interacción y discusión con otros niños en equipos pequeños de niveles próximos.
- revisión de sus propias producciones y autocorrección de los desaciertos.

Este tipo de experiencia favoreció en los niños diversos logros importantes. En primer término, les permitió reflexionar sobre la naturaleza del sistema de escritura y sobre la vinculación de éste con el propio bagaje de conocimientos lingüísticos. Asimismo, el descubrir la función social del sistema despertó en ellos interés por su uso escolar y extraescolar.

Finalmente y de tanta o mayor importancia fue que los niños no se enfrentaron a un nuevo fracaso, ya que se creó un ambiente de confianza y de aceptación que les estimulaba a expresarse sin bloqueos y sin miedo al error.

El avance de estos niños en pocos meses ha demostrado que tienen capacidad para comprender el sistema de escritura y para superar las dificultades que implica su dominio si se les brinda la oportunidad de utilizar sus conocimientos.

Por todo lo anterior podemos aseverar que este nuevo programa, cuyo marco teórico se sustenta en las dificultades de tipo conceptual y no en la patología de los aspectos perceptivo-motrices o de lenguaje, tiene resultados satisfactorios en el trabajo con la gran mayoría de niños que presentan problemas en el área de lectura y escritura. Como mencionamos al inicio de este informe, no nos referimos a casos de patología verdadera cuya incidencia es realmente mínima comparada con las cantidades masivas de los niños que son remitidos a Centros Psicopedagógicos y que constituyen la población a quien se dirige este programa.

Limitaciones.

A lo largo del presente informe se ha podido demostrar la validez de esta experiencia pedagógica. Sin embargo, por las propias características que tiene toda investigación aplicada, ésta adolece de una serie de limitaciones que impiden considerarla por el momento como una propuesta definitiva.

Una de ellas se refiere al hecho de no contar con una valoración, al inicio y al final de la implementación del programa, que permitiera conocer más objetivamente el avance real de los niños. Lo anterior se debe, en parte, a que esta investigación fue concebida como una implementación pedagógica derivada de los resultados de otra investigación.*

Lamentablemente dicha investigación de base se prolongó más tiempo del previsto, situación que impidió contar con hallazgos firmes que sustentaran el programa desde sus inicios. De este desfase se desprendió una deficiencia básica: la inadecuación del material utilizado en aquella investigación como instrumento de evaluación del presente trabajo. Por lo mismo, no se consideró pertinente realizar una evaluación cuyos resultados no serían válidos y desvirtuarían los logros reales del programa.

Otra limitación importante es la multiplicidad simultánea de roles que jugó el experimentador, quien a la vez fungía como diseñador de las estrategias y como coordinador, observador y registrador de las sesiones con los niños.

Las limitaciones anteriores nos obligaron a diseñar sobre la marcha el programa de intervención. La improvisación se manifestó principalmente en la falta de sistematicidad para implementar las estrategias con los diferentes grupos. Tuvo también efectos sobre los registros, que resultaron pobres y afectaron ciertas partes del análisis.

Para superar estas dificultades sugerimos que en un nuevo intento por desarrollar un programa pedagógico se contemple lo siguiente:

> Tiempo suficiente para diseñar un programa de trabajo antes de su implementación. Esto permitirá controlar la sistematicidad entre los diferentes grupos.

* El Dominio del Sistema de Escritura y sus Dificultades. (En prensa).

- Adecuación de las actividades según la edad y grado escolar de los niños.

- Colaboración de un observador en las sesiones de trabajo, quien deberá registrar las sesiones fielmente.

- Evaluación inicial y final con instrumentos y procedimientos cuidadosamente seleccionados que reflejen con veracidad los avances logrados con el programa.

Perspectivas.

A pesar de las limitaciones señaladas se puede afirmar que los hallazgos encontrados a lo largo de esta experiencia se suman a otros similares en la misma línea y permiten enfatizar nuevamente la importancia de conocer y respetar el proceso de adquisición y perfeccionamiento de la lengua escrita.

Del presente trabajo se desprenden perspectivas de investigación teórica que permitirían enriquecer una nueva experiencia pedagógica:

- Investigar la relación de diferentes factores con la recuperación de información de la lectura. Algunos de estos factores son: estructuración sintáctica, complejidad de contenido y presencia de indicadores semánticos (referentes).

- Comparar el grado de recuperación de información en situaciones de lectura que persigan diferentes objetivos: Por ejemplo, la lectura de un tema elegido por interés propio en oposición a la lectura de un tema impuesto.

- Investigar cómo manejan los niños de 1º a 6º algunos aspectos involucrados en la producción espontánea de textos, como la precisión semántica y la estructuración sintáctica.

- Comprender los procesos involucrados en la producción espontánea de textos (redacción) en oposición a la reproducción (copia) y transcripción (dictado) de textos.

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

AJURIAGUERRA, J.: La Dislexia en Cuestión, cap. de Conclusiones, Pablo del Río, Madrid, 1977.

APPLEBEE, A.: Writing and Learning in School Settings en: "What Writers Know: the language, process and structure of written discourse", New York Academic Press, 1982.

BARTLETT, E. J.: Learning to revise: Some Component Processes en: "What Writers Know: the language, process and structure of written discourse", New York Academic Press, 1982.

BEAUDICHON, J. y STROCK, A.: Estudio del Desfase entre Lenguaje Oral y Lenguaje Escrito a partir de algunos Indicios Significativos, 1971. (Sin datos bibliográficos).

BRESSON, F.: Lenguaje Oral, Lenguaje Escrito en "La Dislexia en Cuestión", Pablo del Río, Madrid, 1977.

BRITTON, J.: Spectator Role and the Beginnings of Writing en: "What Writers Know: the language, process and structure of written discourse", New York Academic Press, 1982.

CANESCHI, G.: La Lengua Escrita: Proceso de Construcción Espontánea y Aprendizaje en el aula, ME-VAL, I Jornada Nacional de Lectura, Caracas, Nov., 1982.

DUCKWORTH, E.: Language and Thought en "Piaget in the Classroom", Basic Book Inc. Publishers, New York, 1973.

FERREIRO, E.: Trastornos del Aprendizaje Producidos por la Escuela, 3er. Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil, Buenos Aires, Sept. 1975.

FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO, M. y COLS.: Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura, fascículos 1-5, Dirección General de Educación Especial, SEP - OEA, México, 1982.

FERREIRO, E.: La Práctica del Dictado en el Primer Año Escolar, en: "Cuadernos de investigación educativa" No. 15, DIE, México, 1984.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A.: Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño, edit. Siglo XXI, México, 1979.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A.: La Comprensión del Sistema de Escritura: Construcciones Originales del Niño e Información Específica del Adulto, "Lectura y Vida" vol. 2(1) Mar., 1981.

GOMEZ PALACIO, M., KAUFMAN, A. M. y COLS.: Implementación en el Aula de Nuevas Concepciones sobre el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura. Experiencia Piloto en Grupos Integrados, Dirección General de Educación Especial, SEP - OEA, México, 1982.

GOMEZ PALACIO, M., CARDENAS, M., GUAJARDO, E., KAUFMAN, A. M., MALDONADO, M. L., RICHERO, N. y VELAZQUEZ, I.: Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, Dirección General de Educación Especial, SEP - OEA, México, 1984.

GOMEZ PALACIO, M. y COLS.: El Dominio del Sistema de Escritura y sus Dificultades, Dirección General de Educación Especial, SEP - OEA. (en prensa).

GOODMAN, K.: Reading: A Psycholinguistic Guessing Game, "Journal of the Reading Specialists", May, 1967.

GOODMAN, K.: Behind the eye: What happens in Reading?. en "Theoretical models and processes of reading", IRA, Delaware, 1976.

GOODMAN, K.: El Proceso de Lectura: Consideraciones a Través de las Lenguas y del Desarrollo en: "Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura", Siglo XXI, México, 1982.

GOODMAN, K. y GOODMAN, Y.: Learning about Psycholinguistic Processes by Analyzing Oral Reading, University of Arizona, "Harvard Educational Review" vol. 40 (3), pp. 317 - 333, 1977.

GOODMAN, Y. y COLS.: A two - year Case Study Observing the Development of Third and Fourth Grade Native American Children's Writing Processes, Program in Language and Literacy, College of Eductaion, University of Arizona, enero, 1984.

GUNDLACH, R.: Children as Writers: the Beginnings of Learning to Write en: "What Writers Know: the Language, Process and Structure of Written Discourse", New York Academic Press, 1982.

LERNER, D. y COLS.: Una Propuesta Didáctica centrada en el Proceso Espontáneo de Construcción de la Lengua Escrita, Ministerio de Educación - Fundación Van Leer, Caracas, 1983, (Informe no Publicado).

LURÇAT, L.: Langage Oral et Langage Ecrit, Passage du Langage Oral au Langage Ecrit dans une Epreuve de Rédaction, "Enfance", vol. 3 Mai Septembre, 1963.

MENYUK, R. : Syntactic Structures in the Language of Children, "Journal of Child Development", vol. 34, 1963.

NYSTRAND, M.: Rhetoric's Audience and Linguistics Speech Community: Implications for Understandig Writing, Reading and Text en: "What Writers Know: the Language, Process and Structure of Written Discourse", New York Academic Press, 1982.

PIOLAT, A.: L'ecrit el L'oral comme Systemmes de Production Verbale, Tesis Doctoral, Universidad de Provence, Francia, 1982.

ROCKWELL, E.: La Lectura en el Contexto Escolar en: "Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura", Siglo XXI, México, 1982.

RODRIGUEZ, B., GARCIA, M., GUAJARDO, E. y VILLAREAL, S.: La Enseñanza de la Lecto-Escritura y la Actividad Reflexiva del Niño en la Construcción del Conocimiento de la Lengua Escrita en el Aula del Primer Grado, Monterrey, N. L., jun. 1985.

SCARDAMALLA, T.: The Role of Production Factors in Writing Ability en: "What Writers know: the language, process and structure of written discourse", New York Academic Press, 1982.

SCHWEBEL, M. y RAPH, J.: Before and Beyond the Three R's en: "Piaget in the classroom", Basic Book Inc. Publishers, New York, 1973.

SINCLAIR, H.: From Preoperational to Concrete Thinking and Parallel Development of Symbolization en: "Piaget in the classroom", Basic Book Inc. Publishers, New York, 1973.

SINCLAIR, H.: Adquisición del Lenguaje y Desarrollo de la Mente, Oikos-Tau, Barcelona, 1978.

SMITH, F.: Psycholinguistics and Reading, Holt Rinehart and Winston Inc., N.Y., 1973.

SMITH, F.: Making Sense of Reading and of Reading Instruction, "Harvard Educational Review", 1975.

SMITH, F.: Comprensión de la Lectura. Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje, Trillas, México, 1983.

STAMBAK, M. y OTROS: Certain Enfants n'apprennent pas a lire au cours preparatoire: Comment? Pourquoi? en: L'échec scolaire n'est pas une fatalité", Les editions ESP, París, 1981.

STEINMANN, M.: Speech - Act Theory and Writing en: "What Writters Know: the Language, Process and Structure of Written Discourse", New York Academic Press, 1982.

TEBEROSKY, A.: Construcción de Escrituras a través de la Interacción Grupal en: "Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura", Siglo XXI, México, 1982.

THIBAULT, A.M.: Le Langage de L'image, Universitaires, Paris, 1971.

THOMPSON, B.: Semantic Context and Graphic Processing in the Acquisition of Reading, "Br. J. Educ. Psychol" vol. 51, 291 - 300, 1981.

VAN DIJK, T.: La Ciencia del Texto, Paidós, Barcelona, 1978.

VIGOTSKY, L.: Mind in Society, Harvard University Press, 1978.

WEAVER, C.: Psycholinguistics and Reading, Western Michigan University, Little Brown and Co., Boston, 1980.

WICKENS, D.: Educational Systems en: "Piaget in the classroom", Basic Book Inc. Publishers, New York, 1973.

A N E X O S

A N E X O No. 1

L E C T U R A

LO BUENO

Yúrik se despierta por la mañana. Mira por la ventana. Luce el sol. El día es bueno. Y el niño quiere hacer también algo bueno. Está sentado y piensa:
"Si mi hermanita estuviese en peligro de ahogarse, ¡yo la salvaría!".

Y en ese preciso momento llega su hermanita:

- ¡Ven a pasear conmigo, Yurík!

- Vete, ¡déjame pensar!

La hermanita se retira ofendida.

Y Yúrik sigue pensando:

"Si a la niñera la atacaran los lobos, ¡yo los mataría a tiros!"

Y en ese preciso momento se presenta la niñera:

- Recoge la vajilla, Yúrik.

- Recógela tú misma. ¡Yo no tengo tiempo!

La niñera se va, meneando la cabeza, y Yúrik vuelve a pensar:
"Si Tesoro se cayera al pozo, ¡yo lo sacaría de allí!"
Y en ese preciso momento aparece Tesoro. Menea la cola, pidiendo: "¡Anda Yúrik, dame de beber!"

- ¡Largo de aquí! ¡No me estorbes, estoy pensando!

Cierra Tesoro la boca con pena y se esconde entre los arbustos.
Y Yúrik va a ver a su mamá:

- ¿Qué haría yo que fuera bueno?

Y su mamá le contesta, acariciándole los cabellos:

- Pasear con tu hermanita, ayudar a la niñera a recoger la vajilla y dar de beber a Tesoro.

"MASHENKA Y EL OSO"

Eranse unos viejecitos que tenían una nietecita llamada Máshenka.

Cierta vez, sus amiguitas fueron a la casa y le pidieron a Máshenka que fuera con ellas al bosque para recoger flores y frutas.

— Abuelita, abuelito —dijo Máshenka—, ¿puedo ir al bosque con mis amiguitas?

La abuelita y el abuelito respondieron:

— Ve, pero no te separes de tus amiguitas porque puedes perderte.

Llegaron las niñas al bosque y se pusieron a recoger flores y frutas. Máshenka, buscando acá y allá, al pie de cada arbolito y de cada arbusto, se alejó mucho de sus amiguitas.

Al verse sola, Máshenka se puso a gritar y a llamar a sus amiguitas, pero nadie podía oírla porque estaba muy lejos.

Tanto anduvo Máshenka por el bosque, tanto caminó, que acabó por perderse.

Llegó hasta lo más espeso del bosque y vio una casita, llamó a su puerta, pero nadie contestó. La puerta no estaba cerrada, así que cuando Máshenka la empujó, se abrió de par en par. Entró y se sentó en un banquito al pie de la ventana mientras se preguntaba: "¿Quién vivirá aquí? ¿Por qué no se verá a nadie?..."

En aquella casita vivía un oso muy grande, pero había salido a dar un paseo por el bosque. Al atardecer, regresó, y se puso muy contento al ver a Máshenka.

— Magnífico —dijo—. No te dejaré marchar. Conmigo vivirás, el horno encenderás, las frituras cocerás y a mí me las servirás.

Máshenka se puso muy triste, pero ¿qué iba a hacer? Tuvo que quedarse a vivir en la casa del oso. El oso se iba todo el día y dejaba dicho a Máshenka que no saliera de su casita en su ausencia.

— Si te vas —decía— te alcanzaré y te comeré.

Máshenka pensaba en cómo podía escapar del oso. Alrededor todo era bosque y la niña no sabía hacia dónde ir... Después de mucho pensarlo, se le ocurrió una idea.

Una tarde, cuando el oso regresó del bosque, le dijo:

— Oye, oso, déjame ir por un día a la aldea, quiero llevar a mi abuelito y a mi abuelita unos pastelitos.

— No —respondió el oso—; te perderías en el bosque. Dame los pastelitos y yo mismo los llevaré.

¡Eso era lo que quería Máshenka! Coció en el horno unos pastelitos, sacó un cesto grande, requetegrande, y dijo al oso:

— Mira, pondré los pastelitos en este cesto y tú los llevas a la abuelita y al abuelito. Pero no se te ocurra abrir el cesto, ni

sacar los pastelitos. ¡Yo me subiré a un árbol y desde allí te vigilaré!

— Está bien —respondió el oso—, ¡dame el cesto!

Máshenka le dijo:

— Sal al portal y mira si no llueve.

En cuanto el oso salió al portal, Máshenka se metió en el cesto y rápidamente puso sobre su cabeza el plato con los pastelitos.

Volvió el oso y vio que ya estaba listo el cesto, se lo echó a la espalda y se dirigió a la aldea.

Iba el oso cantando y silbando por el bosque, bajaba a las barrancas y subía a las lomas. Se cansó de tanto andar y dijo:

— ¡Descansaré aquí un ratico,
comiéndome un pastelito!

Máshenka dijo desde el cesto:

— ¡Te veo! ¡Te veo!
¡No descanses un ratico,
comiéndote un pastelito!
¡Llévalos al abuelito,
llévalos a la abuelita!

— ¡Qué vista tiene! —se asombró el oso—. ¡Tan lejos y todavía me ve!

Levantó el oso el cesto y siguió caminando. Después de mucho andar, se detuvo y gruñó:

— ¡Descansaré aquí un ratico,
comiéndome un pastelito!

Máshenka dijo otra vez desde el cesto:

— ¡Te veo! ¡Te veo!
¡No descanses un ratico,
comiéndote un pastelito!
¡Llévalos a la abuelita,
llévalos al abuelito!

El oso asombró y dijo:

— ¡Pero qué inteligente es! ¡Muy arriba debe estar para poderme observar!

Se levantó el oso y apretó el paso.

Llegó a la aldea encontró la casa donde vivían la abuelita y el abuelito y se puso a golpear el portón con todas sus fuerzas.

— ¡Bum, bum, bum! ¡Descorran los cerrojos, abran el portón! Les traigo unos pastelitos de parte de Máshenka.

Los perros olfatearon el olor del oso y se lanzaron sobre él. Salían ladrando desde todas partes, de los corrales, de las casas...

El oso se asustó, dejó el cesto delante del portón de los abuelitos y se fue corriendo al bosque.

Salieron la abuelita y el abuelito y vieron el cesto ante el portón.

— ¿Qué habrá en este cesto? —dijo la abuelita.

El abuelito levantó la tapa y no creía lo que veía: en el cesto estaba Máshenka vivita y coleando. La abuelita y el abuelito no cabían en sí de contentos. Se pusieron a besar y abrazar a Máshenka, y repetían a cada ratico:

—¡Pero qué inteligente es nuestra nietecita!

LA FLORECITA DE LOS SIETE COLORES

Erase una niña llamada Zhenia. Una vez, su mamá la envió a la panadería a comprar rosquillas, y compró siete: dos con semillas de comino para papá, dos con simiente de amapola para mamá, dos con azúcar para ella y una pequeñita, rosada, para su hermanito Pávlik. Para tenerlas más seguras, las amarró con un cordel. Tomó el atado de rosquillas y se dirigió a casa. Por el camino iba mirando a los lados y leía los letreros. Mientras tanto, se acercó un perro desconocido que se comió, una tras otra, todas las rosquillas. Primero las de papá, con semillas de comino; después las de mamá, con simiente de amapola; luego las de Zhenia, con azúcar.

La niña se dio cuenta de que las rosquillas pesaban menos y se volvió para mirarlas, pero ya era tarde: el cordel colgaba vacío y el perro se relamía dando fin a la última rosquilla, la de Pávlik.

- ¡Ay, gran ladrón! - le gritó Zhenia, y echó a correr detrás del animal. Por mucho que corrió no pudo alcanzar al perro y, cuando se detuvo... ¡estaba perdida! Se encontraba en un lugar completamente desconocido, donde no había grandes edificios sino casas pequeñitas. Muy asustada, Zhenia se puso a llorar. De pronto apareció una viejecita.

- ¿por qué lloras, niñita? Zhenia se lo contó todo a la anciana. La viejecita sintió lástima por ella, la llevó a un jardincito que tenía y le dijo:

- No te desesperes, no llores, yo te ayudaré. Es verdad que no tengo rosquillas ni dinero, pero, en cambio, en mi jardincito crece una flor de siete colores que lo puede todo. Yo sé que tú eres una niña buena, aunque, de cuando en cuando, te gusta pensar en las musarañas. Te regalaré esa florecita y todo se arreglará.

Con estas palabras, la ancianita arrancó de su jardín una florecita muy bonita, parecida a la de manzanilla, y se la regaló a la niña.

La flor tenía siete pétalos transparentes: uno amarillo, otro rojo, otro azul oscuro, otro verde, otro anaranjado, otro azul pálido.

- Esta florecita - dijo la ancianita - no es de las corrientes; puede hacer todo lo que le pidas. Para eso basta arrancar uno de sus petalitos y decir:

Vuela, vuela petalito mío,
de Este a Oeste con el viento,
y regresa en un momento,
tomando el Norte por guía.
Y no olvides al caer,
lo que te pida haz de hacer.

Luego pides lo que quieras y lo veras cumplido en el acto.

Zhenia dio las gracias a la viejecita, salió a la calle y se acordó entonces de que no sabía volver a casa. Quizo regresar al jardincito para pedirle a la ancianita que la acompañara hasta el policía urbano más próximo, pero, para su asombro, el jardincito y la viejecita habían desaparecido.

¿Qué hacer? Ya iba a empezar a lloriquear como de costumbre, y hasta arrugó la naricita, cuando se acordó de la florecita maravillosa.

- ¡Ah, vamos a ver lo que puede la florecita de siete colores!

Tan pronto como lo había dicho, arrancó muy de prisa el petalito amarillo, lo tiró al aire y dijo:

Vuela, vuela, petalito mío,
de Este a Oeste con el viento,
y regresa en un momento,
tomando el Norte por guía.
Y no olvides que al caer,
lo que te pida haz de hacer
¡HAZ QUE ME VEA EN CASA CON LAS ROSQUILLAS!

Apenas terminó de decir esto, se vio en casa con el atado en las manos.

Zhenia dio las rosquillas a su mamá y pensó: "¡Es verdad que es una florecita maravillosa; hay que ponerla en el florero más bonito!"

Como aún era pequeñita, se subió en una silla y tendió la mano hacia el florero favorito de mamá, que se hallaba en el anaquel más alto. En aquel mismo instante pasaron ante la ventana unos pajaritos. Zhenia , claro,

sintió el súbito deseo de saber exactamente cuántos eran: ¿siete u ocho? abrió la boca, se puso a contarlos y, al hacerlo, doblaba los dedos para que no se le olvidara. ¡Qué pena! El florero de mamá se le escapó de las manos y se hizo añicos contra el suelo.

-¡Otra vez haz roto algo, muchachita! -le gritó la mamá desde la cocina-. ¿No será mi florero favorito?

¡No, no, mamita, no he roto nada! Te ha parecido nada más -gritó Zhenia. De prisa, muy de prisa, tomó la flor, arrancó el petalito rojo, lo tiró al aire y susurró:

Vuela, vuela, petalito mío,
de Este a Oeste con el viento,
y regresa en un momento
tomando el Norte por guía.
Y no olvides que al caer,
lo que te pida haz de hacer.

¡HAZ QUE EL FLORERO FAVORITO DE MAMA QUEDE COMO ESTABA!

Cuando terminó, vio maravillada cómo los pedacitos del florero se acercaban uno al otro y se juntaban. la mamá salió corriendo de la cocina y vió que su florero estaba donde siempre, como si no hubiera pasado nada. Por si acaso, amenazó a Zhenia con el dedo y le dijo que saliera a jugar al patio.

Allí encontró que unos niños estaban jugando a la expedición Papanin al Polo Norte. Estaban sentados sobre unas tablas viejas y habían clavado un palo en la arena. A Zhenia le gustó aquello y dijo a los niños:

- ¿Me dejan jugar con ustedes?

- ¿Sabes lo que dices? ¿No ves que esto es el Polo Norte? No llevamos niñas al Polo Norte.

- ¿Qué Polo Norte es ése? ¡Si nada más hay maderas!

- No son maderas, sino témpanos. ¡Vete, no estorbes!

En este preciso instante los hielos presionan con fuerza.

- ¿Así que no me dejan?

- No, no te dejamos. ¡Vete!

- Ni falta que me hace. Ahora mismo iré al Polo Norte sin ustedes. Y no será un viaje de mentiritas como el de ustedes, sino de verdad; ustedes se quedarán aquí con la boca abierta. ¡Ya verán!

Zhenia fue hasta el portal, sacó la florecita de siete colores, le arrancó el petalito azul oscuro, lo tiró al aire y dijo:

Vuela, vuela, petalito mío,
de Este a Oeste con el viento,
y regresa en un momento,
tomando el Norte por guía.
Y no olvides que al caer,
lo que te pida haz de hacer.
¡HAZ QUE EN EL ACTO ME ENCUENTRE EN EL POLO NORTE!

Apenas hubo dicho esto, se sintió un fuerte viento, como el de un huracán, el sol desapareció, era una noche espantosa, Zhenia perdió el equilibrio... ¡La tierra estaba girando bajo sus pies!

Tal como iba, con su vestido de verano, con sus trenzas frías, muy frías pegadas al cuerpo, Zhenia se vió en el Polo Norte ¡completamente sola! y, ¡qué frío! ¡Qué frío tan terrible!

- ¡Ay, mamá, que me hielo!
- Gritó Zhenia. Comenzó a sollozar, pero las lágrimas se convertían inmediatamente en hielo y quedaban suspendidas en su carita y de su naríz.

Mientras tanto, de entre los témpanos salieron siete osos blancos. ¡Qué terribles! El primer oso, nervioso; el segundo, con una boina; el tercero, con mal genio...

Muerta de miedo, Zhenia tomó entre sus helados deditos la florecita de siete colores, le arrancó el petalito verde, lo tiró al aire y gritó con toda la fuerza de sus pulmones:

Vuela, vuela, petalito mío
de Este a Oeste con el viento,
y regresa en un momento,
tomando el Norte por guía.

Y no olvides que al caer,
lo que te pida haz de hacer.

¡HAZ QUE, AHORA MISMO, ME VEA DE NUEVO EN MI PATIO!

Más rápido que un abrir y cerrar de ojos, Zhenia se vio de nuevo en el patio. Los niños la miraban y se reían.

- Qué, ¿dónde está tu Polo Norte?
- Estuve allí.
- No lo hemos visto. ¡Demuéstralo!
- Fijénse, ¿no ven un pedacito de hielo colgado todavía en mi nariz?
- Eso no es un pedacito de hielo, sino ¡el rabo de un gato!

Zhenia, molesta, decidió no jugar más con los niños; ni hablarles siquiera; ni aunque vinieran a buscarla. Las niñas son más sociables, pensó, y saltando y cantando fue hasta otro patio para jugar con ellas.

Las niñas estaban de lo más divertidas con sus juguetes. Una tenía una muñeca grande que vestía un precioso trajecito azul, un sombrero de paja y unos zapatos de juguete, caminaba y decía "mamá" y "papá". Otra de las niñas tenía una pelota grande, de muchos colores y una comba. Una de las niñas estaba en su triciclo porque jugaban a "hacer los mandados".

A Zhenia no le gustó que las niñas tuvieran tantos juguetes y que no la invitaran a jugar...

¡Vaya -pensó-, ahora verán quién tiene más juguetes! Sacó la florecita de siete colores, le arrancó el petalito anaranjado, lo tiró al aire y dijo:

Vuela, vuela, petalito mío,
de Este a Oeste con el viento,
y regresa en un momento,
tomando el Norte por guía.
Y no olvides que al caer.
lo que te pida haz de hacer.

¡HAZ QUE SEAN MIOS TODOS LOS JUGUETES DEL MUNDO!

En un dos por tres, empezaron a aparecer miles de juguetes por todas partes. Primero venían las muñecas; parpadeaban con mucho ruido y repe--

tían con sus vocecitas: "papá", "mamá", "papá", "mamá"... Al principio Zhenia se alegró mucho, pero las muñecas eran tantas y tantas que en un momentico se llenó el patio, las dos calles, media plaza, los jardines de la casa y de las avenidas hasta que no se pudo dar un paso sin pisar una muñeca. ¡Qué ruido! Eran como cinco millones de muñecas. ¡Y todas hablaban! y eso que eran nada más que las de Moscú, porque las muñecas de las otras ciudades soviéticas no habían tenido tiempo de llegar, ya se oían sus vocecitas por todos los caminos de la Unión Soviética. ¡Cómo hablaban! ¡Parecían cotorras! Zhenia se asustó un poco, y eso que aquello era sólo el comienzo, porque detrás de las muñecas, rodaban las pelotas, patines, triciclos, tractores, automóviles... Las combas se arrastraban igual que hacen las serpientes, se enredaban en los pies y hacían que las alborotosas munecas hablaran más y más...

Por el aire volaban millones de aviones, dirigibles y planeadores de juguete; del cielo llovían los paracaidístas de algodón que parecían flores, y se quedaban colgados de los hilos telefónicos y de las ramas de los árboles. El tráfico quedó interrumpido en toda la ciudad y los policías urbanos que tenían que dirigirlo, se subieron a las farolas, ¡no sabían que hacer!

¡Basta! ¡basta! -gritó Zhenia espantada- ¡Basta! ¿Para qué? ¿Para qué? No necesito tantos juguetes. ¡Fue una broma! ¡Tengo miedo!

Los juguetes seguían llegando. La ciudad entera estaba repleta de juguetes. Zhenia subió las escaleras y los juguetes fueron detrás de ella. ¡La seguían a todas partes! Salió al balcón y las pelotas y las muñecas fueron también; por las ventanas se veían juguetes de todas clases. Zhenia ya no sabía qué hacer... Se subió al techo y allí sacó la florecita, arrancó el petalito morado y repitió lo más rápido que pudo:

Vuela, vuela, petalito mío,
de Este a Oeste con el viento,
y regresa en un momento,
tomando el Norte por guía.
Y no olvides que al caer,
lo que te pida haz de hacer.

¡HAZ QUE TODOS LOS JUGUETES VUELVAN EN SEGUIDA A LAS JUGUETERIAS!

Los juguetes desaparecieron al instante.

Zhenia miró su florecita de siete colores y vio que solamente le quedaba un petalito.

- ¡Huy, pero si ya he gastado seis petalitos y no he logrado nada que valga la pena! Bueno, en el futuro seré más inteligente.

Zhenia salió a la calle y, mientras caminaba, iba pensando: "¿Qué es lo que debo pedir? ¿Pediré dos kilos de bombones? No, mejor será que pida dos kilos de caramelos. Aunque no... Lo mejor será que pida medio kilo de bombones, medio kilo de caramelos, cien gramos de turrón, cien gramos de nueces y una rosquilla rosada para Pávlik. Y, ¿Qué pasará? Bueno, supongamos que pido todo esto y me lo como. No me quedaría nada. Mejor es pedir una bicicleta de tres ruedas. Aunque, ¿para qué? Montaría en ella ¿y después? Lo más seguro es que me caiga. Mejor es una entrada para el circo o para el cine, allí lo pasaría distraída. ¿No sería mejor que pida unas sandalias nuevas? ¿Será mejor unas sandalias nuevas que el circo? ¿No se podrá pedir algo mejor, mucho mejor? Lo voy a pensar... No tengo que apurarme..."

Así razonaba Zhenia cuando, de pronto, vio a un niño que estaba sentado en un banco, junto a un portal. Tenía grandes ojos azules y traviesos, pero tranquilos. Era un niño muy simpático; se veía en seguida que no le gustaba pelear. Zhenia quiso ser amiga de él y, como era tan curiosa, se le acercó tanto que podía ver sus largas trenzas, caídas sobre sus hombros, reflejadas en los ojos del niño, como si fuera un espejo.

- ¿Cómo te llamas?
- Vitia, ¿y tú?
- Zhenia. ¿Quieres jugar "a los escondidos"?
- No puedo, estoy cojo.

Zhenia vio el pobre pie de Vitia metido dentro del feo zapato y le dio mucha pena.

- ¡Qué pena! -dijo Zhenia-. Eres muy simpático y me gustaría poder jugar y correr contigo.

- Tú también eres muy simpática y me gustaría correr contigo pero no puedo. ¿Qué se le va a hacer?

- ¡Ay, pero qué bòberías, chico! -casi gritó Zhenia. Con la misma, sacó del bolsillo su florecita de siete colores.- ¡Mira!

Con estas palabras, la niña arrancó con cariño el último petalito azul pálido, lo miró y luego cantó con un hilito de voz, llena de felicidad:

Vuela, vuela, petalito mío,
de Este a Oeste con el viento,
y regresa en un momento,
tomando el Norte por guía.
Y no olvides que al caer,
lo que te pida haz de hacer.

¡HAZ QUE VITIA SANE EN SEGUIDA!

En ese mismo momento, Vitia saltó del banco y se puso a jugar con Zhenia.

Corría y corría, lleno de alegría y Zhenia también.

Vitia reía contento. ¿Y Zhenia? ¡Qué feliz estaba! Tenía un nuevo amiguito y su petalito azul pálido le había servido para una buena acción...

EL EMBUSTERO

Un niño cuidaba de unas ovejas y, de pronto, como si hubiera visto un lobo, se puso a gritar: "¡Socorro, un lobo! ¡Un lobo!" Los hombres se acercaron y vieron que era mentira. Después que el chico hubo repetido su pesada broma unas tres veces, apareció de verdad un lobo. El chico se puso a gritar: "¡Socorro, socorro, un lobo!" Los hombres creyeron que quería engañarlos, como siempre, y no le hicieron caso. El lobo vio que no tenía que temer nada y degolló a todas las ovejas del rebaño.

El embustero

Un niño cuidaba de _____ ovejas y, de pronto, como si hubiera visto un lobo, se puso ___ gritar: "¡Socorro, un lobo! ¡Un lobo!. Los _____ se acercaron y vieron que era _____ . Después que el chico hubo repetido su _____broma _____ veces, apareció de verdad un _____. El _____ se puso a gritar: "¡Socorro, socorro, un lobo!". Los hombres creyeron que quería engañarlos, como siempre, y _____. El lobo vio que no tenía que temer _____ y degolló a todas las _____ del rebaño.

EL CAMPESINO

El campesino es un hombre que trabaja la tierra diariamente. Con el arado hace surcos para sembrar el maíz y así poder darle algo a su familia para que se pueda alimentar. El campesino es el que más sufre porque tiene que trabajar de sol a sol, y siempre su dinero no le alcanza para darles de comer a sus hijos, sufre porque piensa que también sus hijos serán igual que él. Por eso es que pasa el día en el surco, con el sudor en la frente, preguntándose si el día de mañana tendrá dinero para comer.

El campesino

El campesino es un hombre que trabaja la_____diariamente. Con el _____ hace surcos para sembrar el _____ y así poder darle algo a su familia para que se pueda alimentar. El campesino es el que más sufre porque tiene que trabajar de ____a sol, y siempre su_____ no le alcanza para darles de comer a sus_____, sufre porque piensa que también sus hijos serán igual que él. Por eso es que pasa el día en el surco, con el _____ en la frente, preguntándose si el día de _____tendrá_____para comer.

LOS CISNES

a. Una bandada de cisnes volaba sobre el mar.

b. Delante volaban los cisnes fuertes y detrás volaban los más débiles.

c. Todos los cisnes estaban cansados de volar, pero no se detenían y seguían volando.

d. Un joven cisne que volaba atrás, vio que no podía seguir volando.

e. Extendió sua alas y planeó hacia el mar.

1. Escribe la(s) palabra(s) que complete(n) correctamente cada oración:

a. Una bandada ____ cisnes volaba_____ el mar.

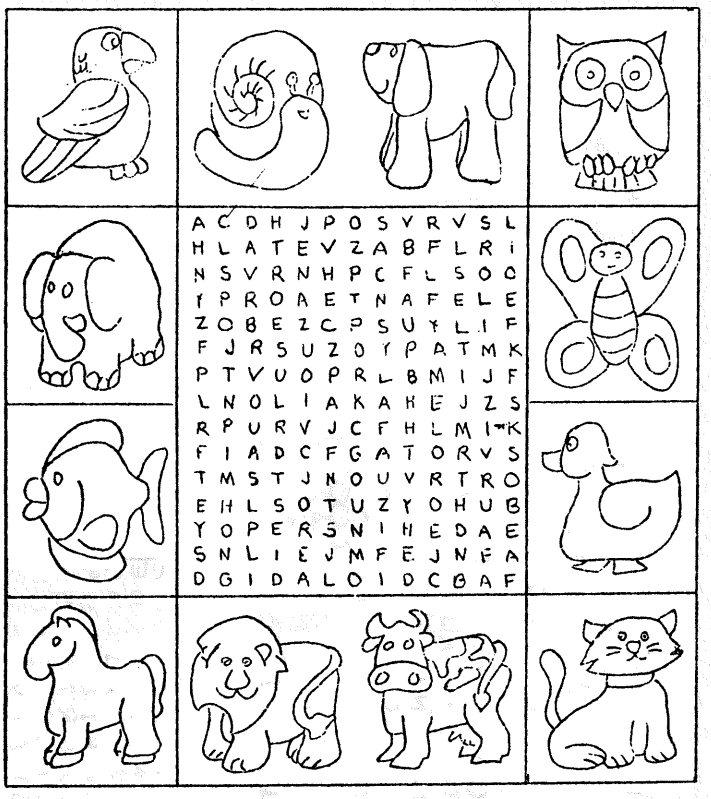
b. Delante volaban los cisnes fuertes y _____ volaban los más débiles

c. Todos los cisnes estaban cansados_____volar, _____no se detenían ____ seguían volando.

d. Un joven cisne_____volaba atrás, vio _____ no podía seguir volando.

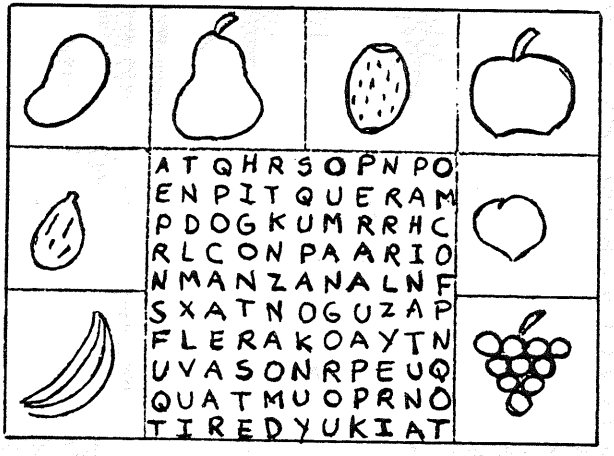
e. Extendió sus alas_____planeó hacia el mar.

SOPA DE LETRAS

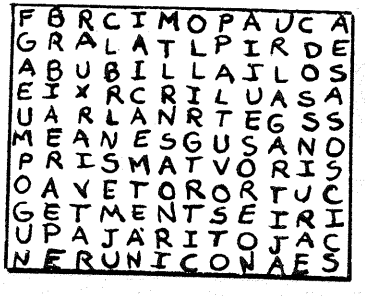


Entre las letras que componen este cuadro, trata de localizar el nombre de estos doce animales. Ten en cuenta que pueden leerse de izquierda a derecha, de derecha a izquierda, de arriba abajo de abajo arriba o en diagonal. Cada que encuentres un nombre, enciérralo con un círculo.

"SOPA DE LETRAS"



Encuentra los nombres de las frutas que aparecen; puedes leerlas en las siguientes direcciones: izquierda derecha en diagonal de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba.



Encuentra los nombre de algunos animales que aparecen en el cuento:

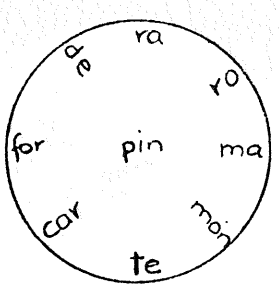
_____ _____

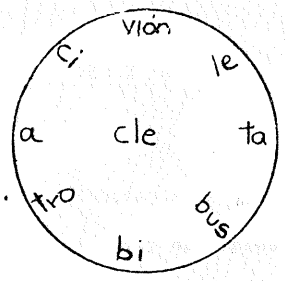
_____ _____

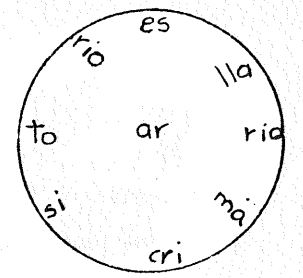
_____ _____

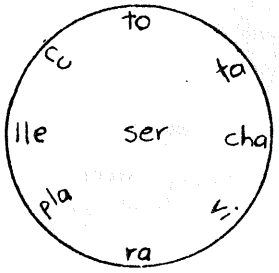
_____

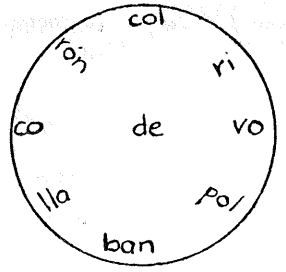
PLATO SILABICO

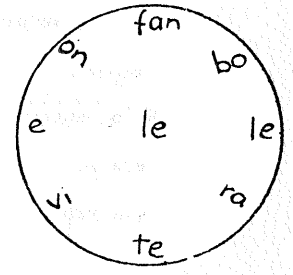


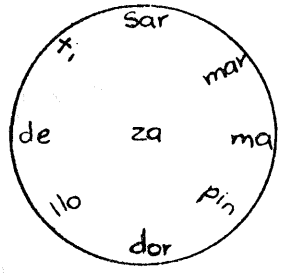


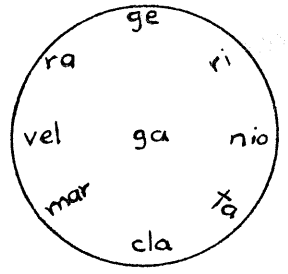


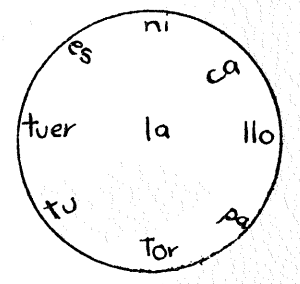










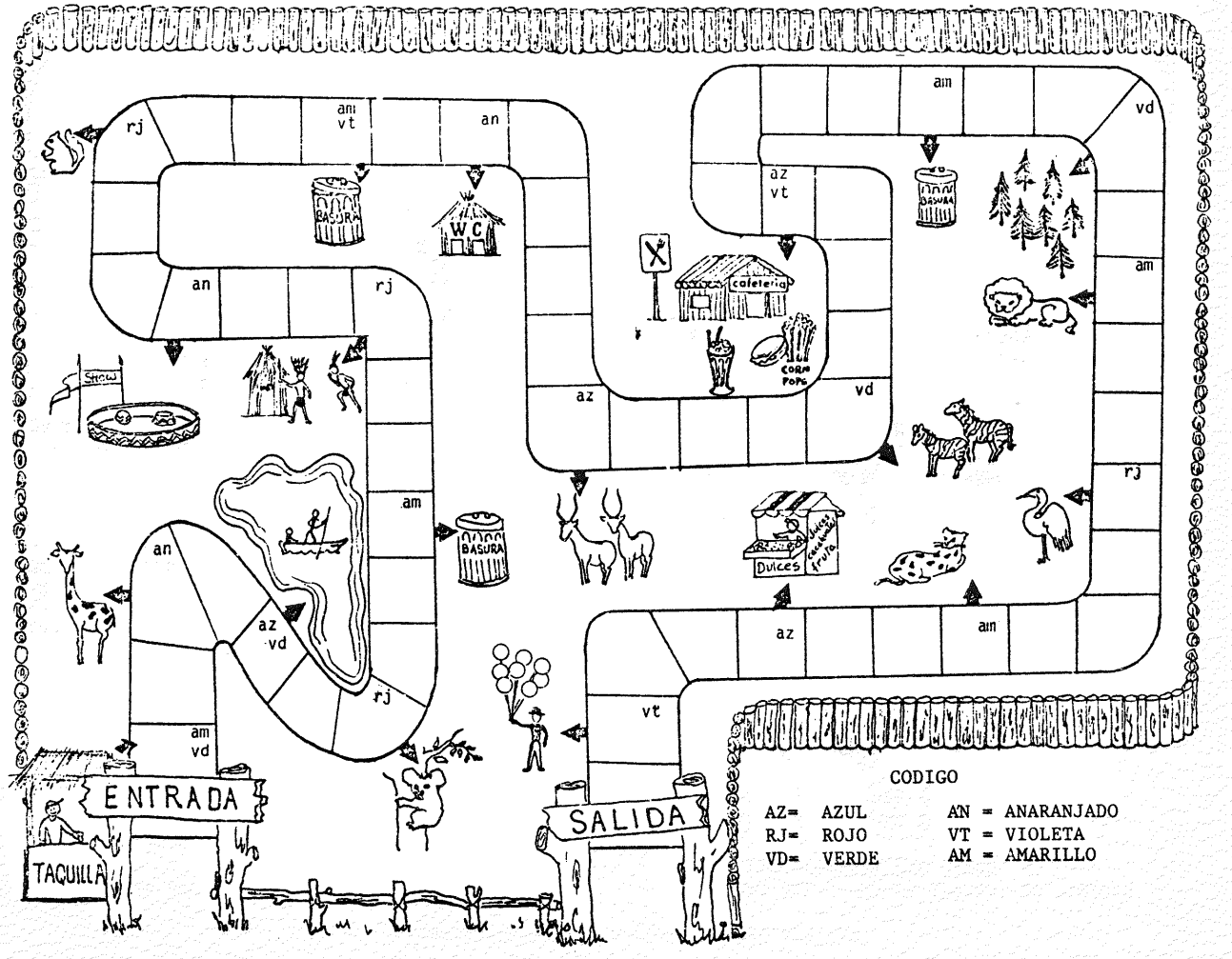


Con las sílabas que contienen los platos, forma para cada uno tres palabras que tienen que ver entre sí, y escríbelas en sus respectivos renglones.

EL LOBO Y EL PERRO

Un lobo flaco y hambriento encontró, por casualidad, a un perro gordo y bien comido. Después de saludarlo, preguntó el lobo:

- ¿Qué haces para estar tan bien?
- Estarías igual que yo - respondió el perro - si quisieras prestar a mi amo los mismos servicios que yo le presto.
- ¿Qué servicios son esos? -preguntó el lobo-.
- Guardar su puerta y defender de noche su casa contra los ladrones.
- Bien, estoy dispuesto. Ahora sufro el frío y el hambre. Será mucho mejor estar bajo techo y tener abundante comida.
- Pues ven conmigo - dijo el perro -.



CODIGO

AZ=	AZUL	AN =	ANARANJADO
RJ=	ROJO	VT =	VIOLETA
VD=	VERDE	AM =	AMARILLO

INSTRUCCIONES PARA EL JUEGO DEL AFRICAN

PASA A TOMAR UNA FOTOGRAFIA A LA GARZA.

PASA A VER AL OSO KOALA.

REGRESA A LA ZONA DE ENTRADA, PUES OLVIDASTE TU CAMA DE FOTOGRAFIAS.

REGRESA A TIRAR EL VASO DESECHABLE AL BOTE DE BASURA CERCANO AL PUESTO DE PALOMAS.

REGRESA A VER EL ESPECTACULO DE TANIA, LA ELEFANTA.

SERIA MEJOR QUE ANTES DE CONTINUAR EL SAFARI PASARAS AL BAÑO.

TIENES MUCHA HAMBRE, PUES NO TE DIO TIEMPO DE DESAYUNARTE, PASA A COMPRAR UNA HAMBURGUESA.

TIENES MUCHA SED, PASA A LA CAFETERIA Y PIDE UNA LECHE MALTEADA.

TOMA UNA LANCHA DEL EMBARCADERO, DALE DOS VUELTAS AL LAGO Y ESPERA TU TURNO.

VISITA EL AREA DE TIGRES, PERO TEN CUIDADO, ES UNA ZONA PELIGROSA.

VISITA LA ALDEA WATUSI Y PLATICA CON EL JEFE DE LA TRIBU.

VISITA LA ZONA DE ANTILOPES.

VISITA LA ZONA DONDE VIVEN LA CEBRAS, Y OBSERVA COMO CORREN.

AL LLEGAR A LA ZONA DE TIGRES, NO OLVIDES CERRAR LAS VENTANAS DEL CARRO.

LA JIRAFA SE FUE A LA ZONA DE LOS TIGRES, REGRESALA AL AREA DEL BOSQUE.

COMPRALE UN GLOBO A TU HERMANO.

LOS VIGILANTES TE VIERON TIRAR BASURA EN LA SECCION DE ACCESO AL PARQUE, REGRESA A RECOGERLA.

LLEVALE NUECES A LA ARDILLA.

OLVIDASTE PAGAR TU BOLETO DE ENTRADA, REGRESA.

PASA A COMER TU LUNCH AL BOSQUE.

PASA A COMER UNA BOLSA DE PALOMITAS.

PASA AL PUESTO DE COMIDA PARA ANIMALES, Y COMPRALE NUECES A LA ARDILLA: LLEVARSELAS.

PASA AL LAGO, LOS DUEÑOS DEL PARQUE TE OFRECEN UN PASEO SIN COSTO ALGUNO.

A N E X O No. 2

E S C R I T U R A

F U G A D E L E T R A S

NOMBRE_____GRUPO_____

Centro_____Grado Escolar_____ Fecha_____

El hueso de la ciruela

Una mad_e co_pro ciruelas para darla_ de post_e a sus hijo_. Las ciruela_ esta_an en un p_ato. Venia no ha_ía comido nu_ca _iruelas y no _acía más q_e olerla_. Le gu_taron mucho. Y si_tió deseos de p_oba_las. Todo el tie_po anda_a ronda_do las ciruelas. Y, cuando se q_edó solo en la _abitación, no pudo co_tenerse, tomó una ciruela y se la comió. A_tes del a_muerzo, la mad_e co_tó la_ ciruelas y vió que falta_a una. Se lo díjo al pad_e.

Dura_te el almuerzo, el pad_e pregu_tó: "Díganme _ijitos, ¿no se _a comido ni_guno de ustedes una ciruela?, "Todos dijer_ "NO". Vania se puso ro_o como la grana y dijo ta_bién. "Yo no me la _e comido".

E_tonces, el pad_e dijo: "Uno de ustedes se la _a comido, y eso no está bien. Pero no es lo peo_. Lo peor es que las ciruela_ ti_nen huesos, y si alg_ien no sabe come_las y se t_aga uno, se muere al día sig_iente. Eso es lo que tem_."

Vania se puso pálido y dijo: "El _ueso lo arrojé por la ve_tana" Todos se echaron a reí_, pero Vania estalló en sollozos.

FRASES CON ERRORES GRAFICOS

NOMBRE_____ GRUPO_____

CENTRO_____ GRADO_____ FECHA_____

En cada una de las oraciones hay varios errores, ¿puedes encontrarlos?. Al margen de cada frase se indica el número de errores a encontrar.

1. La patera es un leopado con mancha en forma danillos (5)
2. El ñú es un atílope qe vibe en Afrika (4)
3. Los pinguinos son haves palmípeda de color blaco y nego (5)
4. La cola delpavoreal macho esmás vonita qie ladela hebra (7)
5. El puna esun animal semejante al tirge, pero tiene elpelo más suave (5)
6. Le pulpo tiene hocho tetáculos qeda una con dos ventosas (4)
7. Los yacs son animales qe viven enla regió motallsa de Asia (5)
8. La zorra esun manífero carnicedo, tiene el ocico puntiagüdo (5)

¿QUE LETRA FALTA?

NOMBRE DEL NIÑO _____ Grupo _____

Centro _____ Grado escolar _____

De las cuatro letras que aparecen dentro del cuadro, busca cuál es la que va bien para completar cada palabra

d	b
q	p

1	2	3	4
ce_olla	cua_ra	con_ucir	conta_or
_uñuelo	_are_	fa_ricar	a_oga_o
cala_aza	_anca	cu_rir	mé_ico
cha_acano	_en_ueta	chu_etear	ar_uitecto
na_o	_avimento	_esacomo_ar	_entista
hela_o	ár_ol	_uscar	_intor
_a_aya	cha_a	_escom_oner	o_rero
san_ía	es_uina	_uscar	_eón
_ar_uillo	_laza	es_antar	al_añil
_ueso	e_ificio	estu_iar	car_intero
san_wich	tien_a	gol_ear	_olicía

5	6	7	8
creí_o	cua_erno	_ecerro	_añoleta
_é_il	li_reta	ja_alí	_ufan_a
_elga_o	lá_iz	_orrego	ca_a
_en_enciero	_olígrafo	_uey	cha_ueta
_o_alicón	_lock	ca_allo	a_rigo
im_untual	car_eta	co_ú	_antalón
_erezoso	_orra_or	ca_ra	ga_ar_ina
gor_o	_a_el	cer_o	_lusa
amo_le	_luma	cor_ero	som_rero
gua_o	saca_untas	cule_ra	cor_ata
inváli_o	_icolor	chim_ancé	to_illera
es_ontáneo	fol_er	_uitre	za_ato
		co_ra	ro_illera
		_ingüino	su_a_era

Clave:

1: alimentos
2: calle
3: verbos
4: profesiones
5: adjetivos
6: útiles escolares
7: animales
8: prendas de vestir

U N I D A D E S D E O R T O G R A F I A

USO DE LA G Y LA J

Estas consonantes, antes de las vocales a, o, u, tienen sonido diferente, de forma que no es posible equivocarse, pero delante de la e y la i su sonido es igual.

Para que la g pueda conservar su sonido delante de la e y la i es necesario introducir una u, ej. guerra, guitarra.

No hay reglas fijas para el uso de la g y la j delante de la e y la i, pero ayuda saber lo siguiente:

Se escriben con G la mayoría de las palabras terminadas en:

ger, gir	excepto:
	mujer
	tejer
	crujir
gen, gente	excepto:
	comején
	jején
gio	

Se escriben con G las palabras que empiezan con

gen, gem	excepto:
	jengibre
	jenízaro
geo, ges	excepto:
	Jesús
	jesuita
ing	excepto:
	injertar
	injerto

Se escriben con J la mayoría de las palabras terminadas en

je, jería	excepto:	
	auge	falange
	faringe	meninge
	garage	

LOTERIA DE PALABRAS HOMOFONAS.

cazo	cien	bracero
sabia	vello	caso
casó	botar	vota
cabe	a ver	seso

hierba	casa	tubo
cierra	grave	cazo
casó	hierva	sien
brasero	tuvo	savia

Corta el tronco con la <u>sierra</u>

Tuvo mucho frío en la nieve

Es muy grande no me <u>cabe</u>

La <u>hierba</u> ha crecido mucho

Es una niña de rostro muy <u>bello</u>

Tengo que llevar mi <u>bota</u> al zapatero

CLASIFICAR POR FAMILIA UNA LISTA DE PALABRAS

carreta
camión
cansancio
carrera

cafetería
carretera
cansado

camioneta
carro
cafetera

cansarse
carretón
café

COBARDE
COMODO
COMPAÑERO
CONSEJO
CORDON

ACOMODAR
ACOMPAÑAR
ACONSEJAR
ACORDONAR
ACOBARDAR

ACOMPAÑADO
ACOMODADO
ACOBARDADO
ACONSEJADO
ACORDONADO

COMPAÑIA
COMODIDAD
CORDONERIA

COMPAÑERISMO
ACONSEJABLE
CONSEJERO
CORDONCILLO
ACOMPAÑANTE

ESCRIBANO CUENTON

México, D.F. a 15 de enero de 1984

Estimado amigo:

Soy un inventor de cuentos, sólo que soy muy viejo y he escrito tantos cuentos que ahora me cuesta trabajo pensar en cuentos nuevos.... ¿podrías ayudarme?...

Me encantaría que me escribieras un cuento que hable de: una ballena, una almeja, un barco... el mar... un pescador... y que diga además algo sobre comer. Claro que si tu quieres incluir más cosas puedes hacerlo.

Muchas gracias por tu ayuda, y espero con ansia tu cuento.

atentamente

Sr Escribano Cuentón

P.D. Cuando tengas listo tu cuento, mandamelo en una carta a la dirección que indica el remitente.

ESCRIBANO CUENTON

México, D.F. a 15 de enero de 1984

Estimado amigo:

Soy un inventor de cuentos, sólo que soy muy viejo y he escrito tantos cuentos que ahora me cuesta trabajo pensar en cuentos nuevos.... ¿podrías ayudarme?...

Me encantaría que me escribieras un cuento que hable de: una ardilla, un oso, un venado... un bosque... un lago... y un cazador. Además, que diga algo sobre correr. Claro que si tu quieres incluir más cosas puedes hacerlo.

Muchas gracias por tu ayuda y espero con ansia tu cuento

Atentamente

Dr. Escribano Cuentón

P.D. Cuando tengas listo tu cuento, mándamelo en una carta a la dirección que indica el remitente.

ESCRIBANO CUENTON

Mexico, D.F. a 15 de enero de 1984

Estimado amigo:

Soy un inventor de cuentos, sólo que soy muy viejo y he escrito tantos cuentos que ahora me cuesta trabajo pensar en cuentos nuevos... ¿podrías ayudarme?...

Me encantaría que me escribieras un cuento que hable de: un payaso, un circo, un león.... un domador.... un trapecista... y algo sobre bailar. Claro que si tú quieres incluír más cosas puedes hacerlo.

Muchas gracias por tu ayuda y espero con ansia tu cuento.

Atentamente

Sr. Escribano Cuentón

P.D. Cuando tengas listo tu cuento mándamelo en una carta a la dirección que indica el remitente.

ESCRIBANO CUENTON

México D.F. a 15 de enero 1984

Estimado amigo:

Soy un inventor de cuentos, sólo que soy muy viejo y he escrito tantos cuentos que ahora me cuesta trabajo pensar en cuentos nuevos.... ¿podrías ayudarme?

Me encantaría que me escribieras un cuento que hable de: un castillo, un rey, una espada..... un bufón... una bruja..... y algo sobre "dormir... claro que si tu quieres incluír algo más, puedes hacerlo

Muchas gracias por tu ayuda, y espero con ansia tu cuento...

Atentamente

Sr Escribano Cuentón

P.D. Cuando tengas listo tu cuento, mándamelo en una carta a la dirección que indica el remitente