



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN
PREESCOLARES: DISEÑO, APLICACIÓN Y
SEGUIMIENTO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

LANCY CÁZARES HERRERA

DIRECTOR DE TESIS

M. EN C. ALFONSO JAVIER BUSTAMANTE
SANTOS

XALAPA, VER.

2010

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por su apoyo y patrocinio para la realización de esta maestría.

A las escuelas, alumnos y maestros que no mencionó, pero que me permitieron realizar este trabajo.

Al maestro Javier Bustamante por ser un excelente guía en esta tesis y por toda la paciencia que tuvo conmigo.

Al Dr. Jorge Vaca por sus valiosas observaciones que hicieron posible ver a la lecto – escritura y a los niños desde una perspectiva diferente.

A todos los profesores que me ayudaron y guiaron en transitar por este posgrado.

A mis lectores que me hicieron las precisiones necesarias para mejorar mi trabajo.

A la mtra. Carmen, supervisora escolar de la zona 113, por su apoyo para estudiar este posgrado.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. EL LENGUAJE ESCRITO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	10
1.1. El principio alfabético de la escritura	11
1.2. La lectura en niños preescolares	19
1.3. Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD)	21
1.4. Didáctica del lenguaje escrito en preescolar	24
1.5. La ingeniería didáctica en el aula	27
CAPÍTULO 2. LA INGENIERÍA DIDÁCTICA Y SU APLICACIÓN EN EL TRABAJO DOCENTE	31
2.1. Análisis preliminar	31
2.2. Análisis a priori	35
2.3. Experiencia didáctica	38
2.4. Análisis a posteriori	41
CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS CLÍNICAS	43
3.1. Caña	44
3.2. Café	49
3.3. Comparación entre Caña y Café	53
CAPITULO 4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA	57
4.1. Lectura de Cuentos	57
4.1.1. Alumno	58
4.1.1.1. Dificultades en la actividad	59
4.1.1.1.1. Frases y palabras desconocidas	60
4.1.1.1.2. Conflictos con el contenido del texto	61

4.1.1.1.3.	Aspectos convencionales de la lectura	63
4.1.1.1.4.	Desaciertos en la lectura	66
4.1.1.2.	Reacciones ante la actividad	68
4.1.1.2.1.	Las imágenes en los cuentos	68
4.1.1.2.2.	Releer un texto por placer	70
4.1.1.2.3.	Empatía con el contenido del cuento	72
4.1.2.	Actividad didáctica	73
4.1.2.1.	Materiales empleados	74
4.1.2.2.	La organización en el aula	76
4.1.2.3.	Secuencia didáctica	79
4.1.3.	Maestro	80
4.1.3.1.	Transposición didáctica	81
4.1.3.2.	Intervención apropiada	83
4.2.	Invención de Cuentos	85
4.2.1.	Alumno	86
4.2.1.1.	Asignar un título a los cuentos	86
4.2.1.2.	Secuencia del cuento de acuerdo a su estructura y contenido	90
4.2.1.3.	Revisión del cuento	92
4.2.1.4.	Conocimientos movilizados	94
4.2.2.	Actividad	96
4.2.2.1.	Secuencia de la actividad	96
4.2.2.2.	Organización	98
4.2.2.3.	Material	99
4.2.3.	Maestro	102
4.2.3.1.	Transposición didáctica	102
4.2.3.2.	Intervención inapropiada	105
4.3.	Escritura de palabras	106
4.3.1.	Alumno	107
4.3.1.1.	Interacción entre pares	108
4.3.1.1.1.	Equipos con diferente nivel conceptual	109

4.3.1.1.2. Equipos con igual nivel conceptual	112
4.3.1.2. Aspectos convencionales del lenguaje escrito	113
4.3.2. Actividad didáctica	116
4.3.2.1. Organización	116
4.3.2.2. Materiales	118
4.3.3. Maestro	119
4.3.4. Intervención docente en las actividades	119
CAPÍTULO 5. REFLEXIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE	121
5.1. Concepción teórica	121
5.2. Organización grupal	123
5.3. Intervención docente	124
5.4. Tipo de actividades planteadas	125
5.5. Transposición didáctica	126
5.6. Trabajo con padres de familia	128
CONCLUSIONES	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	
ANEXO 1. Entrevista clínica inicial	145
ANEXO 2. Entrevista clínica final	149
ANEXO 3. Protocolo de investigación	153
ANEXO 4. Producciones del tipo presilábico A	181
ANEXO 5. Producciones del tipo presilábico B	183
ANEXO 6. Producciones del tipo presilábico C	185
ANEXO 7. Evidencia de la palabra “jirafa”	187
ANEXO 8. Evidencia de la palabra “camisa”	191
TABLAS	
Tabla 1. Características generales de las localidades	32
Tabla 2. Cronograma de las sesiones	38
Tabla 3. Categorías de análisis de datos	41

Tabla 4. Comparación de los niveles evolutivos	54
--	----

IMÁGENES

Imagen 1. Diferencias cualitativas y cuantitativas	14
Imagen 2. Hipótesis silábica	16
Imagen 3. Hipótesis silábico-alfabética	17
Imagen 4. Ejemplo de los productos obtenidos en las entrevistas clínicas	34
Imagen 5. Producciones graficas de Miguel	46
Imagen 6. Producciones graficas de Ashley	47
Imagen 7. Producciones graficas de Gabriel	48
Imagen 8. Producciones graficas de Diego	50
Imagen 9. Producciones graficas de Ramsés	51
Imagen 10. Producciones graficas de Vania	52
Imagen 11. Cuentos de la biblioteca de aula	75
Imagen 12. Organización en Lectura de Cuentos	77
Imagen 13. Organización del cuento Cocorico	78
Imagen 14. Imágenes de los cuentos	101
Imagen 15. Escritura de la palabra “payaso”	111
Imagen 16. Organización en equipo (dos mesas)	117
Imagen 17. Organización en equipo (una mesa)	117

GRÁFICOS

Grafico 1. Resultados de las entrevistas clínicas a la localidad de Caña	45
Grafico 2. Resultados de las entrevistas clínicas a la localidad de Café	49
Gráfico 3. Comparación entre Café y Caña. Primera entrevista clínica	53
Gráfico 4. Comparación entre Café y Caña. Segunda entrevista clínica	54

INTRODUCCIÓN

La lecto – escritura es una actividad muy importante en la vida de cualquier persona, debido a que es indispensable para desenvolverse en un mundo en el que el lenguaje escrito está en todas partes y además a partir de ella se accede a gran parte de los contenidos que nos plantea la escuela. El preescolar es la primera instancia oficial en la cual los pequeños tienen contacto con el lenguaje escrito como objeto de conocimiento.

Trabajar la lectura y escritura en el jardín de niños no es nada fácil, desde el punto de vista docente podemos encontrar mucha literatura acerca de métodos para enseñarla desde diversas perspectivas, pero sólo algunos autores abordan este objeto como algo contextualizado, funcional y comunicativo. El actual Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04) establece seis campos formativos para desarrollar el trabajo diario con los niños. Entre ellos se encuentra el de “Lenguaje y comunicación”, en el que se exige a las educadoras trabajar dos aspectos el oral y el escrito, ambos desde una perspectiva constructivista que propicie tener al niño como actor central de su proceso, dejándolo explorar e intercambiar opiniones con sus pares.

Sin embargo, el lenguaje escrito es trabajado de diversas formas por los maestros, algunas más favorables que otras. El PEP 04 propone utilizar diversas modalidades de intervención para atender las necesidades de los niños, sin embargo éste sólo proporciona algunas orientaciones generales a las educadoras como “trabajar con el nombre propio”, “propiciar la convencionalidad del sistema de escritura”, “tener un ambiente alfabetizador”. Estas guías para la mayoría de las docentes son demasiado generales, al punto de llegar a perderse en métodos mecánicos y poco reflexivos. Aunado a esta problemática encontramos que en el preescolar no se exige una sistematización de lo aplicado en el aula, los avances o resultados generados por este trabajo no son evaluados, es decir, no se hace

visible cómo lo realizado con los niños, favoreció o no, la adquisición de la lecto – escritura.

De ahí que surja la necesidad de conocer detalladamente lo que sucede con los niños al aplicar situaciones didácticas tendientes a favorecer el conocimiento de la lengua escrita, las cuales deben ser diseñadas conforme al nivel evolutivo en el que se encuentran los niños.

En la vida cotidiana de las aulas las profesoras de este nivel en repetidas ocasiones tienen problemas con el replanteamiento de las actividades aplicadas, cuando éstas no tuvieron el impacto esperado. Esta problemática no es manifestada y por lo tanto no se interesan por buscar alguna solución. Lo que en muchos casos ocasiona que al aplicarla nuevamente después de dos o tres semanas no se capitalice la experiencia previa, tampoco se tenga una idea clara de qué dificultades tuvo para el maestro, el por qué de las decisiones tomadas para la organización de la misma, las intervenciones de los niños, etc., simplemente no se aprovecha completamente lo sucedido en esa jornada.

Se coincide con Castro, quien expresa que:

[...] la importancia de hacer públicas las experiencias tanto para el maestro que las relata como para quienes podamos leerlas está en la posibilidad de entablar un diálogo que permita poner de manifiesto lo que sucede puertas adentro de los planteles, los problemas que se presentan diariamente y las soluciones que se les dan. Así se establecería una relación que dejaría traslucir con toda nitidez situaciones que son inherentes a todos los maestros, a todos los niños que nos han confiado y a todos los establecimientos escolares. Y esto, ¿para qué?, para poder comparar, reflexionar, discutir, y confrontar el mundo de la escuela visto por quienes estamos permanentemente en ella. (1990, p. 38)

Es importante que sean los maestros los que narren sus propias experiencias, pero no únicamente narraciones referentes a los planteles educativos, como menciona Castro, sino también dentro del aula, esto con el objeto que otros docentes puedan observar la práctica educativa desde otro ángulo que les permita mejorar o cambiar mucho de lo que ellos hacen, en donde ocurre esa dinámica tan compleja entre el maestro y el alumno, en donde es muy

importante que se describa lo que sucede al aplicar actividades didácticas, las fortalezas y debilidades.

Así a partir de lo antes mencionado el presente estudio es una experiencia de macroingeniería didáctica aplicada en un jardín de niños del municipio de Coatepec, Veracruz, con características semiurbanas.

La pregunta de investigación es ¿Qué impacto tiene la aplicación de tres situaciones didácticas tendientes a favorecer el aprendizaje de la lecto – escritura en un grupo de tercer grado de preescolar? Por ello los objetivos perseguidos en este estudio de corte experimental son:

- Diseñar y aplicar tres situaciones para favorecer el aprendizaje de la lecto – escritura en los siguientes aspectos: la escritura de palabras, la narración de cuentos y la invención de cuentos.
- Evaluar los alcances de las situaciones didácticas tendientes a favorecer la lecto – escritura en preescolares.
- Analizar el proceso seguido al implementar las situaciones didácticas en el profesor.

Para responder a esa pregunta de investigación fue necesario diseñar tres situaciones didácticas que fueron aplicadas a niños preescolares de tercer grado, tratando de recabar de la manera más exhaustiva posible algunos datos importantes de lo ocurrido en la experiencia didáctica y lo realizado por los alumnos y el maestro. Se tiene claro que muchos de los aprendizajes que la aplicación pudo haber causado en los niños no se muestran de manera inmediata, por ello sólo se puede dar cuenta de algunas manifestaciones que den pie a aprendizajes futuros.

Este trabajo se organiza en cinco capítulos. En el capítulo 1 se encuadra el marco teórico desde el cual se sustenta el trabajo. En él se hace una descripción general de la teoría ferreiriana acerca de la construcción del sistema de escritura así como un recorrido por el lenguaje escrito en general como objeto de

INTRODUCCIÓN

conocimiento. Esto, sustentado en la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau y en la ingeniería didáctica de Artigue.

El capítulo 2, describe la metodología seguida para la implementación de las situaciones didácticas, tomando en cuenta lo propuesto por Artigue: análisis preliminar, análisis *a priori*, experiencia didáctica y análisis *a posteriori*.

En el capítulo 3, se analizan los resultados de la implementación del análisis preliminar y el análisis *a priori*, el cual se basa en los datos obtenidos al realizar entrevistas clínicas a los niños preescolares antes y después de la experiencia didáctica. Tomando dos grupos de diferentes localidades como sujetos de investigación, una en la cual se aplicaron las situaciones didácticas y otra que permitió tener un parámetro de la evolución de los niños en un contexto escolar tradicional.

El capítulo 4 contiene el análisis realizado después de los seis meses de aplicación didáctica, en el que se relaciona lo hecho por el maestro, las implicaciones de las actividades mismas y la manera en que los niños las enfrentaron. Este apartado es tal vez el más importante porque da cuenta de lo que sucede en un jardín de niños y la necesidad de replantear de manera sistematizada algunas actividades.

Por último, en el capítulo 5 se explora, de manera general, los cambios conceptuales y procedimentales ocurridos a la maestra – investigadora en su práctica docente gracias a la realización de un trabajo de investigación, ya que realizar un esfuerzo de este tipo no sólo implica acrecentar el conocimiento acerca del lenguaje escrito y su adquisición, sino genera una serie de modificaciones pedagógicas, que muchas veces no son reflejadas por la separación entre la labor del investigador y la del docente.

CAPÍTULO 1. EL LENGUAJE ESCRITO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Existen muchos teóricos que han tratado de explicar el aprendizaje los conductistas con Skinner lo describen a partir de leyes y mecanismos comunes a todos los individuos como el condicionamiento operante, el asociacionismo y el ensayo y error. En la teoría del aprendizaje por descubrimiento, Bruner le da gran importancia a la actividad que tienen los estudiantes sobre la realidad; el socio-constructivismo de Vigotsky considera al aprendizaje como una construcción de conocimientos nuevos a partir de saberes previos dando importancia a la interacción social; y por su parte la epistemología genética cuyo representante es Jean Piaget da una visión acerca de cómo se construye el conocimiento, la pregunta esencial de su teoría era ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno mayor?, la explicación a esta cuestión se responde desde un punto de vista constructivo e interaccionista. Los aportes que Piaget hizo son muy importantes y se han utilizado en el campo de la educación, aunque no hayan surgido propiamente para éste (sino en el campo de la epistemología). Los sujetos conocemos el mundo que nos rodea al interactuar con él, a partir de ello asignamos significados a los objetos y de esta manera estructuramos el pensamiento.

Los procesos que conforman la manera en que aprendemos son la asimilación y la acomodación los cuales nos permiten “incorporar los datos de la realidad a nuestros esquemas asimiladores que, a su vez, irán modificándose en virtud de las perturbaciones que puedan aparecer” (Kaufman 1991, p.13). Las perturbaciones surgen como contradicciones o incompatibilidades a los esquemas que el sujeto posee debido a que algún dato no coincide con lo que conoce.

El conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción que realiza cada individuo gracias a los esquemas que posee y a las experiencias a las que ha tenido acceso. Para el caso de la educación el maestro se encarga de realizar una intervención externa, debido a que le presenta a los alumnos

situaciones para que interactúen con ellas y puedan construir su aprendizaje. Entonces al retomar la epistemología genética se ha cuestionado mucho acerca de si es posible que la construcción se pueda acelerar y si el maestro es capaz de contribuir a la construcción de determinadas estructuras de conocimiento o si es necesario esperar a que esas estructuras se den de manera espontánea.

Los trabajos de colaboradores cercanos a Piaget como Inhelder y Sinclair (1985, 1996) han demostrado que es posible apoyar la construcción de estructuras del pensamiento siempre y cuando se tomen en cuanto los esquemas que el sujeto ya posee, y a partir de ellos se propongan situaciones que propicien el desequilibrio y a su vez generen conflictos cognitivos que lleven al individuo a la evolución en su pensamiento.

Esto aplicado al campo de la lecto – escritura ha sido retomado por Ferreiro quien señala que “uno de los grandes descubrimientos piagetianos fue poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en adición de conocimientos sino en grandes períodos de reestructuración y, en muchos casos, reestructuración de las mismas informaciones anteriores, que cambian la naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones” (1985, p. 6).

Esta afirmación cuestiona las metodologías que pretenden enseñar la lecto–escritura graduando los elementos que se le muestran al alumno, ya que se ha demostrado que no se aprende de manera mecánica agregando conocimientos a los anteriores, ejemplo de esto es el método silábico que va uniendo consonantes con las vocales y sólo cuando se han aprendido estas unidades, se pasa a las siguientes, hasta que se formen palabras.

1.1 El principio alfabético de la escritura

Para abordar aspectos que se vinculen con la enseñanza de la lecto – escritura en este trabajo, se requiere realizar una síntesis de cómo escriben los niños al inicio de su proceso de alfabetización, es decir - no como lo hacen los adultos-, sus

escrituras tienen ciertas características y de no explicitar esto sería difícil entender algunos términos que se utilizarán posteriormente.

Para comenzar se tomará la definición que Kaufman establece para sistema de escritura, viéndolo como un “sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos” (2007, p. 19). Para que el niño logre acceder a este sistema requiere un largo proceso constructivo en el que interactúe constantemente con el objeto de conocimiento, en este caso la lengua escrita.

Una de las primeras obras en desarrollar la temática de las escrituras iniciales fue “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” de Ferreiro y Teberosky en 1979, después de ésta, Emilia Ferreiro (2006) continuó realizando investigaciones que la llevarían a desarrollar “La escritura antes de la letra”. Esta obra además de representar una síntesis de su trabajo, marca una evolución en su teoría sobre la lecto – escritura. Este artículo plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el aprendizaje del sistema de escritura los cuales son:

a) “Los niños establecen las distinciones entre dibujo y escritura y paralelamente entre imagen y texto” (Ferreiro, 2006, p. 12), en este periodo tanto letras como imágenes pueden encontrarse en el mismo espacio, y para los niños no tener ninguna relación entre sí.

Cuando el niño intenta interpretar lo que significa un texto requiere que éste se encuentre acompañado a una imagen y el significado atribuido a éste dependerá del objeto que representa la imagen. Así por ejemplo los objetos grandes tendrán una estructura proporcional en el texto a su tamaño. En éste periodo surge lo que se ha llamado “hipótesis del nombre”, aquí los niños retienen un aspecto del texto escrito que será el nombre del objeto de la imagen y deja de lado artículos, adjetivos y otros elementos que se prediquen al objeto.

Un ejemplo de esto sería el texto “la muñeca rota”, al interpretarlo el niño diría “muñeca”, y como diría Ferreiro “pensar que la escritura representa el

“nombre” no es aún concebirla como la expresión grafica del lenguaje” (1979, p. 335).

b) El segundo periodo es el que se refiere a la diferenciación entre los encadenamientos de letras, oscilando entre un eje cualitativo y uno cuantitativo. En paralelo Vernon ha confirmado que en este nivel los niños establecen ciertas propiedades de “interpretabilidad” o “legibilidad” que debe tener la escritura (1997, p. 1), lo que significa exigir algunos de los requerimientos mínimos para que un texto pueda leerse.

Los aspectos cuantitativos se refieren a la longitud, la cantidad de letras y a los fragmentos que conforman la línea, los cualitativos al tipo y la forma de letras, éstos son utilizados para comparar los tipos de escritura, y presentar estas propiedades en sus representaciones son un gran avance en la concepción de los niños, ya que manifiestan que para poder leer y escribir textos distintos es necesario que entre éstos haya diferencias.

Para el niño una de las primeras características de los textos es exigir una cantidad mínima de grafías, según los estudios realizados por Ferreiro, la cantidad se ubica en tres grafías, debido a que para ellos, palabras con menos de tres grafías no pueden leerse. Este aspecto es un proceso construido por el niño, sin la instrucción directa del adulto o de algún texto.

Otro aspecto que exigen los niños para permitir la lectura de un texto es la variedad intra-figural, que se manifiesta cuando no aceptan que una palabra en la cual se repite dos o más veces una letra pueda tener un significado, por ejemplo en uno de los ejercicios que empleaba Ferreiro en sus entrevistas clínicas les mostraba a los niños un conjunto de tarjetas y ellos debían elegir cuál de ellas se podía o no leer, las más rechazadas fueron: “AAA”, “aaa”, “AMA”, lo que demuestra que al repetir grafías dentro de la palabra no puede ser interpretada.

Así los niños buscan maneras de diferenciar sus escrituras por ejemplo Yolanda (Imagen 1), comienza a diferenciar de manera cuantitativa las grafías que le pondrá a cada palabra y por ende las cuantitativas también se hacen presentes.

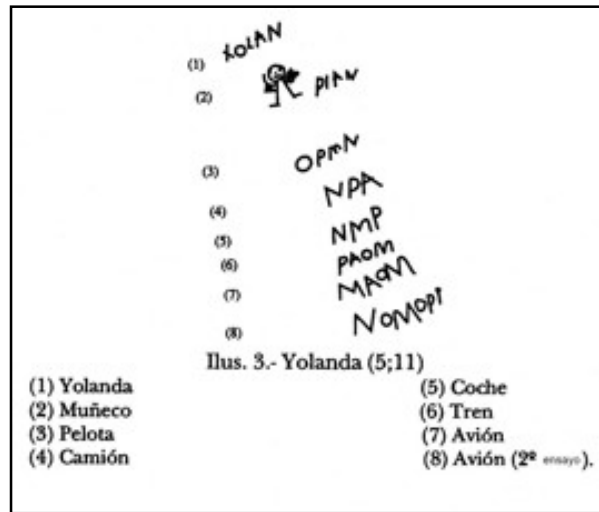


Imagen 1. Diferenciación cualitativa y cuantitativa

*Tomado de la Escritura antes de la letra, (Ferreiro, 2006, p. 15).

Cuando los niños logran establecer estos criterios, proceden a buscar la manera de diferenciar sus escrituras, esto para producir una serie de grafías diferentes que a su vez logren expresar cosas diferentes.

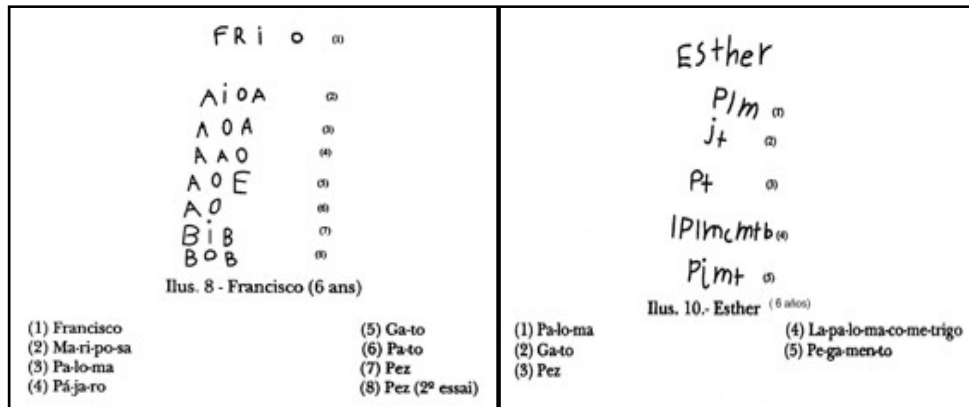
En este período se presenta en el pensamiento de los niños un conflicto conceptual referido al todo y las partes, es decir, a la relación entre oraciones, palabras, sílabas y letras. Esto quedó demostrado en distintas investigaciones (Ferreiro, Gómez Palacios 1979, 1982; Ferreiro y Teberosky 1979), la tarea consistía en presentar a un niño una oración, leérsela en voz alta y después analizar las palabras que la conformaban. Las respuestas menos evolucionadas de los niños se manifestaron al considerar que no decía nada, lo que supone que las grafías no poseen ningún significado. Vernon (1997, p. 12) muestra otra interpretación, en la que los niños utilizan sólo sustantivos de la oración.

LOS PADRES QUIEREN A SUS HIJOS

padres padre hijo nada, hijos hijos
porque es una
letra nada más

En este tipo de interpretaciones, a pesar de las diferencias gráficas los niños afirman que dice la misma palabra, ya que por ejemplo “Los” y “padres” tienen diferentes grafías y para algunos niños dice lo mismo en ambas partes. Cabe aclarar que estas situaciones no sólo se presentan con las oraciones, sino con su propio nombre y otras palabras, por ejemplo al escribir su nombre “Ulises Armando” y tener que leerlo el niño dirá que dice Ulises ya sea que se le señale “Ulises” o “Armando”. Cuando los niños logran superar estas respuestas “empiezan a hacer corresponder las partes gráficas con las sonoras, aunque con muchas dificultades” (Vernon, 1997, p. 8).

c) El tercer periodo se da cuando el niño empieza a considerar los aspectos sonoros y gráficos de la escritura. Esto se presenta en tres etapas: la hipótesis silábica, la silábica - alfabética y la alfabética. La hipótesis silábica surge cuando el niño trata de dividir una palabra, “a partir de aquí la estructura está directamente ligada al lenguaje en tanto pauta sonora y con propiedades específicas, diferentes del objeto referido” (Ferreiro 1979, p. 341). Al pedirle a un niño que escriba “mariposa” puede hacerlo así “mrps”, aquí está asignando una letra a cada sílaba y al pedirle que la lea, lo hará separando cada sílaba “ma-ri-po-sa”. En el primer momento de la etapa silábica los niños utilizan cualquier letra; “pelota” escribirá “tmu” recurriendo al repertorio de grafías que conozca. Conforme va evolucionando el desarrollo de la hipótesis silábica los niños comienzan a asignarle la consonante o la vocal correcta de cada sílaba (Imagen 2), por ejemplo Francisco a “mariposa” le da “a (ma)- i (ri)- o (po) – a (sa)” y Esther asigna las consonantes “paloma” asigna “p (pa) – l (lo) – m (ma)”.

**Imagen 2.** Hipótesis silábica

*Tomado de la Escritura antes de la letra, (Ferreiro, 2006, p. 36, 39)

La hipótesis silábica entra continuamente en conflicto con la hipótesis de cantidad mínima necesaria de grafías ya que si debe escribir “sol” bajo la hipótesis silábica, tendrá que utilizar una sola letra, pero a su vez el niño no acepta que una letra por sí sola signifique algo, esta tensión constante es la que provoca la modificación del esquema asimilatorio, alcanzando así un nuevo nivel de equilibración (Piaget 1975, p. 67), cuando son capaces de realizar esto lograrán abandonar la hipótesis silábica y así pasan a la segunda etapa, silábico-alfabética, pero antes de hacerlo el niño tratará por todos los medios de conservar los esquemas asimilatorios que tanto trabajo le ha costado construir.

En esta segunda etapa denominada silábica – alfabética los niños van de una letra para cada sílaba y una letra para cada fonema, por ejemplo si se le pide escribir “mariposa”, puede hacerlo así “maiosa” (Imagen 3). Los niños denotan una evolución en su concepción del sistema escrito, a esta etapa también se le llama de manera errónea “omisión de letras”, debido a que la escritura del niño va de asignar una letra para cada sílaba a una para cada fonema, por ejemplo:

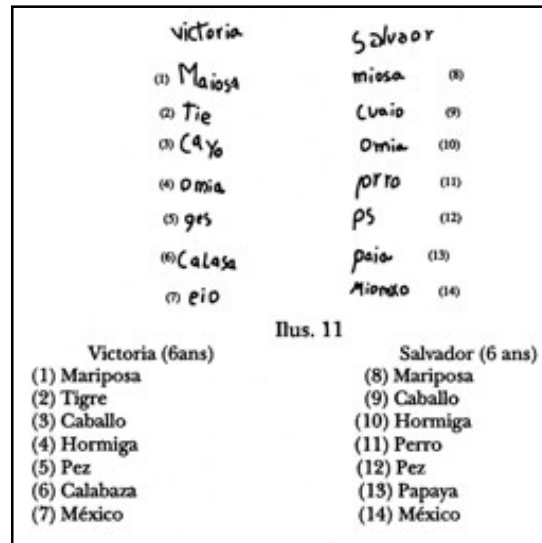


Imagen 3. Hipótesis silábico - alfabética

*Tomado de la Escritura antes de la letra, (Ferreiro 2006, p. 40)

Estas etapas implican la evolución del sistema de representación silábica, lo que trae como consecuencia “que los niños empiecen a preguntarse qué significado tiene cada una de las letras en relación a la palabra escrita con significado” (Vernon, 1997, p. 4).

La tercera etapa es la hipótesis alfabética, en la que el niño representa a cada sonido con una letra, aquí la escritura es muy semejante al sistema convencional, aunque en aspectos como la ortografía presenta problemas.

Estos periodos no están determinados por la edad cronológica del niño, debido a que existen pequeños cuyas escrituras son más evolucionadas que algunas otras de niños mayores, pues el desarrollo de sistema escrito depende en gran medida de las oportunidades que se les ofrezcan a los niños para interactuar con el lenguaje escrito, de allí lo importante que la escuela asuma la responsabilidad de propiciar dichas situaciones.

El papel de la escuela es muy importante en esta evolución que presentan los niños, ya que para avanzar en estos niveles es necesario que las situaciones didácticas propuestas por las educadoras lo propicien a través de la producción e

interpretación de textos. Así la escritura puede ser vista por el docente desde muy diferentes aspectos y según esto las consecuencias pedagógicas variarán enormemente como menciona Ferreiro (2001, p. 13), la escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras.

Si se considera al lenguaje escrito como un código de transcripción tomarán un lugar central los ejercicios motrices y se mostrarán expresiones como “no sabe escribir”, “ya escribe bien”, “todavía no lee”, éstas interpretaciones son inadecuadas para calificar el aprendizaje de la lectura y la escritura, más bien desde una perspectiva constructivista se puede afirmar que no “habría textos producidos por sujetos que no saben escribir, ni textos mal escritos porque no se ajustan a las normas convencionales de la escritura; se trata, más bien, de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura” (Nemirovsky 1999, p. 25).

Estos problemas se dan debido a que la escuela utiliza su metodología sin considerar las nociones que los niños tienen y el nivel conceptual en el que se encuentran y tratando de acelerar el proceso de aprendizaje comienzan por el sonido que representa cada letra, es decir, por la parte final del proceso de evolución de la lengua escrita, sin considerar que “el éxito del aprendizaje escolar depende de las condiciones en que se encuentre el niño en el momento de recibir la enseñanza” (Ferreiro 1979, p. 356)

En cambio si se le considera a la escritura como una representación del lenguaje, el simple hecho de conocer los aspectos figurativos de la escritura no bastará si no se resuelve el problema central de comprender la naturaleza de ese sistema de representación. (Ferreiro 2001, p. 17)

Los descubrimientos acerca de la psicogénesis de la lengua escrita llevaron a teóricos y didáctas a considerar erróneamente que el segmentar las palabras en unidades más pequeñas es un prerrequisito para el aprendizaje de la lecto-

escritura, lo que implica que es necesario esperar a que el niño pueda separar palabras en sílabas para aprender a leer y escribir.

Por el contrario se considera que es justamente a través de la interacción con el objeto escritura que el niño construye la hipótesis silábica, y no por la instrucción directa que pudiese dársele.

[...] creemos que no es suma de habilidades [...] la que posibilita la construcción del esquema de correspondencia sonora. Creemos que, por el contrario, esta construcción se da a partir de un proceso muy complejo. Con respecto al papel de las capacidades de recorte oral en este proceso, hemos ya mencionado que nuestra suposición es que la escritura en sí misma plantea problemas que llevarán al niño a descubrir el significante oral para ponerlo en correspondencia con el significante escrito. Nuestra hipótesis es que la capacidad de segmentación oral (sílabas) se desarrolla independientemente, pero el aprendizaje de la escritura hace que se redescubra, en otro nivel, la segmentación oral. Es decir, el niño podría en un momento dado, enfrentarse a la necesidad de hacer recortes sonoros en la escritura sin darse cuenta que son los mismos recortes que ha realizado ya durante algún tiempo a nivel oral (Vernon, 1997, p. 17-18).

Incorporar todo lo mencionado en el trabajo diario en el aula es un proceso muy complejo para los docentes, debido a que son análisis que provienen de diversas posturas teóricas y al tener que interactuar con estos conocimientos se provocan choques repetidamente con lo que consideraban como verdadero, prueba de ello es el maestro que a pesar de conocer en qué consiste la evolución de los niños respecto del principio alfabético cuando ve las producciones de sus alumnos aún emplea frases como “todavía no escribe bien” o “ya escribe como los adultos”.

1.2 La lectura en niños preescolares

El que un niño no logre leer un texto de manera convencional, no significa que no pueda tener acceso a la lectura, esta actividad la puede realizar a través de los adultos o niños mayores, a esta acción se le puede llamar lectura porque no sólo escuchan el relato, sino que construyen el significado de lo que escuchan. En el caso escolar la “lectura del maestro es fundamental, porque el docente no sólo les está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no

hubiesen podido acceder por sus propios medios" (Kaufman, 2007, p. 28), sino que además se les está poniendo en contacto directo con el lenguaje escrito.

En el preescolar la lectura de cuentos es una actividad muy importante, no sólo sirve para entretener a los niños, sino que permiten un acercamiento con el lenguaje escrito y las características del cuento, aunque cabe aclarar que esta situación se presentará con cualquier portador de texto con el que tengan interacción los pequeños. Que los maestros conozcan los aspectos teóricos antes mencionados es muy importante de esta manera se pueden tener datos que orienten las propuestas pedagógicas y las metodológicas que se utilicen para su implementación.

Conforme se realizan diversas investigaciones en torno a la lecto-escritura se han logrado grandes avances en el conocimiento del desarrollo cognoscitivo de los niños, esto ha propiciado el surgimiento de diversas propuestas didácticas que esperan ofrecer alternativas a la práctica docente. Para este caso se encuentran entre las principales las de Ferreiro y colaboradores, prueba de ello es el libro los hijos del analfabetismo (2002) en el cual se muestran algunas de las proposiciones pedagógicas más sobresalientes de América Latina.

Entre las características de estas propuestas se encuentra el hecho de ser concebidas como actividades que propicien el análisis, la interpretación y la producción de textos de manera que se relacionen con el medio en el que se desenvuelve el niño, además de definir las en base a los estudios psicogenéticos que existen respecto a la evolución del principio alfabético de esta manera no se les ve como métodos rígidos que deben ser seguidos al pie de la letra, sino más bien se presentan como sugerencias y ejemplos de lo que puede hacer el maestro.

1.3 Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD)

Los docentes de educación preescolar trabajan día a día en el aula con situaciones didácticas las cuales pueden ser vistas desde dos perspectivas, una en la que se concibe a estas como una relación entre el alumno y el maestro en el que este último se encarga de proveer de conocimientos al primero quien aprende lo enseñado y lo reproduce tal cual. La otra perspectiva es la iniciada por Brousseau en la década de los 70 en Francia en dónde se estudian “las interacciones sociales entre alumnos, docentes y saberes [...] que se dan en una clase y condicionan lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden” (2007, p. 7). De este modo nos olvidamos del tradicional triángulo que consideran la enseñanza como la relación entre maestro, saber y alumno, lo que propicia reducir el entorno didáctico a las acciones que realiza el maestro dejando de lado las interrelaciones del sujeto con el medio didáctico y adidáctico.

Por ello la perspectiva de Brousseau considera al medio como indispensable, esta es una de las aportaciones valiosas que hace la TSD, considerándolo como la tarea específica que deben resolver los alumnos, los materiales a utilizar, el problema planteado, la consigna dada por el profesor, las ayudas que proporciona y las expectativas que tienen tanto el alumno como el maestro. Así para tener una práctica pedagógica adecuada se requiere modelizar al medio y no considerar la actividad que se plantee como la reformulación de un saber, sino como un entorno en el que el alumno debe interactuar siguiendo lo establecido implícita o explícitamente. Así se puede definir a una situación como “un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina un conocimiento dado como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable” (Brousseau, 2000, p. 10).

Dentro del proceso didáctico existen dos tipos de situaciones según Brousseau, la *situación adidáctica* que consiste en el proceso por el cual el profesor plantea un problema al alumno esperando que logre resolverlo sin necesidad de su apoyo, es decir que el alumno piense y actúe por él mismo construyendo o reforzando su conocimiento a partir de lo que conocía.

Entre el momento en el que el alumno acepta el problema como suyo y aquél en el que produce su respuesta, el maestro se rehúsa a intervenir como el que propone los conocimientos que quiere propiciar. El alumno sabe bien que el problema fue escogido para ayudarlo a adquirir un nuevo conocimiento, pero debe saber también que ese conocimiento ésta completamente justificado por la lógica interna de la situación y que puede construirlo sin apelar a razones didácticas. No solamente puede, sino debe, ya que no habrá adquirido verdaderamente ese conocimiento sino hasta que sea capaz de utilizarlo por sí mismo en las situaciones que encontrará fuera de todo contexto de enseñanza. (Brousseau, 1997, p. 59)

Las situaciones adidácticas son muy importantes en la TSD debido a que se espera evitar prácticas parciales en las que el maestro sea el encargado de enseñar, corregir, hacer y repetir, evitando que el niño actúe por sí mismo y corrija sus errores, lo que traería como consecuencia impedir que asuma la responsabilidad de su propio trabajo.

La *situación didáctica* por su parte implica el proceso por el cual el docente crea el medio necesario para que el alumno construya su conocimiento, es decir, diseña un dispositivo que comprende un medio material para enseñar un conocimiento o controlar su adquisición, por ello una situación didáctica engloba una situación a – didáctica.

Una vez que el maestro ha diseñado el problema que los alumnos deben resolver, así como ha previsto los medios a utilizar y las herramientas necesarias se establece el contrato didáctico, que se refiere a la consigna establecida entre el alumno y el maestro lo cual implica los comportamientos esperados por uno y por otro.

Dentro de la clase, aunado a todas las cuestiones que existen, se pueden presentar tres tipos de situaciones didácticas según Brousseau (2007):

a) Situación acción: en ésta los alumnos toman decisiones y ponen en juego sus conocimientos al ponerse de acuerdo para resolver un problema que les sea planteado, además entre más regular sea el medio los sujetos pueden llegar a actuar con mayor anticipación a lo que se espera de ellos.

b) Situación de formulación: En esta fase los sujetos comunican y retroalimentan sus participaciones, ya sea que hayan o no comprendido la actividad.

c) Situación de validación: Cada equipo se encarga de elaborar una conclusión y proponerla al resto del grupo, aquí se encargan de organizar su pensamiento para hacerlo extensivo a los demás, teniendo que aprender a convencer a los demás para que piensen igual que ellos, o en su caso ceder y dejarse convencer por los argumentos de otros equipos.

Otro concepto importante dentro de la TSD es el de obstáculo, el cuál puede ser de tipo epistemológico y

[...] se manifiesta a través de errores, pero esos errores en un mismo sujeto están unidos entre sí por una fuente común: una manera de conocer, una concepción característica, coherente aunque no correcta, uno "conocimiento" anterior que tuvo éxito en todo un dominio de acciones (Brousseau, 2007, p. 45).

Este tipo de obstáculos no se entienden como errores, más bien son constitutivos del conocimiento, además no desaparecen al aprender algo nuevo, más bien oponen resistencia a este aprendizaje y entre más confrontados sean más se aprenderá de ellos; los obstáculos didácticos por su parte dependen de las elecciones que realice el maestro para enseñar un contenido, éstos deben ser estudiados y superados, a través de la reflexión efectuada para identificar las condiciones específicas de la situación didáctica y propiciar en los alumnos una construcción autónoma de sus conocimientos.

Brousseau en ningún momento plantea situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje, más bien crea una teoría que explica las situaciones que se dan en el aula, analizando aquellas acciones que potencien de manera adecuada las relaciones entre maestro, alumno y medio. Poniendo como un punto central de estas acciones la resolución de problemas por parte del alumno. De ahí que para poder ser aplicada esta teoría en el aula, será necesario adecuar el objeto de conocimiento respetando los puntos propuestos.

1.4 Didáctica del lenguaje escrito en preescolar

Con base a lo establecido en el artículo tercero y la Ley General de Educación, el preescolar se encarga de atender a los niños de 3 a 6 años de edad, con el propósito de propiciar el desarrollo integral de éstos, a través de diversas modalidades de trabajo como talleres, rincones, unidades temáticas y situaciones didácticas adecuadas a sus necesidades e intereses, que al mismo tiempo les proporcione las herramientas necesarias que les permitan ser individuos capaces de desenvolverse armónicamente en cualquier grupo social dónde interactúen.

Para lo cual, el jardín de niños representa un espacio para que ellos convivan y se interrelacionen, además tengan experiencias ricas, variadas y diferentes al ámbito familiar, lo cual contribuye al desarrollo de la autonomía y socialización. El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04) que se encuentra vigente y representa el currículum de este nivel educativo, establece como aspectos fundamentales la promoción de la socialización y afectividad, las capacidades comunicativas orales y escritas, el pensamiento matemático, el conocimiento del entorno natural y social, así como el desarrollo de habilidades físicas y motrices.

La base del programa son las competencias, entendiéndolas como “el conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP 2004, p. 22), se debe tener claro que no se espera que las competencias sean desarrolladas de forma definitiva o terminada, sino que se amplían a lo largo de la experiencia del sujeto y de los conflictos a los que se enfrenta.

A su vez el programa se divide en seis campos formativos los cuales agrupan el conjunto de competencias, siendo los siguientes:

- Desarrollo personal y social.- Se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales.

- Pensamiento matemático.- Establece la necesidad de desarrollar nociones numéricas, espaciales y temporales que permitan a los niños complejizar sus conceptos matemáticos.
- Lenguaje y comunicación.- Este campo ve al lenguaje como actividad comunicativa y cognitiva, además de representar la herramienta fundamental para integrarse a su cultura.
- Desarrollo físico y salud.- Tiene la finalidad de propiciar que los niños amplíen sus capacidades de control y conciencia de su propio cuerpo.
- Exploración y conocimiento del mundo.- pretende acercar a los niños al contacto directo con el medio natural y apoyarlos en la elaboración de categorías y conceptos como una herramienta para comprender el mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.- Se dirige a desarrollar la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, mediante expresiones que potencien el contacto con distintos lenguajes, analizando cuatro áreas: teatro, música, plástica y danza (SEP 2004, p. 50).

El PEP 04 se encuentra sustentado en una perspectiva constructivista, se puede decir esto debido a que “no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo. Muestra su potencialidad en la medida que es utilizada como instrumento para el análisis de las situaciones educativas y como herramienta útil para la toma de decisiones inteligentes inherentes a la planificación, puesta en marcha y evaluación de la enseñanza” (Solé y Coll, 2005, p. 8), y justamente el programa permite esta flexibilidad en la propuesta que los maestros establecen a los niños, entre los autores tomados en cuenta para realizar el PEP se encuentran Baroody, Ferreiro, Bassedas, Curtis, Kamii, etc.

A pesar de que el programa pone énfasis en el proceso global del desarrollo del niño, tomándolo como un individuo que requiere ser favorecido en diferentes áreas establecidas en los campos formativos, algunas educadoras consideran que lo fundamental en este nivel educativo es que los niños accedan al sistema numérico y al alfabético.

No se pone en duda la importancia de estos dos aspectos, pero el enfocarse únicamente en ellos ha provocado que se insista “demasiado sobre la mecánica del trazado gráfico o la correcta pronunciación, por considerarlos los prerrequisitos para el aprendizaje de la lengua escrita. La concepción subyacente es que las letras representan la escritura manuscrita, para ello es necesario un entrenamiento previo en la forma gráfica de los caracteres del sistema, así se deja de lado la naturaleza y función del objeto de conocimiento, y las capacidades del sujeto que aprende” (Teberosky en Ferreiro, 1984, p. 155).

Tradicionalmente se ha pensado que el aprendizaje de la lecto – escritura se suscita en la escuela, el preescolar que representa el primer contacto oficial con el sistema escolar sufre una serie de tensiones con respecto a la lengua escrita, debido a que las propias educadoras se encuentran en una disyuntiva al tener que elegir entre enseñar o no a leer a los niños, lo que trae como consecuencia dos actitudes diferentes como menciona Ferreiro (2001, p. 118), por una parte se presentan salones repletos de letras, en donde los niños realizan trabajos motrices, ejercicios de copias y la práctica docente se asemeja mucho a la de las primarias, en cambio si se establece que el jardín no enseña a leer ni a escribir, los salones se ven vacíos de cualquier objeto que contenga letras, además los lápices son utilizados para dibujar, se prohíbe escribir y la educadora prefiere narrar cuentos a leerlos.

Todo esto lleva a considerar que los niños inician este proceso cognitivo en los más variados contextos, ya que viven en comunidades en donde la lengua escrita está presente en todas partes, en anuncios, propaganda política, periódicos, televisión y también en muchos hogares los niños tienen la posibilidad de observar a sus padres escribir recados, leerles cuentos y aunque estas acciones no sean provocadas con la intención de enseñar a los niños a leer y escribir, ellos reciben información del uso y funcionamiento del lenguaje escrito.

Además si se considera que alfabetizar es “contribuir al avance de los sujetos (niños, jóvenes o adultos) en el dominio de la escritura; por lo tanto, todo docente es alfabetizador (o debería serlo), con independencia del nivel educativo o

área en que se desempeñe” (Nemirovsky 1999, p. 9), de esta manera se puede notar que estar alfabetizado no es un estado sino un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, el cual no pueden ser negado por el profesor.

Por ello cuando el niño llega a las aulas se debe considerar el bagaje de conocimientos previos que trae, pues, desde esta perspectiva no se puede atribuir a los niños preescolares una aparente ignorancia en el sistema escrito, de hacerlo únicamente se estaría esperando que aprendieran de manera parcial y no con todas las implicaciones que tiene en su uso social.

Estas concepciones dependen en gran medida de cómo se vea a la escritura y lectura, si se define a la escritura como “un sistema de signos que expresan sonidos individuales del habla” (Gelb, en Ferreiro 1979, p. 354), encontraremos prácticas como las que se dan en primaria, en cambio si se define a la escritura en un sentido más amplio, tomando en cuenta sus orígenes psicogenéticos (e históricos), como una forma de representación gráfica, los sujetos comienzan a escribir con otro sentido más útil necesario en su vida cotidiana (Ferreiro, 1979, p. 334).

Es importante reconocer que el desarrollo sobre las conceptualizaciones sobre la lengua escrita tiene lugar en un ambiente social, pero tanto las informaciones como las prácticas sociales no son recibidas pasivamente por los niños. Cuando ellos tratan de comprender necesariamente transforman el contenido recibido.

1.5 La ingeniería didáctica en el aula

La presente investigación se apoyó en la metodología denominada ingeniería didáctica, que surgió a comienzos de los ochentas en trabajos sobre la enseñanza de las matemáticas para abordar aspectos relacionados con las situaciones didácticas y la trasposición didáctica. El nombre de esta metodología se tomó al realizar la analogía con el trabajo de un ingeniero según Artigue

[...] para realizar un proyecto determinado, se basa en los conocimientos científicos de su dominio y acepta someterse a un control de tipo científico. Sin embargo, al mismo tiempo, se encuentra obligado a trabajar con objetos mucho más complejos que los depurados por la ciencia y, por lo tanto, tiene que abordar prácticamente, con todos los medios disponibles, problemas de los que la ciencia no quiere o no puede hacerse cargo (1995, p. 33).

Tomada de esta forma la ingeniería didáctica es útil porque plantea un esquema experimental basado en lo realizado didácticamente en el aula, sobre el surgimiento, realización, observación y análisis de las situaciones didácticas aplicadas. Su validación es interna y se construye en el registro y confrontación del análisis *a priori* y *a posteriori*. Las fases de esta metodología son cuatro:

1. Análisis preliminar: se elige un cuadro teórico didáctico para sustentar la investigación, puede ser:

- El análisis epistemológico del contenido a enseñar.
- El análisis de la enseñanza tradicional y sus efectos.
- El análisis de las concepciones de los niños.

Este análisis se realiza considerando las características de los sujetos de la investigación y aplicando los instrumentos de investigación.

2. La concepción y el análisis *a priori*: en esta etapa el investigador decide cómo actuará durante la experiencia didáctica, es decir, las consignas que dará, los materiales que utilizará, los contenidos que serán abordados, las conductas esperadas por los alumnos, el papel del maestro. En ésta también se presenta la relación con la teoría de las situaciones didácticas, en la cual se establecen las relaciones entre el significado y las situaciones a aplicar, estas relaciones establecen las hipótesis acerca de lo que se cree pueda suceder en la implementación de las situaciones didácticas. Cabe aclarar que desde esta fase comienza el proceso de validación, cuando se determina que las selecciones hechas permitirán guiar los comportamientos de los alumnos y los significados en juego.

Según Artigue (1985, p. 45) este análisis *a priori* comprende partes tanto descriptivas como predictivas, y se centra en las características de las situaciones didácticas, algunos aspectos a considerar en esta fase son:

- Describir las condiciones en las que se desarrollará de manera general la situación didáctica.
 - Analizar qué se puede poner en juego durante la experiencia didáctica, en función de las posibilidades de acción del estudiante.
 - Prever el comportamiento posible y se trata de analizar las alternativas para su control, en especial para lograr lo esperado en la situación didáctica.
3. Experiencia didáctica: En esta fase se procederá aplicar las situaciones didácticas con la población elegida, así mismo se establecerá el contrato didáctico (rige las expectativas del maestro y los alumnos, puede ser implícito o explícito) con los estudiantes, recabando las observaciones que se efectúen en el transcurso de la experimentación y aún fuera de ella al realizar el análisis *a posteriori* confrontando con el análisis *a priori* para realizar las correcciones que sean necesarias. Durante la experimentación se busca respetar las selecciones y deliberaciones hechas en los análisis *a priori*, aunque se tiene la suficiente flexibilidad para realizar algunos cambios que pudiesen llevar al objetivo didáctico y quedarán establecidos en los registros de las observaciones realizadas.
4. Análisis *a posteriori* y validación: En esta última fase se analizan las observaciones realizadas a lo largo de las situaciones didácticas aplicadas, tomando en cuenta algunos trabajos realizados por los niños y las reflexiones surgidas a lo largo de la investigación. La validación o refutación de las hipótesis formuladas en la aplicación de las situaciones didácticas se fundamentan en la confrontación de los análisis, el *a priori* y *a posteriori*. Realizar una evaluación de los datos obtenidos es un proceso complejo, debido a que este término en la tradición escolar tiene una connotación

negativa además de características meramente cuantitativas, por ello es necesario recurrir a los aportes de Casanova acerca de la evaluación, entendida esta como,

[...] un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (1998, p. 70).

Con esta visión se espera realizar un proceso más de corte cualitativo que permita describir de manera amplia lo que los sujetos han hecho, los cambios ocurridos en ellos, etc.

Se debe aclarar que esta metodología se muestra como oposición a los paradigmas experimentales clásicos, debido a que en estos últimos el control es rígido y comparativo, en cambio la ingeniería didáctica se interesa por las “concepciones de los alumnos, los obstáculos y dificultades que intervienen en el aprendizaje de una noción, de un dominio o de un modo de funcionamiento didáctico” (Artigue, 1995, p. 12) y no requiere una comparación con otro grupo para ser considerada válida, aunque no se descartan los usos que podría aportar en determinado momento un contraste con otros datos.

CAPÍTULO 2. LA INGENIERÍA DIDÁCTICA Y SU APLICACIÓN EN EL TRABAJO DOCENTE

La presente investigación forma parte de una experiencia guiada por la ingeniería didáctica (Artigue 1995), siendo el aspecto más relevante de esta metodología “ponderar en qué medida los procedimientos de los alumnos observados a lo largo de la secuencia se relacionan con las condiciones intencionalmente creadas a través de las situaciones, y si en dichos procedimientos es posible identificar elementos que den cuenta de ciertos aprendizajes” (Block, 2005, p. 61).

En concordancia con las fases de la ingeniería didáctica, el trabajo de campo se organizó de la siguiente manera.

2.1. Análisis preliminar

Se eligieron 2 localidades muy cercanas entre sí, Café y Caña (serán llamadas de esta manera recurriendo a los productos que en ellos se producen, para conservar la confidencialidad), ambas se encuentran cerca de dos grandes ciudades, Xalapa y Coatepec.

Es necesario aclarar que la experiencia didáctica se aplicó únicamente al grupo de Café, por su parte Caña fue utilizado como parámetro de comparación respecto a la evolución de los niños en situaciones similares sin la aplicación de la ingeniería didáctica. Esta comparación se realizó no como un experimento que requiere un grupo control, sino más bien en el sentido de que “sólo gracias a la comparación podemos ver lo que no está; en otras palabras, entender la significación de una ausencia determinada” (Bendix en Burke, 2007, p. 42).

Café, tiene 1046 habitantes, la mayor parte de su territorio es ejido y se encuentra sembrado por cultivos de café y caña, gran parte de su población es campesina, tiene todos los servicios luz, drenaje, agua potable y teléfono, la

localidad cuenta con un preescolar, una primaria y una telesecundaria, además en ella podemos encontrar negocios como papelerías, carnicerías, tienda de abarrotes.

Por su parte, la localidad Caña cuenta con 4299 habitantes, todo su territorio es ejidal y posee sembradíos de caña de azúcar. En esta localidad, se encuentra un centro de readaptación social lo que trae como consecuencia que mucha población sea inmigrante de diversas partes del estado de Veracruz, debido a que se establecen aquí por el familiar que se encuentra recluido, esto generó un gran aumento poblacional, la localidad tiene dos preescolares, dos primarias, una telesecundaria y un telebachillerato de reciente creación.

Ambas localidades se encuentran a una distancia de un kilómetro aproximadamente, los intercambios entre ellas son constantes y se dan en diversos ámbitos; comerciales, económicos, de trabajo, educativos, etc.

Las características generales de estas localidades se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Características generales de las localidades

	CAFÉ	CAÑA
Número de habitantes	1046 habitantes	4299 habitantes
Actividad principal	Sembrado de caña y café (campesinos)	Cultivos de caña (campesina)
Servicios	Luz, drenaje, agua potable y teléfono	Luz, drenaje, agua potable y teléfono
Negocios existentes	Papelerías, carnicerías y tiendas de abarrotes	CERESO, Papelerías, carnicerías y tiendas de abarrotes
Infraestructura educativa	Un preescolar, una primaria y una telesecundaria.	2 preescolares, 2 primarias, 1 telesecundaria y 1 telebachillerato

Las localidades fueron elegidas por tener características en común y porque la población de ambas localidades asiste a las escuelas antes mencionadas, es decir, niños de Caña van al preescolar de Café y viceversa, lo que facilita el intercambio entre ellas.

Al inicio del ciclo escolar 2009 – 2010 se eligió el único jardín de Café y el estatal de Caña, así se comenzó a trabajar con dos grupos de tercer grado de preescolar, de los cuales en la localidad Café cuatro son niñas y once niños y en la otra hay nueve niñas y cuatro niños, las edades de estos oscilan entre los 5 y 6 años.

Como parte de la investigación la primera acción que se realizó fue la aplicación de una entrevista clínica (esta técnica ha sido muy usada por Ferreiro y sus colaboradores) a ambos grupos para determinar en qué momento se encontraban respecto del desarrollo de la lecto – escritura, en Café fue realizada a finales de agosto y en Caña a principios de septiembre.

La entrevista consistió, en un primer momento, en pedirle a los niños que pusieran su nombre en la parte superior de la hoja, enseguida se les solicitó escribieran palabras con diferente número de sílabas mariposa, caballo, jirafa, perro, gato y pez, una vez que hacían esto se les pedía que interpretaran el contenido de cuatro tarjetas (ANEXO I), cada entrevista en Café llevó alrededor de 15 o 20 minutos, en cambio en Caña tuvieron que ser únicamente de 10 minutos, debido a que en ese jardín de niños sólo permitieron un día para realizar las entrevistas, esto causó que fuesen más rápidas.

Las producciones realizadas por los niños fueron como las siguientes (Imagen 4), las cuales se analizaron para conformar el protocolo de investigación.

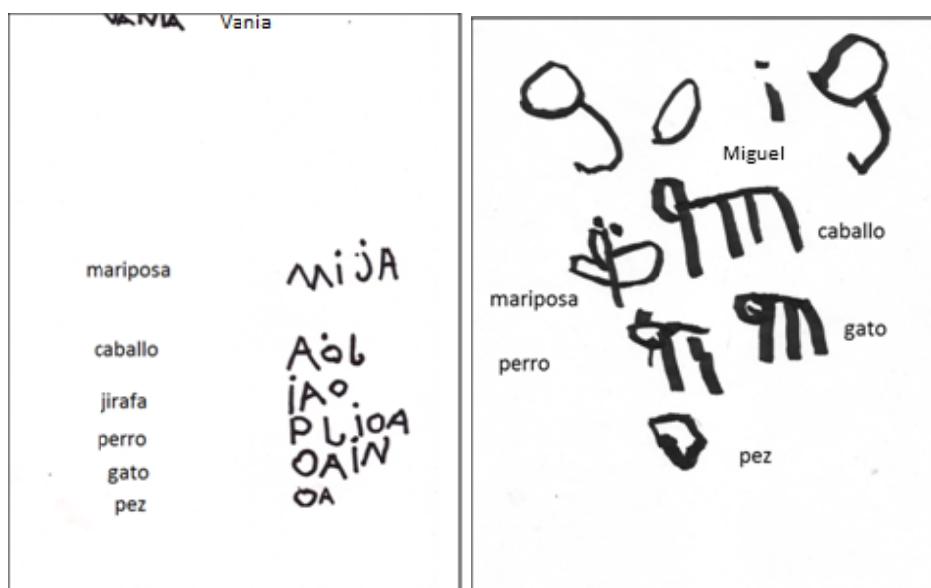


Imagen 4. Ejemplos de los productos obtenidos en las entrevistas clínicas

Los resultados obtenidos de la primera entrevista arrojaron algunas diferencias entre las localidades, el análisis detallado se observará más adelante cuando se contraste los avances que tuvieron los niños.

Al finalizar el período de la experiencia didáctica se procedió a realizar otra entrevista clínica a los niños (ANEXO II) de ambas localidades para conocer el desarrollo alcanzado en la psicogénesis de la lecto – escritura, los resultados se analizaron para determinar cuáles fueron los avances cognitivos de los niños y de alguna manera explorar su relación con la aplicación de las situaciones didácticas, esta relación será expuesta a lo largo de los siguientes capítulos.

Para contrastar el trabajo realizado por la educadora de Caña se realizó una entrevista para conocer la manera en que favorece la lecto – escritura con los niños, en Café el investigador fungió como docente de ese jardín de niños, así que documentar lo que se realizó fue más sencillo, ya que se tomó en cuenta el trabajo realizado y lo registrado en el diario de trabajo.

2.2. Análisis *a priori*

En esta fase de la ingeniería didáctica se realizó la planeación de las tres situaciones didácticas dirigidas a favorecer el lenguaje escrito en niños preescolares. En las situaciones didácticas que se aplicaron se consideraron los siguientes elementos: tiempo, materiales, espacios y las actividades, además el diseño de éstas se basaron en desde una perspectiva constructivista, lo cual significa no tomar las actividades como un “libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (Solé y Coll 2005, p. 16). Las actividades que se aplicaron giraron en torno a tres aspectos específicos de la lecto – escritura:

a) Psicogénesis del principio alfabético

Se conoce que “aún antes de saber leer y escribir en el sentido convencional del término, los niños preescolares pueden compartir y confrontar con otros niños sus concepciones acerca del sistema, a través de la interacción con el objeto y entre los sujetos” (Teberosky 1984, p. 155).

Para este aspecto se trabajó con la escritura y se diseñó la situación tratando de seguir las características que tiene una situación adidáctica desde la perspectiva de Brousseau (2007), en la que se le permitiera a los niños interactuar con el contenido, tratando de resolver las problemáticas por sus propios medios es decir, de manera autónoma, lo cual se desarrolló de la siguiente forma: los niños se dividieron por equipos no mayores a cuatro integrantes, los grupos estuvieron integrados por sujetos de diversos niveles conceptuales (presilábico, silábico, silábico – alfabético y alfabético) esto se determinó gracias a las entrevistas clínicas iniciales y se le asignó a cada equipo la tarea de escribir una palabra (mariposa, pez, jirafa, carro, muñeca), al interior de cada equipo de manera natural se desarrolló una discusión entre los integrantes acerca de cómo debían escribir lo que se les asignó, mientras tanto el investigador se limitó a observar y en otras

intervino en cada equipo apoyando a los niños con cuestionamientos que ayudaran a escribir la palabra que se les había pedido.

Dentro de esta actividad en algunas sesiones se realizaron variantes en su aplicación como integrar equipos con niños de igual nivel conceptual, formar parejas para la resolución de la tarea, así como adaptar al final de la actividad un período de reflexión en el que se cuestionaron las palabras escritas por los alumnos y se llegó a elegir una de ellas como la correcta.

Además la estructura de la secuencia de esta situación didáctica puede ser dividida en tres partes respondiendo al contenido trabajado en cada sesión. La parte I, se refiere a la utilización de palabra de cuatro y tres sílabas (mariposa, camisa), en las que se buscó que la discusión girara en torno a niños que se encontraban en el período presilábico y silábico. La parte II constó de actividades tendientes a trabajar con palabras de dos sílabas (piña), y la parte III se exploró una situación en la que debieran ponerse de acuerdo para escribir la palabra pez que siendo monosílaba pudiera desatar la discusión entre silábicos y alfabéticos, lo cual no resultó como se tenía previsto.

b) Aprender el lenguaje que se escribe y en particular las estructuras de las narraciones.

Para favorecer este aspecto se utilizó la lectura de cuentos por parte del investigador – docente, ésta tenía como objetivo que los niños reflexionaran en torno a la estructura particular del cuento (inicio, desarrollo y final), tomando en cuenta que tiene personajes, lugar y temporalidad (en la mayoría de las veces).

Para ello se organizó al grupo de forma que todos pudieran observar de manera clara el cuento y se comenzó por mostrarles la portada, leer el título y el nombre del autor, así como hacer algunas preguntas para que los niños anticiparan el contenido del texto, enseguida se les leía y por momentos se interrumpía la lectura para cuestionarlos con preguntas como ¿Qué creen que va a pasar? ¿Cómo se sentirá el personaje? Al concluir el cuento se comentaba de

manera grupal de qué trató, el ambiente, los personajes, sus características y la secuenciación que la historia siguió. Durante las diez sesiones realizadas de esta actividad se fueron variando los títulos de los cuentos, los cuales fueron utilizados recorriendo la biblioteca del aula y la escuela, que incluyen los libros del rincón que la Secretaría de Educación Pública (SEP) reparte a los jardines de niños, como Parte Nacional del Programa de Lectura, éste exige la utilización de estos materiales como parte importante en la jornada de trabajo. La descripción más puntual de los libros del rincón se hará en apartados posteriores.

c) Lo que está escrito en una oración

La tercera situación didáctica destinada a este aspecto de la psicogénesis de la lecto – escritura fue la invención de cuentos por parte de los niños, a partir de esta creación literaria se esperaba que los niños emplearan las características convencionales del cuento y a su vez que se percataran que el lenguaje escrito no sólo está compuesto de nombres o acciones, sino también tiene artículos, conjunciones, adjetivos, etc.

Para esta situación se consideró que cada uno de los niños tuviera una tarjeta con imágenes diferentes, de manera grupal se construyó el cuento que era dictado por los niños a la maestra quien lo escribía en el pizarrón. Cada vez que un niño aportaba algo se releía el fragmento para corroborar, corregir o aumentar a lo dicho. Así sucesivamente cada uno dio su opinión y al finalizar el cuento se leía todo y se volvían a hacer los cambios que ellos indicaban, de esta forma en consenso se elegía un nombre para el texto considerando el tema del mismo. Durante la revisión, la educadora se dio a la tarea de cuestionar a los niños acerca de cómo se escriben las palabras, el contenido y la coherencia del cuento.

Esta situación didáctica se puede dividir en dos partes, las cuáles implicaron el uso de diversas herramientas por parte de los niños para enfrentar el problema. En la parte I se usó como material de trabajo tarjetas de diferentes

objetos no relacionados, como el ejemplo antes comentado. En la parte II, se trabajó con imágenes secuenciadas que por sí mismas muestran una historia, los niños la reconstruyeron y a partir de esto crearon su cuento. Al interior de cada parte sucedieron varios acontecimientos que se describen en los siguientes apartados.

2.3. Experiencia didáctica

Las situaciones didácticas fueron aplicadas en un período de seis meses que va de septiembre 2009 a febrero 2010, se llevaron a cabo en el jardín de niños de la localidad Café, el total de actividades trabajadas fueron de dos por semana y, de acuerdo al calendario oficial, este período de tiempo representa alrededor de 23 semanas, en ellas como ya se ha mencionado se abordaron diversos aspectos de la lecto-escritura, esto permite considerar a esta experiencia de investigación como macroingeniería didáctica, lo que implica un proceso continuo de análisis y cambios en cuestiones específicas de cada actividad.

Se esperaba poder cumplir con las fechas en tiempo y forma como se encuentran marcadas en el tabla 2, pero debido a diversas cuestiones externas al aula y propias de la escuela mexicana, como festivales, suspensiones, actividades extraescolares, fue muy difícil seguir lo planeado, por lo que fue necesario modificar continuamente las fechas de aplicación, quedando como se muestra en el tabla 2.

Tabla 2. Cronograma de las sesiones

Sesión	Escritura de palabras	Lectura de cuentos	Invención de cuentos
1	Septiembre, 01, 2009 Se formarán dos equipos de 3 y dos de 4 integrantes con niños de diferentes niveles conceptuales	Septiembre, 04, 2009	
2	Octubre, 05, 2009 Se formarán dos	Septiembre, 18, 2009	Octubre, 13, 2009

	equipos de 3 y dos de 4 integrantes con niños de diferentes niveles conceptuales		
3	Octubre, 15, 2009 Se formaran parejas con diferentes niveles conceptuales	Octubre, 20, 2009 Libro de gran formato	Octubre, 22, 2009
4	Octubre, 27, 2009 Se formarán dos equipos de 3 y dos de 4 integrantes con niños de igual nivel conceptual	Octubre, 29, 2009	
5	Noviembre, 10, 2009 Se formaran parejas con igual nivel conceptual	Noviembre, 12, 2009	Noviembre, 17, 2009
6		Noviembre, 26, 2009 Libro de gran formato	Diciembre, 01, 2009
7	Diciembre, 03, 2009 Se formaran parejas con diferentes niveles conceptuales	Diciembre, 08, 2009	Diciembre, 10, 2009
8	Diciembre, 15, 2009 Se formaran parejas con diferentes niveles conceptuales	Diciembre, 17, 2009	Enero, 14, 2010
9	Enero, 10, 2010 Se formarán dos equipos de 3 y dos de 4 integrantes con niños de igual nivel conceptual	Enero, 21, 2010	Enero, 26, 2010
10	Enero, 28, 2010 Se formaran parejas con igual nivel conceptual		Febrero, 04, 2010
11	Febrero, 09, 2010 Se formarán dos equipos de 3 y dos de 4 integrantes con niños de igual nivel conceptual	Febrero, 11, 2010	Febrero, 16, 2010

En el transcurso de la implementación se realizó un registro sistemático de lo ocurrido con los niños, el docente y la actividad misma, aclarando que no existió un seguimiento exhaustivo de cada alumno en la aplicación de estas situaciones, más bien se obtuvo un panorama general del desempeño del grupo, por ello este trabajo muestra sólo tendencias del trabajo hecho por los integrantes, aunque gracias a la entrevista clínica inicial y final realizada a cada uno de los niños es posible determinar su nivel de avance. Aunado a esto se especificaron las modificaciones que se realizaron a las situaciones didácticas, siguiendo a la ingeniería didáctica que establece un proceso dialéctico entre la teoría y la experiencia didáctica.

Durante toda la aplicación de actividades se videograbaron las clases, para tener un registro de lo sucedido, también se transcribieron las sesiones para realizar un análisis exhaustivo de lo sucedido en la sesión y de esta manera lograr mejorar lo ocurrido al aplicar la actividad siguiente. Las reestructuraciones a la actividad se plantearon de manera escrita en un diario de trabajo en el que se describían las acciones erróneas y la manera de solucionarlas.

Cada vez que se trabajaba una actividad de las situaciones didácticas se conformaba un apartado del protocolo de investigación, que incluía la grabación de la sesión, la transcripción, la evaluación en el diario y algunas evidencias, como las palabras escritas, las imágenes utilizadas o las portadas de los cuentos (ANEXO 3). Además al estar presente en todo momento en este jardín, la investigadora se pasaba con los niños la jornada de trabajo completa, lo que dio pie a un registro de todas las actividades dirigidas a favorecer la lecto – escritura que realizaba como educadora en una mañana normal de trabajo, esto facilitó llevar un seguimiento más puntual de lo que realizaba el grupo.

Queda claro que además de ser una observación participativa también se dio una observación de tipo natural, ya que para los niños el investigador (docente) formaba parte de ellos y no tuvieron ningún conflicto en trabajar de manera cotidiana, es decir no se vio al investigador como un intruso y aun la cámara fue tomada como un elemento más del aula.

2.4. Análisis a posteriori

Puesto que uno de los centros importantes de esta investigación fue valorar las actividades didácticas, las transformaciones que se hacen para que propicien el objetivo esperado, las reacciones de los niños y las acciones docentes fue necesario organizar toda la información recabada, ya que el volumen era demasiado extenso y la cantidad de información llegó a ser abrumadora, por ello se decidió utilizar el Atlas.ti 5, un software de análisis cualitativo de datos, el cual permitió “cifrar” las transcripciones de acuerdo a las categorías establecidas, éstas se fueron modificando conforme se analizaba cada transcripción, quedando de la siguiente manera:

Tabla 3. Categorías de análisis de datos

MAESTRO	ALUMNO	ACTIVIDAD
• Intervención apropiada • Intervención inapropiada • Transposición didáctica	• Interacción entre pares • Igual nivel conceptual • Diferente nivel conceptual • Aspectos convencionales del lenguaje escrito • Dificultades en la actividad • Reacciones ante la actividad • Conocimientos movilizados	• Organización • Material • Tiempo • Secuencia de didáctica

Una vez que se codificaron todas las transcripciones, el Atlas.ti 5 permite focalizar los datos interesantes para su análisis. Al concluir esta etapa se cruzaron algunos datos y se comenzó el análisis de cada categoría, en algunas ocasiones fue necesario dividir esas categorías en subcategorías para hacer más clara la exposición de lo sucedido.

Teniendo el análisis de las situaciones didácticas se realizaron algunas comparaciones con lo encontrado en las entrevistas clínicas y se concluyeron algunas cuestiones como los cambios ocurridos en la didáctica del maestro, las convencionalidades del sistema de escritura puestas en juego por los niños, los conflictos que enfrentaron con la actividad, aspectos relacionados con la organización, el material y el tiempo, estos aspectos serán desarrollados en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS CLÍNICAS

Como se encuentra mencionado en el apartado metodológico, a los niños de ambas localidades (Café y Caña) se les realizaron dos entrevistas clínicas, una antes de la experiencia didáctica y otra al final, para determinar cómo se encontraban respecto al principio alfabético de la escritura. Las entrevistas realizadas constaron de dos partes, en la primera se les solicitó a los niños escribieran una serie de palabras con variaciones en el número de sílabas, por ejemplo una sílaba “pez”, dos sílabas “piña”, tres sílabas “jirafa” y cuatro sílabas “mariposa”, y en la segunda parte se les pidió a los niños que leyeran (o intentaran leer) el contenido de un texto. Para analizar los resultados de las entrevistas se utilizó la clasificación propuesta por Ferreiro acerca de los distintos períodos del principio alfabético de la escritura: icónico, presilábico, silábico, silábico – alfabético y alfabético.

Aunque al recabar los datos y hacer el primer análisis, parecía que no había diferencias entre los niños en sus niveles evolutivos de escritura, esto debido a que la mayoría realizaba producciones de tipo presilábico, pero al analizar más a fondo sus escritos nos dimos cuenta que algunos iniciaban este período demostrando que no tenían control sobre la cantidad de grafías, escribían sólo las de su nombre y otros ya oscilaban hacia el silábico, así que para fines de la presente investigación fue necesario dividir el período presilábico en tres subniveles, que se caracterizan de acuerdo a la cantidad de elementos que posean sus producciones y son las siguientes:

Presilábico A: *variedad intrafigural, utilizan grafías convencionales, las cuales representan un número limitado porque pertenecen a las de su nombre, este la mayoría de veces no es escrito de manera convencional, y al interpretar un texto lo hacen a través de la hipótesis del nombre. (ANEXO 4)*

Presilábico B: además de las características mencionadas del presilábico A, en el B no se limitan a utilizar sólo las grafías de su nombre, el cual escriben de

manera convencional, sino que tienen un *repertorio variado*, también establecen el *orden estable* en cuanto a las letras representadas. La interpretación del texto la continúan haciendo a través de la *hipótesis del nombre*. (ANEXO 5)

Presilábico C: siendo el nivel más evolucionado del período presilábico las producciones de los niños presentan *variedad intrafigural*, *cantidad mínima de grafías* en palabras de una y dos sílabas, *oscilan hacia el silábico* en palabras con más de tres sílabas, escritura del nombre convencional y realizan la *interpretación de un texto de manera silábica* y en ocasiones a través de la hipótesis del nombre. (ANEXO 6)

Teniendo definidos estos parámetros se procedió a analizar las producciones iniciales y finales de los niños, estableciendo el período en el que se encontraban en la primera entrevista y contrastándolo con los resultados de la segunda, de lo obtenido se desprenden las siguientes observaciones. Se debe recordar que el grupo utilizado para contrastar los resultados fue Caña y el grupo en el que fueron aplicadas las situaciones didácticas de la presente investigación fue en Café.

3.1. Caña

En la localidad de Caña se entrevistaron a 13 niños de los cuales cuatro son hombres y nueve mujeres, los resultados arrojados se muestran en el gráfico 1, en donde la primera entrevista realizada en el mes de agosto permite ver que un niño se encontraba en el período icónico, dos en presilábico A, siete en presilábico B y tres en presilábico C. Como se puede notar, ninguno de los niños de este jardín se situó en los últimos niveles del principio alfabético de la escritura, es decir, no existieron niños con producciones silábicas o alfabéticas.

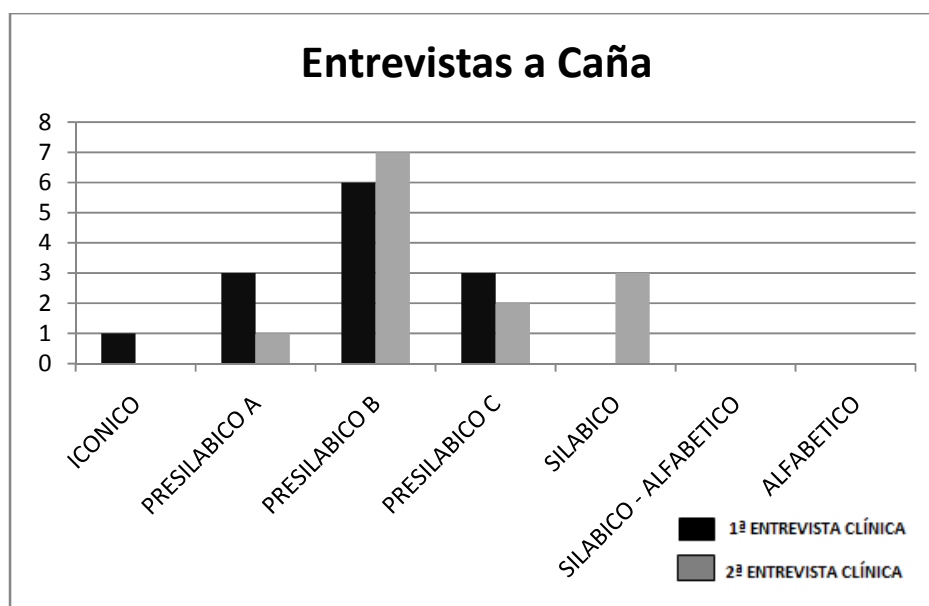


Gráfico 1. Resultados de las entrevistas clínicas a la Localidad Caña

Al realizar la segunda entrevista clínica en el mes de marzo, se notó una evolución en los niños, ya ninguno se encontraba en el período icónico. En el presilábico A había sólo un niño, y al igual que la primera vez, la mayoría del grupo realizaba producciones del tipo presilábico B en donde se encontraban ocho niños, por su parte en el presilábico C había solamente uno y en el período silábico se encontraron tres; estos cambios como se aprecian fueron pocos, la mitad de los niños permanecieron en el mismo nivel en el que se encontraban en la entrevista inicial, lo que no significa que no hayan evolucionado en su conceptualización, el cambio más significativo en la mayoría de los niños fue de utilizar sólo las grafías de su nombre, pasar a tener una variedad más amplia.

El otro 50% de los niños evolucionaron hacia el siguiente periodo, tres pasaron de presilábico C al silábico. Sin lugar a duda es muy difícil medir con toda certeza lo que saben los niños, pero es claro que el grupo de Caña avanzó poco en su conceptualización de la escritura, más bien se conservaron en el tipo de producciones que hacían en un principio.

En ambas entrevistas se tuvo a más de la mitad del grupo en el período presilábico B, un ejemplo de los cambios que tuvieron los niños durante las entrevistas clínicas, se encuentra Miguel (4 años 11 meses) que en comparación con los resultados de sus compañeros en ambas entrevistas demostró ser el menos evolucionado en el principio alfabético de la escritura, al pedirle que escribiera “mariposa” él realizó el dibujo de ésta, lo mismo sucedió con caballo, perro, gato y pez, al pedirle que leyera cada palabra que había escrito señalaba el dibujo y hacía como si estuviese leyéndolo, por ello en su primer resultado arrojó encontrarse en el período icónico en donde no reconocía diferencias entre las grafías y el dibujo; en la segunda entrevista demostró haber evolucionado al presilábico A, en el que sus producciones utilizan las grafías de su nombre, posee variedad intrafigural ya que modifica el orden en que escribe cada letra, en comparación con la primera entrevista Miguel avanzó en su esquema de escritura, aunque a pesar de ello continua siendo el menos evolucionado en contraste con el resto de sus compañeros.

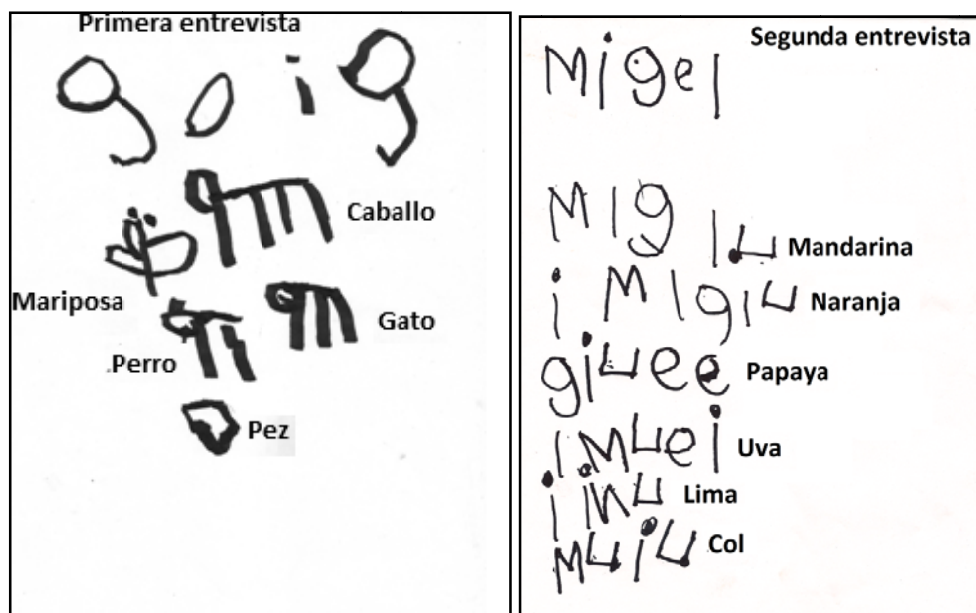


Imagen 5. Producciones gráficas de Miguel

Ashley por su parte durante la primera entrevista realizaba producciones del tipo presilábico A, para la segunda entrevista su escritura se ubica en el presilábico C, esto debido a que la evolución mostrada fue lograr utilizar grafías diferentes a las de su nombre y oscilaciones al silábico. Durante la primera entrevista clínica sus producciones oscilaron entre las tres y cinco grafías, todas tomadas de su nombre. Cuando se le pidió que escribiera “mariposa” ella escribió “shly”, para “caballo” utilizó “Ansl”, lo mismo sucedió con perro, gato y pez. Pero aunque utilizó un número limitado de grafías de su nombre todas las palabras que utiliza poseen variedad intrafigural, es decir, ninguna palabra es igual a otra.

Para la segunda entrevista clínica Ashley se encontró en el período presilábico C, fue difícil ubicarla aquí, debido a que para escribir “mandarina” lo hizo de manera silábica utilizando grafías con valor sonoro convencional “mAiA”, para “uva” lo hizo de manera convencional “uva”, en cambio para las demás palabras asigna más letras, aunque sigue utilizando algunas con valor sonoro convencional, “lima” escribe “imui”, la primera “i” y “m” corresponde a la convencionalidad, para “col” utiliza “o” y anexa “vi”.

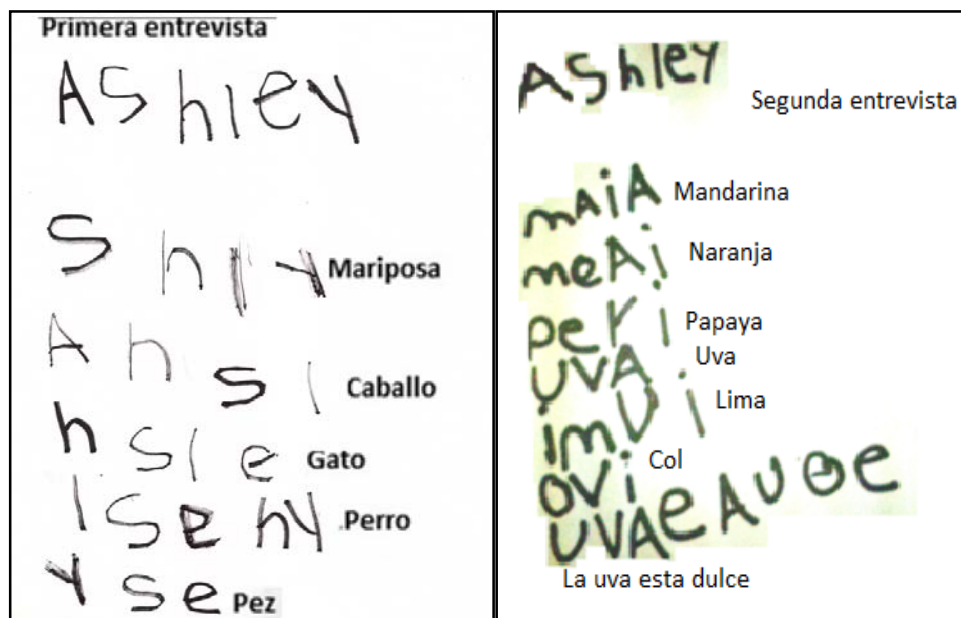


Imagen 6. Producciones gráficas de Ashley

Gabriela se encontraba en la primera entrevista en el período presilábico C, mostraba oscilaciones hacia el silábico en palabras de cuatro y tres sílabas, por ejemplo “mariposa” utilizó “Aaie”, una grafía para cada sílaba al igual que para “caballo” que tiene tres sílabas y escribió “Gai” con tres grafías, también manifestaba la cantidad mínima de tres grafías al tener que escribir palabras de una y dos sílabas, para “perro” escribió “aiA”, para “pez” “lia”, como se puede notar sus producciones también poseen variedad intrafigural.

Para la segunda entrevista demostró tener consolidado el esquema silábico, en sus producciones a cada sílaba le asignó una grafía y en algunos casos ésta correspondía con el valor sonoro convencional, como con la palabra “col” escribió “o”, para “uva” escribió “ua”, además al cuestionarla logró predecir la cantidad de grafías que asignaría a cada palabra, cuando se le pidió que escribiera “papaya” ella dijo que debía poner tres. Al escribir la oración “la uva está dulce” realizó una producción silábica con valor sonoro convencional de las vocales “auaeau”, además la leyó de esa manera. Gabriela avanzó en gran medida en comparación a la primera entrevista, siendo una de las más evolucionadas de su grupo.

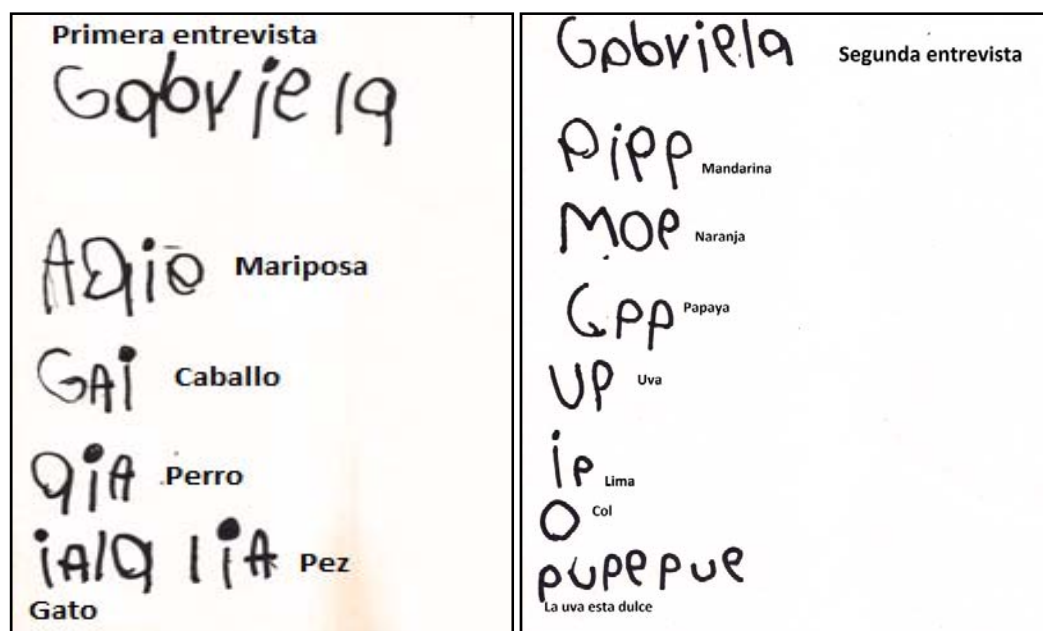


Imagen 7. Producciones gráficas de Gabriela

3.2. Café

En la localidad de Café fueron aplicadas las situaciones didácticas de la investigación, en un grupo de 15 niños de los cuales cuatro eran mujeres y once eran hombres, los resultados de la primera entrevista clínica arrojaron que un niño se encontraba en el período icónico, dos se encontraban en el presilábico A, cinco en el presilábico B, tres en el presilábico C y cuatro tenían producciones de tipo silábico. La mayoría del grupo se encontraba concentrada en el período de presilábico B, debido a que manifestaban en sus escrituras variedad intrafigural, orden estable, utilizaban diversas grafías para representar las palabras.

Al realizar la segunda entrevista clínica a los niños se mostró una gran evolución en sus producciones de escritura, debido a que había tres niños en el período presilábico C, cuatro en el silábico, uno en silábico - alfabético y en este caso el período con más producciones fue el alfabético con siete niños. Queda claro, según el gráfico 2 que para la localidad de Café existió un avance hacia la derecha, ya que el período de menos evolución que se encontró en las producciones de estos niños fue el presilábico C.

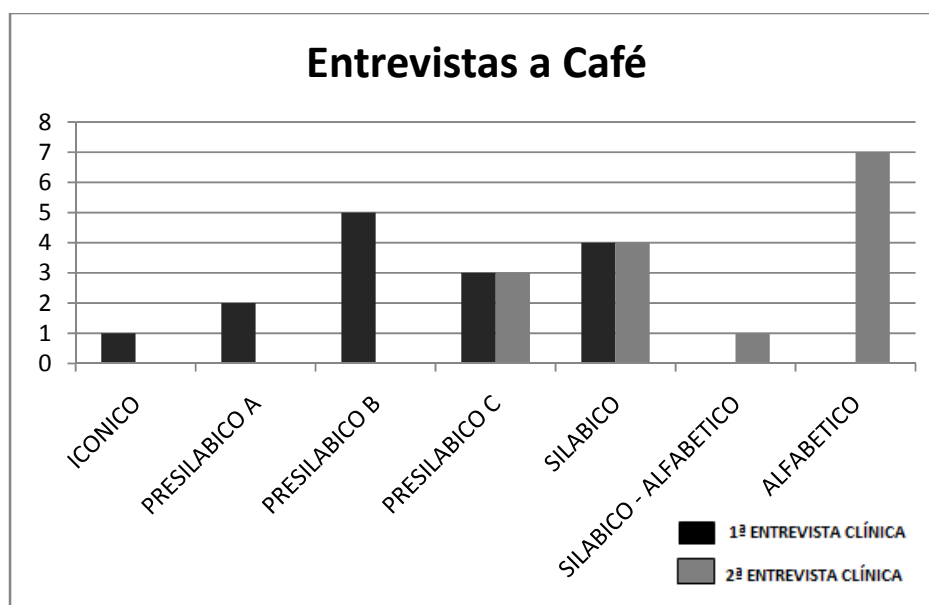


Gráfico 2. Resultados de las entrevistas clínicas en la localidad de Café

Un niño que mostró una gran evolución en sus producciones fue Diego, puesto que en la primera entrevista no diferenciaba entre letras y dibujos, en la primera entrevista su producción fue una serie de rayones (Imagen 4) que no tenían forma definida, para la segunda entrevista avanzó hasta el período presilábico C en donde demuestra tener un orden estable, variedad de grafías, y en palabras de tres y cuatro sílabas, oscila hacia el silábico. Al pedirle que escribiera “mariposa” lo representó “Mdaa”, asignándole una letra a cada sílaba (M =ma, d= ri, a= po, a= sa) y de estas grafías, dos tuvieron correspondencia con el valor sonoro, lo mismo sucedió con palabras de tres sílabas como “papaya”, en donde asigna de manera convencional la relación sonoro- gráfico “Ppa” (P=pa, p=pa, a=ya), pero como es característico de este nivel evolutivo Diego conserva la cantidad mínima de tres grafías al escribir palabras mono y bisílabas como “lima” que lo representa “yia” y uva con “uas”.



Imagen 8. Producciones gráficas de Diego

Ramsés durante la primera entrevista realizó producciones de tipo presilábico C, tres niños se encontraban en este período, el número de grafías que utilizó fueron de tres a seis, cuando se le pidió que escribiera “mariposa” anotó “MEUA”, para “caballo” escribió “PNA” en ambas palabras demostró una representación silábica, para “gato” escribió “SEIS”, para perro “Emo” y para “pez” “REMOLER”; como se puede notar la variedad intrafigural está presente en sus producciones. Además el repertorio de grafías utilizado fue muy diverso, llama la atención que casi todas sus letras sean mayúsculas.

Al finalizar el periodo de trabajo Ramsés mostró un gran avance en su conceptualización sobre la escritura, debido a que evolucionó hasta el período alfabético, en la imagen 9 sus producciones son bastante claras, y es de reconocer el salto que dio de un periodo a otro en tan poco tiempo.

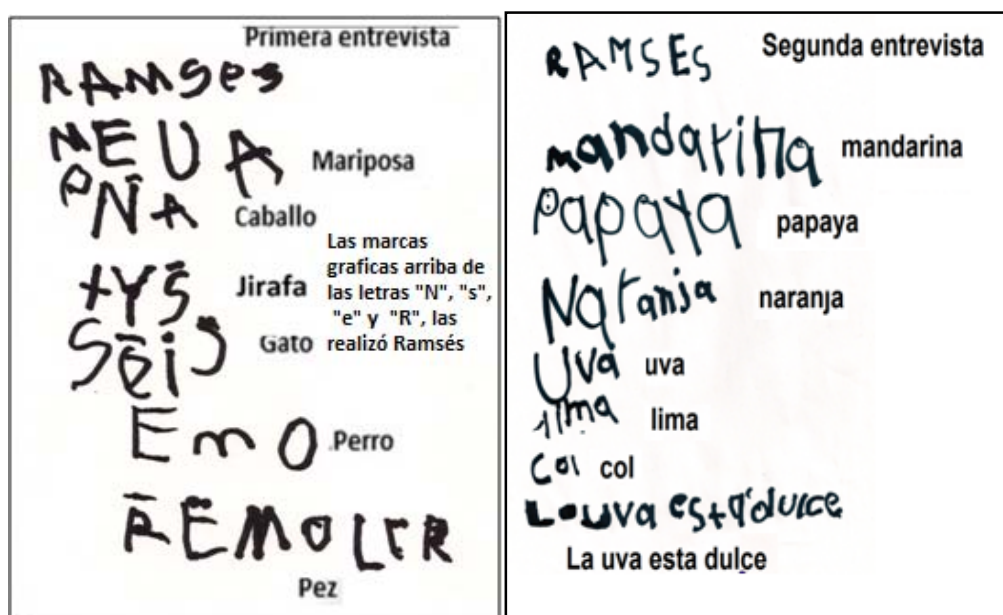


Imagen 9. Producciones gráficas de Ramsés

Vania, durante la primera entrevista realizó producciones del tipo presilábico C, con oscilaciones hacia el silábico en palabras de tres y cuatro sílabas, al escribir “mariposa” utilizó cuatro grafías para representar esta palabra “Mija”, dos

(“M” y “a”) de ellas con valor sonoro convencional, aplicó el esquema silábico al escribir la palabra “caballo” puesto que empleó tres grafías “Aol”, pero en aquellas mono y bisílabas aplicó la cantidad mínima de cuatro grafías, por ejemplo al pedirle que escribiera “perro” lo hizo así “PLioA”, para “gato” y “pez”, utilizó cuatro grafías.

Para la segunda entrevista demostró ser alfabética, sus producciones fueron muy limpias tanto en la forma de las grafías, como en la mayoría de la ortografía presentada, por ejemplo para la palabra “papaya” empleo correctamente “y” en lugar de “ll”, como muchos niños lo hacen. La producción la realizó muy rápido y para leer las tarjetas de la parte de interpretación no tuvo ningún problema, al contrario lo hizo con mucha fluidez y sin errores de lectura.

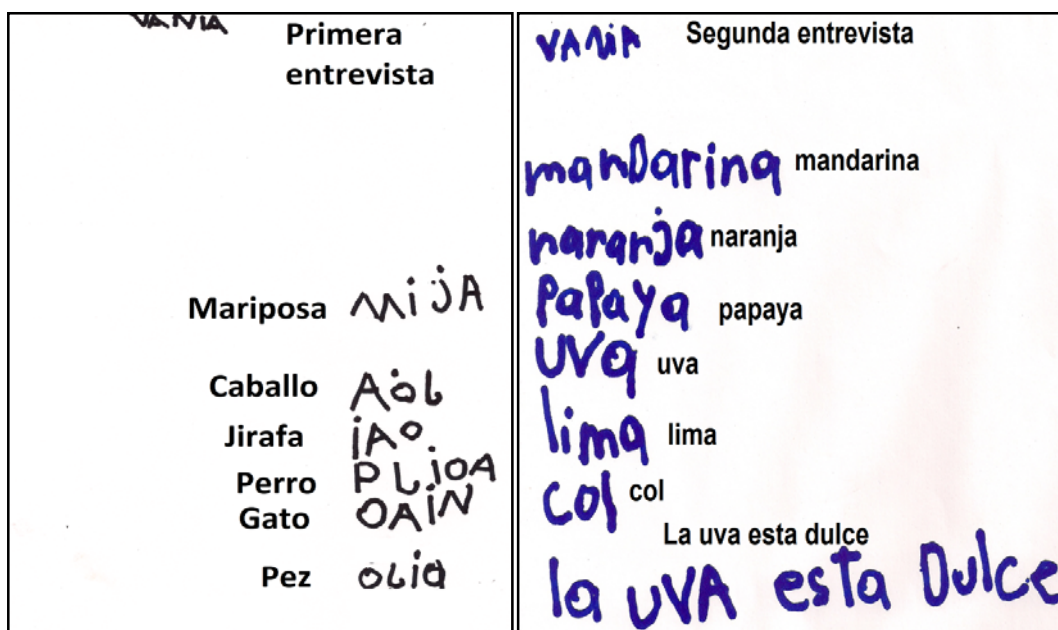


Imagen 10. Producciones gráficas de Vania

3.3. Comparación entre Caña y Café

Entre ambas localidades existieron diferencias en las producciones de los niños al finalizar el periodo de experiencia didáctica, pero esto sólo se puede hacer visible cuando se contrastan la primera y segunda entrevista clínica.

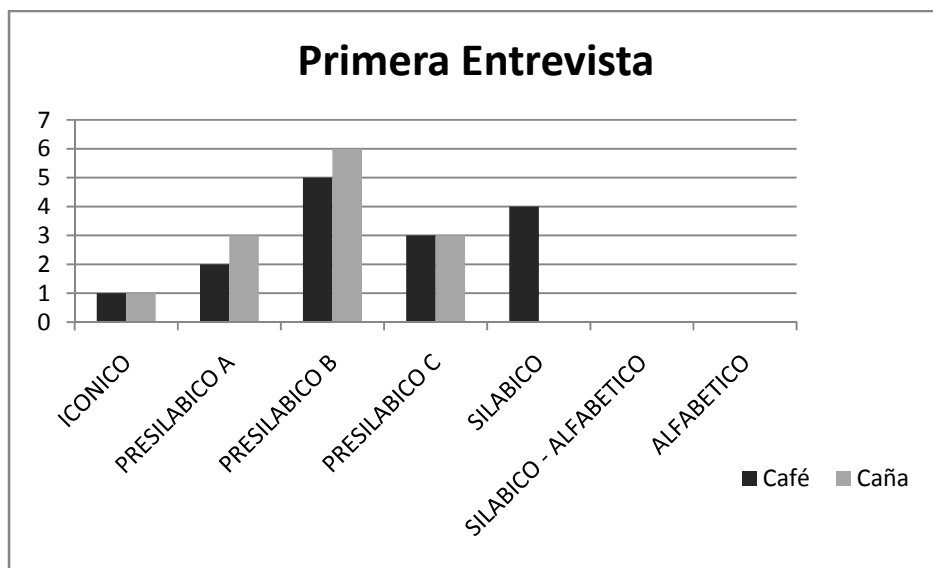


Gráfico 3. Comparación entre Café y Caña. Primera entrevista clínica

A pesar que las localidades parten de diferencias, una muy notable es que en Café había cuatro silábicos a diferencia de Caña en donde no se encontró ninguno (Gráfico 3), los dos tuvieron la concentración de niños en el período presilábico B. En general los niños de ambas localidades al inicio del ciclo escolar demostraron tener un dominio similar en el desarrollo del principio alfabético.

Después del período de experiencia didáctica aplicado en la localidad de Café y con el trabajo tradicional realizado en Caña se logró evidenciar una evolución dispareja entre ambas localidades, esto se observa en las variaciones que se dieron en la segunda entrevista clínica (Gráfico 4), debido a que en Caña la mayoría del grupo siguió concentrada en presilábico B, en cambio en Café se

inclinaron hacia el período alfabético, debe aclararse que no se le atribuye éstos resultados sólo a la aplicación de las situaciones didácticas diseñadas para esta investigación. Nos queda muy claro el hecho que la evolución de un niño no sólo se debe a un factor como la escuela, el medio, la familia, etc., sino más bien se debe a todos estos espacios con los que el niño interactúa y se relaciona.

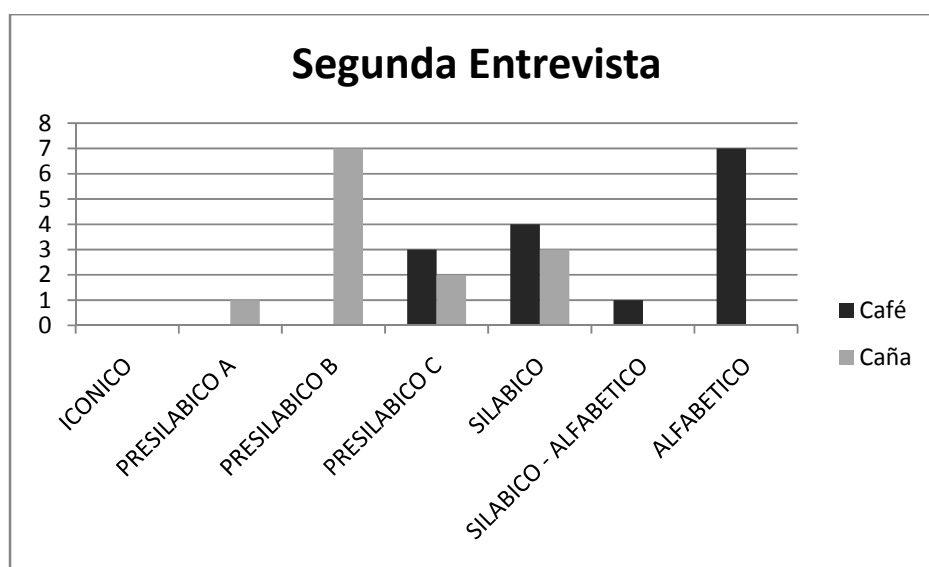


Gráfico 4. Comparación entre Café y Caña. Segunda entrevista clínica

En la tabla 4 se puede ver cómo fue la evolución particular de cada niño en qué nivel se encontraban en la primera entrevista clínica, lo cual se encuentra marcado con color negro y a qué nivel evolucionaron en la segunda lo indica el color gris.

Tabla 4. Comparación de los niveles conceptuales

Niños/ Etapas	Iconico	Presilábico A	Presilábico B	Presilábico C	Silábico	Silábico- Alfabético	Alfabético
CAÑA							
Miguel							
Elias							

Pholet							
Denysse							
Ana							
Fernanda							
Ashley							
Orlando							
Perla							
Jaretyz							
Gabriela							
Justin							
Grettel							
CAFÉ							
Diego							
Alan							
Vania							
Ramsés							
Abdiel							
Andy							
Bárbara							
Wendy							
Ariadna							
Kevin							
Ulises							
Uriel							
Daniel							
Isis							
Ángel							

Una interpretación a la evolución que tuvieron los niños de la localidad de Caña es la que mostró la educadora al ser entrevistada, ella refirió trabajar como

el aspecto más importante de la lecto-escritura ejercicios de grafomotricidad, los cuáles consisten en seguir líneas, recortar, mejorar el trazo a través de pintar, estrujar papel, rellenar figuras con diversos materiales, para esta maestra el trabajo con el lenguaje escrito en preescolar se debe encaminar al trabajo motriz, o como algunos llaman “soltar la mano”, para que los niños logren tener un buen trazo. Nemirovsky (1999) interpreta esta visión limitada del lenguaje escrito como un código de transcripción, que puede ser sacado de su contexto y aplicado de manera mecánica sin provocar en los niños el menor conflicto, es decir es suficiente con el ejercicio repetido de actividades motrices para que los niños lean y escriban convencionalmente.

Esto nos permite darnos cuenta de que el hecho de tener visiones diferentes respecto a la lecto-escritura determina la manera en que se trabajará este contenido con los niños, es decir las actividades que los maestros propongan a su vez tendrá implicaciones en el conocimiento de la lengua escrita.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Durante la fase de experiencia didáctica, se aplicaron un total de 30 actividades dirigidas a favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura, las cuales se agrupan en tres situaciones didácticas:

- Lectura de cuentos (10 actividades)
- Invención de cuentos (11 actividades)
- Escritura de palabras (9 actividades)

Se esperaba que las actividades planeadas para favorecer este objeto de enseñanza, se encontraran estructuradas y vinculadas entre sí, y a su vez que las acciones propuestas tuviesen una coherencia interna, una vez que se pasó a la fase de aplicación sucedió lo esperado, las actividades tuvieron que ser modificadas respecto a como se tenían planteadas, lo que es en sí mismo parte de la ingeniería didáctica.

Para el análisis de estas situaciones didácticas se organizó el apartado en tres elementos: alumno, actividad y maestro, esto siguiendo los elementos de la propuesta de Brousseau en la teoría de las situaciones didácticas, cada uno de estos aspectos se describen con base a diferentes subcategorías que sistematizan y ejemplifican mejor las actividades.

4.1. Lectura de cuentos

Sabemos que los niños llegan a la escuela con muchas ideas acerca del lenguaje escrito y el preescolar no es la excepción, “puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores: es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando

como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (Lerner, 2001, p. 85).

Una de las estrategias más utilizadas por las educadoras es la lectura de cuentos, entendiendo que leer cuentos en el aula supera un enfoque tradicional, que implica ver a los textos como algo más que instrumentos destinados sólo al entretenimiento de los niños, más bien lo que se busca es impulsar el hábito por la lectura y que a través de ella los niños aprendan características propias del lenguaje escrito.

La lectura de cuentos debe ser desarrollada en conjunto a una serie de actividades que promuevan el acto lector, pero por sí misma cuando se vuelve “interactiva y dialogada entre el adulto y el niño es, sin duda, una de las formas de lectura precoz que más facilita la construcción temprana del significado textual” (Molina, 2001, p. 43). Esta actividad debe convertirse en una herramienta cotidiana a la que recurran los docentes para favorecer la construcción del conocimiento del lenguaje escrito y a su vez se abra un espacio en donde se estimule la creatividad y la imaginación de los niños.

4.1.1. Alumno

La lectura de cuentos es una actividad que a los niños preescolares les agrada mucho, y los niños de la localidad de Café no son la excepción, no era necesario preguntarles si querían leer un cuento, ellos pedían hacerlo, durante la jornada escolar, varias veces preguntaban –“podemos leer un cuento”, “maestra ya nos vas a contar un cuento”, “maestra cuándo nos vas a leer el cuento”-, como se puede notar esta actividad la realizaban con interés, lo cual es un elemento importante en el aprendizaje.

El presente apartado se organiza en dos partes que reflejan la actuación de los niños durante la aplicación de la situación didáctica. La primera se refiere a las dificultades que los niños tuvieron al enfrentar la actividad, como fueron las palabras desconocidas encontradas en el cuento, los conflictos con el contenido

del texto, los aspectos convencionales de la lengua escrita y los desaciertos en la lectura.

La segunda está relacionada con las reacciones que tienen los niños ante la implementación de la actividad, lo que demuestran los preescolares se puede clasificar a su vez en lo que sucede con las imágenes de los cuentos, el releer un texto por placer y la empatía que surge en los niños con el contenido del cuento.

4.1.1.1. Dificultades en la actividad

Las dificultades que un niño puede enfrentar en una actividad pueden ser ocasionadas por diversos motivos, ya sea que se genere un conflicto cognitivo, que tengan dudas acerca de lo que se está trabajando, que relacionen sus conocimientos previos distorsionando con lo que se está diciendo, entre otras. Se espera que cualquier actividad para los niños represente un reto o un conflicto cognitivo, el cual está relacionado con los procesos de asimilación, acomodación y el equilibrio que se establece entre ellos, éste se produce cuando entran en contradicción los esquemas que posee el sujeto. Sin embargo esto no siempre sucede, pero ello no significa que la actividad no haya sido impactante en la evolución de los niños.

El maestro debe estar muy atento a esas dificultades que los niños enfrentan para fomentarlas y tal vez lograr que se generen los conflictos que movilicen los desequilibrios, también puede simplemente dejarlas pasar y esperar que se solucionen más adelante durante el transcurso de la actividad o favorecer a que entre los demás compañeros apoyen a buscar una solución.

Dependiendo de la actividad que se plantee serán las dificultades que enfrenten los niños, además dependerá de su edad, sus conocimientos previos y lo expertos que sean en su resolución. Las problemáticas que surgieron durante esta situación fueron recurrentes en la mayoría de las actividades que forman parte de ella.

4.1.1.1.1. Frases y palabras desconocidas

Cuando se realiza una lectura regularmente aparecen palabras que desconocemos y muchas veces es necesario indagar su significado para comprender el sentido del texto, si no somos lectores habituados a realizar este tipo de acciones podemos pasar los ojos por el texto sin detenernos y por ende quedarnos con la sensación de no haber entendido cabalmente, o como diría Cassany “uno de los problemas habituales al que deben enfrentarse los aprendices que se inician en la lectura es la presencia reiterada en los textos de palabras nuevas o desconocidas que dificultan la comprensión del contenido del escrito. Las reacciones que provoca este hecho no sólo tienen consecuencias en la comprensión de cada texto, sino también en el desarrollo global de las habilidades lectoras de los aprendices” (2004).

Los niños preescolares, desde estas edades tempranas ya se cuestionan acerca de lo que se les lee y no comprenden, por ejemplo:

M: [al momento oyeron un ruido en la puerta- era Gato Pelado- que venía a buscar su medio bizcocho- mamá gallina corrió a esconderse con el pollito- en una olla de barro]

Daniel: ¿Qué es una olla de barro?

M: ¿quién sabe que es una olla de barro? A ver dile Vania

Vania: es que ahí calientan cosas

Ramsés: pueden calentar frijoles

M: frijoles, y es de un material como si fuera piedra.

Daniel sigue la lectura de manera atenta y cuando escucha una frase que no conoce pregunta acerca de su significado, se podría inferir que conoce qué es una “olla”, pero tal vez “barro” es una palabra que no utiliza en su contexto, sus compañeros ayudan a responder la pregunta basando sus respuesta en la primer palabra, ya que la mayoría de los niños definen las cosas por su utilidad al decir “sirve para...”, pero insistimos que ésta es sólo una suposición de lo que pudo haber sucedido, aunque el punto esencial de esta situación es que los niños a tempranas edades se cuestionan acerca de lo que leen o se les lee.

Es interesante recalcar como la maestra no previó lo que podía suceder en esta situación didáctica, ya que una de las estrategias que usamos como lectores al no comprender algo del texto es utilizar el diccionario, en este caso la maestra pudo haber recurrido a él para mostrarle a los niños otra de las utilidades de lenguaje escrito y de cómo los portadores de texto (en este caso cuento y diccionario), no están totalmente separados, sino que existen relaciones entre ellos.

Siguiendo las ideas de Nemirovsky es importante que “el maestro apoye a la clarificación de las palabras desconocidas, como fue este caso, también es necesario en ocasiones ignorar el desconocimiento de los niños para evitar que la lectura se convierta en una actividad tediosa y dependiente del análisis separado de elementos de la propia lectura” (1999, p. 131).

4.1.1.1.2. Conflictos con el contenido del texto

Leer es construir el significado del texto a partir de los referentes previos que posee el lector, por lo que es común que en ocasiones cuestionemos el contenido del texto por no coincidir con lo que nosotros conocemos, es justo ahí en donde se presenta un desequilibrio, que en ocasiones externamos y en otras tantas no.

A partir de la lectura de cuentos los niños conocen la estructura de las narraciones y algunas características del sistema de escritura, pero además de ello, los niños reflexionan en cuanto al contenido propio del texto. Uno de los cuentos utilizados para realizar las actividades de la situación fue “Foxtrot” de Helmen Heine (2006), este es un cuento donde se antropomorfiza a los animales los cuales pueden caminar erguidos, cantar, tocar instrumentos, además la trama gira en torno a que los zorros viven bajo la tierra porque no les gusta el ruido y no deben hacerlo, ya que de lo contrario no podrán cazar a sus presas.

M: sí [Foxtrot- Helmen Heine] (les mostré el cuento) [Foxtrot nació en un lugar muy profundo- bajo la tierra- allí dónde el mundo es más tranquilo- no había radio- ni teléfono- y su papá sólo veía películas mudas en la televisión] (les mostré el cuento)

Bárbara: a ver
Niños: ¡uau!
Daniel: Foxtrot vivía en la tierra... ¿los lobos nacen de la tierra?
M: no, los lobos no viven debajo de la tierra, ¿él es un lobo?
Niños: no
M: ¿alguien sabe qué animal es Foxtrot? (Vania alza la mano), a ver Vania
Kevin: un zorro
M: Vania
(Vania no habla)
Diego: es un zorro
M: Es un qué
Diego: zorro
M: un zorro
Kevin: es un zorrito

De los dos conflictos que enfrenta Daniel uno es a causa de interpretar que los personajes de ese cuento nacen de la tierra, debido a que él cree que son lobos, esto lo infiere porque asimila la imagen de la portada (un zorro) con lo que conoce que son los lobos, que son animales que ha visto en películas y en otros cuentos. El segundo conflicto se manifiesta cuando Daniel lanza el cuestionamiento "¿los lobos nacen de la tierra?", ya que no diferencia entre plantas y animales como seres vivos, la educadora tratando de responder a su pregunta, le dice que no son lobos, y que ellos no viven debajo de la tierra, los demás niños participan diciendo que son zorros. Daniel queda conforme con la respuesta obtenida, debido a que no trasgrede sus esquemas, ya que él sabe que los lobos no nacen en la tierra, pero como no conoce a los zorros, puede asignarles esta característica sin mayores problemas, esto demuestra que los niños de manera constante enfrentan conflictos con el contenido del texto, debido a que relacionan la información que están construyendo con los esquemas que poseían.

En actividades posteriores Daniel pinta a "Foxtrot" y argumenta que es de su agrado porque le gusta que los zorros vivan y nazcan bajo la tierra, la maestra del grupo se preocupa de la situación, debido a que cree que Daniel se quedó con una idea errónea de los zorros, ya que de acuerdo al conocimiento de la docente eso no es verdad.

Después de investigar, la docente se percató que la solución que da Daniel no está equivocada, ya que los zorros nacen en madrigueras y viven en ellas, es decir, bajo la tierra¹, lo que indica que a veces los docentes dejamos de vigilar nuestros propios conocimientos que no son tan acertados como podríamos pensarlo y eso nos lleva a prejuzgar las respuestas de los niños sin tener una certeza de estar en lo correcto.

Este tipo de situaciones ocurren con mucha frecuencia en la jornada escolar, es ideal que los maestros observen clases hechas por ellos mismos, para percatarse de estos errores, investiguen y cuando se presente otra oportunidad semejante logren reaccionar de manera correcta, como en este caso, ante las preguntas y respuestas que plantean los niños.

4.1.1.1.3. Aspectos convencionales del lenguaje escrito

La lectura de cuentos promueve que los niños se apropien del lenguaje escrito de una forma natural, a través de experiencias que tienen sentido para ellos, este tipo de actividades propician que no se percaten de manera explícita lo que están aprendiendo, pero que lo hagan mediante situaciones divertidas e interesantes.

En este ejemplo Uriel es un niño que se encontraba en la etapa presilábico A, escribía utilizando sólo las grafías de su nombre, durante la lectura del cuento “Cocorico” la educadora pide a Uriel que identifique dónde se encuentra escrita la palabra “marramiau”.

M: ¿Cuántas veces hizo marramiau?

Ramsés: tres

M: ¿y en esta hoja dónde dirá marramiau? A ver espérenme (Ramsés, Ulises y Daniel) ustedes ya me ayudaron

Isis: yo

M: a ver, Uriel pásale, Uriel ¿cuántas veces dice marramiau?

(Uriel no responde nada)

M: díganle a Uriel cuántas veces dice marramiau

Ariadna: tres

M: tres veces ¿Dónde dirá marramiau? A ver fíjate ¿dónde crees que diga marramiau?

¹ Para mayor información <http://centros5.pntic.mec.es/ies.tomas.y.valiente/zorro.pdf>

Isis: con la ma de mamá
Ramsés: yo ya vi
M: ¿dónde crees que diga, ya lo viste señálamelo?
(Uriel señala marramiau)
M: muy bien, aquí dice marramiau, ¿pero cuántas veces tiene que estar escrito?
Uriel: tres
M: muy bien, a ver señálamelas (señala dos palabras), bien esa es la otra pero son tres, ¿dónde está?
Isis: arriba, arriba
(Uriel señala la tercera palabra)
M: eso, muy bien señálales Uriel las tres veces que encontraste marramiau, una, dos, tres, ya vieron, las tres que dice marramiau, bien vamos a seguir a ver que dice

En un primer momento se le dificulta identificar en dónde dice esa palabra, el objetivo de la educadora era que Uriel reflexionará acerca de qué en la lectura se menciona la palabra tres veces seguidas, por lo tanto debía estar escrita tres veces igual, aunque Isis trató de apoyar a su compañero diciéndole que empezaba con “ma” de “mamá”, Uriel no conoce aún esas letras, así que su estrategia fue buscar tres palabras iguales, esto se notó cuando con su vista recorrió la hoja y localizó la palabra.

El conflicto que el niño tuvo que enfrentar fue buscar una solución al hecho de encontrar tres veces una palabra siendo no alfabético, y el conocimiento que se debe movilizar es que regularmente cuando se lee algo igual debe estar escrito de la misma manera. Este tipo de conocimientos no se enseñan de manera directa, sino más bien el niño los va aprendiendo conforme tiene contacto con la lectura y la escritura, de una manera más constructivista.

Como el problema que enfrentaron los niños en el ejemplo anterior también se presentó en la situación didáctica de escritura de palabras, en dónde al finalizar cada actividad debían elegir cuál era la palabra correcta, tuvieron que comparar cada grafía y en ocasiones se dieron cuenta que había palabras escritas de la misma manera, y tuvieron que elegir ambas como correctas, esta es una de las tantas formas que los niños tienen para acercarse a las nociones convencionales del sistema de escritura.

Otra convencionalidad que los niños aprenden al interactuar con el lenguaje escrito es la estructura propia de cada portador de texto, en este caso de los cuentos. Al leerles un cuento los niños conocen que la mayoría de éstos tienen una portada, en la que encontrarán regularmente el nombre del cuento, del autor, además que los cuentos infantiles poseen dibujos y letras, lo que en preescolar ya es un gran avance, pero a veces los niños aprenden otras características de la estructura física, por ejemplo en el siguiente diálogo, los niños se preguntan, ¿cómo es que se hace un cuento como el que ellos leen?

M: [...] Hoy les voy a leer un cuento, quiero que escuchen con atención lo que les voy a leer y pueden hacer las preguntas que quieran y al terminar el cuento yo les voy a hacer unas preguntas. ¿Sí? Así es que tienen que poner mucha atención a todo lo que sucede en el cuento. El cuento se llama [Una mamá para Owen] y lo escribió [Mario Dan Bouer] ese es el autor de cuento.

Daniel: ¿abajo qué dice? (habló muy bajito)

M: ¿Cómo?

Vania y Daniel: abajo ¿qué dice?

M: [Mario Dan Bouer] y abajo [ilustraciones de Jhon Buttler] quiere decir que quien escribió el cuento se llama Mario Dan Bouer y el que hizo los dibujos y... todos los dibujos que hay aquí ¿quién fue? [Jhon Buttler] o sea que una persona escribe el cuento y otra lo dibuja.

Vania: y lo pinta

M: el que lo dibuja lo pinta

Kevin: y ya luego lo pega (hacía alusión al proceso que hacemos nosotros cuando creamos un cuento)

M: y ya luego forman el cuento, ya vieron, muy bien

Andy: ¿cómo forman el cuento?

Yo: ¿ustedes cómo creen que formen el cuento?

Vania: yo digo que tienen ese libro ahí y luego hojas y ya sólo le peguen los dibujos y ya le pegan hojas y ya.

Daniel: y porque no le pegan un cachito de pegamento y ya luego lo pegan en las hojas

M: sí, por ejemplo, ya con todo lo que hay ahora lo podemos hacer en la computadora, lo que se hace es que se hacen las letras, se pasa lo que escribió el autor y los dibujos se escanean.

Kevin: ah.... Y ya queda así

M: sí, exactamente

Daniel: ah... y así escriben una mamá para Owen

M: entonces ¿Cómo se llama el cuento?

Daniel: pero lo hace la computadora

M: mande

Daniel: pero lo hace la computadora

M: si lo escriben en la computadora

En este ejemplo los niños preguntaron y reflexionaron sobre aspectos convencionales de la estructura física del cuento, con interacciones como éstas los niños comienzan a construir el concepto de cuento, esto gracias a que interactúan de manera directa con el objeto que posee el lenguaje escrito. Así los niños le asignan ciertas características de lo que es y no es un cuento, esto ayuda a diferenciarlo de otros portadores de texto.

4.1.1.1.4. Desaciertos en la lectura

Al leer un texto se pueden presentar diversos tipos de desaciertos, para Vaca existen cuatro grandes clases:

Clase 1. Desaciertos léxicos, que son los que consisten en oralizar una palabra en vez de otra, en omitir la oralización de una palabra o en introducir una palabra real del lenguaje.

Clase 2. Desaciertos no léxicos, consistentes en oralizar palabras no existente (pseudopalabras) o fragmentos de palabras que no pueden llegar a formar palabras reales del lenguaje.

Clase 3. Indefinibles, consistentes en desaciertos que no se pueden llegar a incluir en ninguna de las dos clases anteriores. En este caso el niño comienza muy rápidamente la corrección del desacertó por lo que no oraliza suficiente información como para poder hacer una clasificación.

Clase 4. Otros. Cualquier emisión que se considere desacierto y que no quepa en las categorías anteriores. (1997, p. 133)

Cuando el maestro les lee a los niños, estos interpretan lo que se dice, y también pueden caer en alguno de los desaciertos antes mencionados, los errores en su interpretación, dependerán del contenido del cuento y de los conocimientos que posea el niño.

M: [al momento oyeron un ruido en la puerta- era...]

Niños: Gato Pelado

Isis: Gato peludo

Durante toda la lectura del cuento de “Cocorico” en dónde el antagonista se llama “Gato Pelado”, Isis, se pasó corrigiendo a la maestra y a sus compañeros, diciendo “peludo” cada vez que se decía “pelado”. Este error en la “lectura” del

cuento se clasificaría como léxico en el que existe una correspondencia fonográfica, sintáctica y semántica.

Para Isis esta palabra representa un problema porque la asume como un adjetivo calificativo de los gatos (peludo), y no como en el texto que se toma como un nombre propio “Gato Pelado”. A pesar de ser un hecho recurrente la maestra no logró identificar el conflicto que enfrentó el niño y cada comentario que hacía este, se le ignoraba, hasta el punto de pedirle que guardara silencio por creer que estaba jugando.

Otro ejemplo de error léxico que pueden cometer los niños cuando se les lee es el siguiente: la maestra al leer la última palabra lo hace con un tono de voz muy bajo, Daniel cree que se leyó “perdido” en lugar de “dormido”, y entonces cuestiona al docente tratando de que éste se dé cuenta de su error.

M: [cuando Owen se despertó- vio de nuevo a la tortuga- Msi tenía los mismos colores que su mamá- Msi era tan grande como su mamá- Msi estaba muy cerca cuando Owen la necesitaba- como solía hacer su mamá- Owen apoyo la cabeza en la gran espalda de Msi- y se volvió a quedar dormido] (Les muestro las imágenes)

Daniel: ¿perdido o dormido?

M: dormido

Niños: jajaja

Daniel: ¿acostado o dormido?

Niños: jajaja

A pesar de no haber sido un error del maestro al leer, puede clasificarse cómo léxico, porque mientras la docente les lee, los niños van construyendo el significado del texto y Daniel hace una correspondencia fonográfica, sintáctica y sobre todo semántica, debido a que está atento al hilo de la historia, y como primero se dijo que “Owen había despertado y luego se volvió a quedar...” la lógica indicó para Daniel que debía continuar la palabra “dormido”, por esa razón le extraño haber escuchado “perdido”.

4.1.1.2. Reacciones ante la actividad

Los cuentos al igual que cualquier otro texto, siempre provocan algo en los lectores, aunque podría decirse que cada niño tiene un proceso único e intransferible, se pueden encontrar situaciones que son semejantes en varios de ellos, sin poder declarar que todos los niños tienen el mismo tipo de reacciones ante la lectura. Regularmente y hasta donde la experiencia nos lo permite podemos afirmar que los cuentos representan uno de los mayores placeres que experimentan los niños, y por ello son de los textos con los que más les gusta interactuar.

4.1.1.2.1. Las imágenes en los cuentos

En los cuentos y sobre todo en los destinados a niños preescolares las imágenes son un elemento esencial, éstas atraen a los niños, los emocionan y les reafirman del contenido del texto. A veces las imágenes dicen más de lo que se les lee y en el caso de los libros para preescolares es más evidente que la imagen forma parte del texto.

Los libros del rincón, fueron los materiales utilizados para la aplicación de esta situación didáctica, cuentan en su mayoría con imágenes muy grandes y poco texto, propios de la literatura infantil. En este caso las imágenes cumplen dos funciones: como motivadoras de aprendizaje y a su vez como referenciales, con las que los niños pueden explicarse con más detalle lo que se les está leyendo. (Regalado, 2006, p. 57)

Durante las actividades de la situación didáctica los niños mostraron mucho interés y se sorprendieron por lo que observaban en cada lectura, especialmente Daniel es un niño al que le llaman mucho la atención las imágenes que observa, esta es una razón por la que le agradan los cuentos y las imágenes son de su interés y llaman su atención, esto lo reflejaba diariamente cuando a todas horas pedía que leyéramos un cuento, sobre todo el de “Cocorico”, que no se cansaba de comentar cada vez que lo veía.

Daniel: Pero esa era la mamá que quería a Cocorico
M: Esta es la mamá (señalo a Cocorico en la portada)
Daniel: no
Ramsés: la grande
Daniel: no, el Cocorico es el amarillo y la mamá es la blanca
Andy: y esa es la cola del Gato

Como se puede ver los niños hacen comentarios en torno a la portada del cuento, sobre todo porque la hemos leído antes, pero ahora al observar la imagen la relacionan con lo que ya conocen del portador y logran identificar fácilmente en este caso personajes del cuento.

Los comentarios que los niños hacen sobre las imágenes del cuento no las realizan de manera aislada, sino más bien se considera que éstos surgen del contacto que se viene desarrollando a lo largo del cuento por ejemplo, como en esta conversación sobre la palabra bizcocho.

Ramsés: bizcocho
Andy: me lo voy a comer con Cocorico
Daniel: enooooorme
Isis: ¡asooo!

En este caso durante el cuento se utiliza la palabra bizcocho y los niños se asombran de la ilustración, ya que representa un postre gigante, esto los sorprende, pero es importante no perder de vista que los comentarios surgen gracias a que conocen la palabra y la han aplicado en otras ocasiones.

Las imágenes de los cuentos también son útiles para generar discusiones en torno a lo que los niños ven, a veces las ilustraciones exageran a la realidad y eso provoca que se cuestionen acerca de lo que están observando.

Kevin: una mamá grandota
Daniel: una mamá para Owen
Andy: yo vi un cochinote, de ese tamañote
M: ¿ah... sí?
Andy: sí
Vania: maestra si entrará una de ese tamañote rompería el techo
M: ¿creen? No sé qué tan grande sea un hipopótamo
Daniel: rompería todos los salones

M: si quieren después investigamos qué tan grande es un hipopótamo para que veamos.

Vania: sí

Daniel: para mañana

M: mañana investigamos

Como se puede notar aquí, los niños realizan inferencias acerca de lo que observan, ellos creen que un hipopótamo es tan grande como la escuela, esto resulta interesante porque provoca una actividad de investigación propiciada por la lectura de un cuento. Al día siguiente, los niños investigaron que un hipopótamo medía tres metros promedio de longitud, aunque para ellos la medida en sí no era significativa, decidimos tomar un metro y marcar dentro del salón cuánto es tres metros, esto ya tuvo mayor impacto en ellos, ya que no sólo construyen nociones sobre el lenguaje escrito, sino en este caso aspectos relacionados con la medición y el espacio.

4.1.1.2.2. Releer un texto por placer

Como cualquier lector que se ha acercado a un texto y le ha gustado tanto como para releerlo, los niños también son lectores y eligen sus cuentos favoritos, nunca falta aquel que desean leer tantas veces como sea posible, al punto de conocerlo de memoria y en ocasiones ir anticipando las frases de la propia lectura. Esta reacción que es capaz de causar un texto es en sí misma uno de los objetivos que posee la lectura.

M: [Cocorico tenía miedo y no paraba de piar dentro de la olla- entonces sintieron una voz que decía...]

Niños: marramiau, marramiau

M: [soy Gato Pelado- estoy oyendo un pollito- y me lo voy a comer de un bocado] (Les muestro la imagen y Ariadna e Isis no dejaba de platicar) [mamá gallina le tapó el pico a Cocorico- pero el pobre temblaba de miedo- y hacía bailar la olla- por segunda vez]

Isis: y estornudó

M: [sintieron aquella voz aún más cerca] (Les muestro la imagen) ¿qué dice aquí? (señalé el texto que decía marramiau)

Niños: marramiau

M: [marramiau- soy Gato Pelado y estoy oyendo un pollito- y me lo voy a comer de un bocado] (Les muestro la imagen)

Isis: y ahorita explota la olla, pero mira ahorita estornuda y sale volando en cachitos la olla

M: la olla, vamos a ver si es cierto

Vania: y le pica el ojo al Gato

Ramsés: a Gato Pelado

Ulises: y le pega en el ojo y le pega aquí (se señala el pie)

Como se puede notar los niños que han leído en repetidas ocasiones un cuento logran decir con mucha certeza los diálogos o lo que se encuentra escrito, y es posible leerlo muchas veces en un ciclo escolar y los preescolares seguirán pidiéndolo, como en este caso Vania, Ramsés, Daniel, Ulises e Isis logran anticipar el contenido del cuento, es de sorprender que aunque pareciese que Isis siendo un niño con un foco de atención demasiado corto ha permanecido atento y comentando lo que ha escuchado durante todo el cuento, a diferencia de otras actividades, la maestra no ha necesitado llamarle la atención a cada momento, debido a que la lectura de cuentos para los niños es en sí misma un momento grato y de gozo, el cual no requiere una regulación externa de la conducta para que los niños se interesen por lo que ahí se dice.

M: y colorín colorado

Niños: este cuento se ha acabado

M: ¿les gustó?

Niños: sí, otra vez, otra vez, otra vez.

Una vez que los niños han explorado los textos más de una vez surgen comentarios cómicos del contenido propio del texto, debido a que ya tienen claro el concepto de algunas palabras o del tema general.

M: oigan ¿y qué será un bizcocho?

Andy: un bizcocho es un señor que vive allá en Pacho, jajajajaja (lo dijo burlándose)

Niños: jajajaja

Ulises: y un señor que tiene la cara como un flan

Cuando se leyó la primera vez Cocorico los niños demostraron tener conflictos con algunas palabras que ahí se leyeron, entre ellas bizcocho, al parecer después de la segunda lectura los niños controlan el contenido y hasta

bromean con las palabras que en la primera ocasión fueron difíciles de contextualizar. El comentario que hace Andy sin lugar a dudas es muy perspicaz y los demás niños lo entienden muy bien, comienzan a reírse porque lograron realizar una broma a la maestra que leía el cuento. Estas reacciones de los niños evidencian claramente el gusto y la satisfacción que para ellos representa la lectura.

4.1.1.2.3. Empatía con el contenido del cuento

Durante la lectura del texto nunca falta que nos identifiquemos con un personaje, que lloremos al ver la injusticia que vive o nos sintamos alegres, enojados, tristes por lo que puede suceder durante la historia, esto es algo que no sólo se presenta en los lectores más expertos, sino cualquier lector que este disfrutando lo que se lee; los niños preescolares son sensibles a estas cuestiones, y realizan comentarios relacionados con lo que pueden estar sintiendo los personajes.

M: ándale [de pronto el guardabosque jefe apareció frente a ellos- temblando de frío y miedo los tres zorros- esperaban la muerte] (les mostré el cuento)

Daniel: ¿los zorros esperaban la muerte?

M: sí

Daniel: pobrecitos

En el caso del cuento “Una mamá para Owen”, el personaje principal Owen, que es un hipopótamo, pierde a su mamá en un desastre natural y se queda sólo, hasta que encuentra una tortuga que lo ayuda a sobreponerse. El tema gira en torno a la muerte de su madre, el cual es difícil de abordar con niños preescolares, la maestra no esperaba que los niños comentaran de manera tan abierta la temática, pero era de esperarse debido a que el contacto más cercano con ellos es la mamá y demostraron tristeza al leer que Owen se había quedado sólo.

M: [Owen estaba confundido- débil- y muy- muy- triste- exploró con la mirada- aquel nuevo lugar- eso no era un río- buscó más y más- dónde estaba su mamá] (Les muestro las imágenes)

Vania: pobrecito

M: ¿por qué pobrecito?

Vania: porque si no tienes mamá te sientes triste

M: ¿ustedes creen que si no tiene mamá se siente triste?
Niños: sí
M: ¿ustedes cómo se sentirían si no tuvieran a su mamá?
Daniel: llorar
Diego: chillar
M: ¿chillarían?
Vania: pero tenemos a nuestro papá... jijijiji
M: ¿y tu cómo te sentirías Kevin?
Kevin: triste y sólo
M: ¿triste y sólo?
Vania: si yo con una vez que fui a un viaje a Juquila y dejé sólo a mi papá
M: ¿y lo dejaste sólo?
Vania: sí
M: ¿mande Daniel?
Daniel: yo me sentiría triste si mi mamá o mi papá se murieran
M: sí verdad
Vania: te sientes débil

Por lo que se puede ver los niños ven reflejados muchas veces los sentimientos que poseen, y podría parecer que trabajar temas como la muerte, la vida, la vejez, la injusticia son demasiado avanzados para que los comprendan los preescolares, los cuentos son instrumentos que permite reflexionar sobre el contenido que parecería complejo de abordar con los pequeños.

4.1.2. Actividad didáctica

Se puede entender como actividad didáctica a las tareas que el maestro planifica y guía para que los alumnos las realicen y aprendan algo en consecuencia. Para poder llegar a esta fase de implementación antes fue necesario que el docente planificara estas actividades, y a su vez determinara los materiales, el tiempo y la secuencia de las acciones que se realizan. Hacer esta planificación del trabajo de los niños no es una tarea fácil, ya que se deben considerar varios elementos para que se encamine a cumplir el objetivo didáctico, entre estos tomar en cuenta el conocimiento previo de los niños, las actividades realizadas anteriormente, los recursos disponibles en el ambiente y el interés que los pequeños posean, ya que de éste dependerá la motivación que tengan para realizar la tarea.

En esta parte del trabajo se describirán cuáles fueron los resultados de la implementación de la situación didáctica en los aspectos mencionados arriba que se relacionan con la actividad misma.

4.1.2.1. Materiales empleados

Para realizar la situación didáctica de lectura fue necesario elegir cuidadosamente los textos que se utilizarían, ya que podía haberse recurrido a noticias, reportajes, cartas, cuentos, etc. Cada tipo de texto tiene ciertas características que lo hacen específico y que lo diferencia de los demás. Respecto a esto Nemirovsky dice que;

Es evidente que la función de un cuento es diferente a la de una noticia, de un anuncio de una carta. Cada tipo de texto cumple funciones particulares por ello lo utilizamos en ciertas ocasiones, para resolver situaciones específicas. Parte del proceso de alfabetización consiste en ir conociendo esas funciones para saber cuándo recurrir – tanto al escribir como al leer- a cada tipo de texto, de acuerdo con el objetivo del acto lector y escritor. (1999, p. 31)

Por ello cada tipo de texto tiene regularmente un público que se espera interactúe con él, así considerado las características de los preescolares se eligió el cuento infantil como base para el desarrollo de la situación didáctica, debido a que tiene características que a los niños les atrae y sería útil para acercarse al lenguaje escrito y un buen ejemplo de cómo tener calidad en el léxico literario, considerando importante su narrativa y estructura que tiene un inicio, clímax y desenlace, además de contener elementos fantásticos e imágenes llenas de color muy interesantes para ellos.

Una vez elegido el portador, era necesario definir los cuentos que se emplearían, en este caso no se pensó en títulos específicos, esto trajo consigo repercusiones negativas que se expondrán más adelante en este apartado. El portador de texto fueron pensados contemplando los programas que se le exige cumplir a un jardín de niños, esto se encuentra determinado por instancias superiores, es por ello que se utilizó la biblioteca de aula con los libros del rincón,

estos debían ser utilizados según lo establece el Programa Nacional de Lectura, “11 + 1”.²

Los libros del rincón tienen una excelente calidad en cuanto a contenido y forma, así que se pensó serían las mejores herramientas para llevar a cabo las actividades. Los títulos que se trabajaron durante el período de aplicación didáctica fueron ocho, los cuales se muestran en la siguiente imagen.



Imagen 11. Cuentos de la biblioteca de aula

Al ser textos con los que interactúa de manera constante el niño por estar a su alcance, los conoce y puede realizar comentarios con base a lo que ha leído o visto en ellos.

² Para mayor información consultar <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>

Al implementar la primera actividad de lectura se utilizó el cuento de “Los siete cabritillos y el lobo”, a los niños les agradó mucho y no se presentó ningún problema generado por el material seleccionado, así que la educadora decidió seguir de la misma manera para la segunda sesión, en donde se eligió el libro de “los tres cerditos”, las características de este cuento son tener varias páginas, con letra demasiado pequeña, muchos globos de diálogo, por lo que es necesario observar las imágenes para comprender la secuencia de las intervenciones de los personajes.

Aunque la actividad tuvo éxito, éste estuvo a punto de ser determinado por la elección azarosa del cuento, ya que al no prever que algunos textos son idóneos para leer junto a un solo niño, otros se prestan para trabajarse de manera grupal, y omitir esto puede ocasionar graves complicaciones. A partir de este problema presentado, se decidió elegir antes de cada sesión el cuento que se leería para analizar sus características y así utilizarlo sacando el mayor provecho a este material.

Esta experiencia justifica la sugerencia que al realizar un trabajo didáctico con algún portador de texto, se seleccione antes, se explore y se piense en las preguntas y reacciones que pueden surgir ante él, debido a que la tradición docente sólo considera en la planificación el tipo de textos que se usarán, ya sea un “cuento”, “una receta de cocina”, “una nota periodística”, etc., pero pocas veces se exploran con cuidado estos portadores lo que da como resultado una fuerte limitación, porque no sólo puede causar problemas en la aplicación, sino que no se explota el contenido como pudiera dar oportunidad el cuento.

4.1.2.2. La organización en el aula

Para la lectura de cuentos la organización que se empleó durante la aplicación fue colectiva, es decir, se sentó a los niños en medio círculo y la maestra al frente para que todos pudieran apreciar y participar en la lectura y de esta manera evitar el mayor número de interrupciones y distracciones posibles.

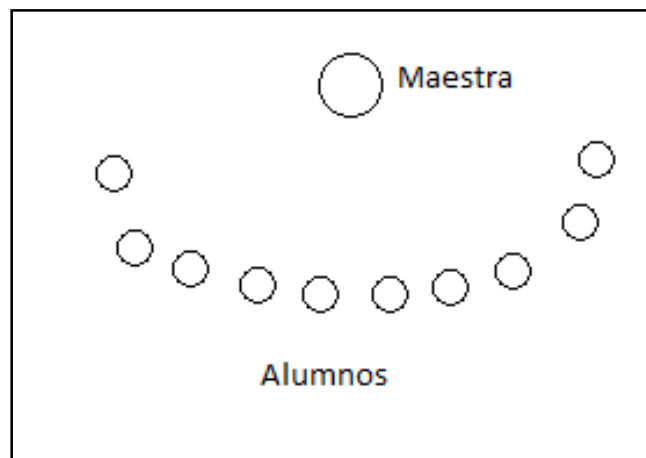


Imagen 12. Organización en Lectura de Cuentos

La organización tuvo que realizarse de esta manera durante casi toda la experiencia didáctica, debido a que en la escuela sufrió de actividades de mantenimiento y construcción, por lo que resultaba imposible ir a otros espacios del jardín, aún cambiar la organización al interior del propio salón era muy difícil debido a los residuos del material (cemento, cal, arena) que había en el piso.

El no poder cambiar de forma de organización tuvo un aspecto positivo, ya que permitió darnos cuenta que el que los niños tuvieran su propio espacio, sentados cada uno en su silla, evitó muchos conflictos que desencadenarían en un sinnúmero de quejas, “maestra dile que no me pegue”, “quítate”, “maestra no me deja ver”; por el contrario las actividades de la situación didáctica transcurrieron tranquilamente y sin mayor problemas en este rubro.

La última actividad aplicada fue con el cuento de “Cocorico”, en el mes de febrero, para esta fecha ya habían terminado las reparaciones y fue posible salir a realizar la actividad al patio. Al sacar a los niños a otro espacio, se esperaba se mostraran más desenvueltos y se movieran en todo el espacio, pero sucedió lo

contrario, se alejaron de la educadora y se sentaron en una sola fila recargados en la pared.

M: siéntense como ustedes quieran porque vamos a leer un cuento (Los niños se sientan en línea recta recargados en la pared de la explanada). No se quieren mejor acercar a mí, para que vean mejor el cuento.

Niños: no.

M: entonces ¿seguros así quieren estar sentados?

Niños: sí.

Yo: ¿no quieren hacer un círculo?

Vania: sí

Niños: no

M: bueno, de aquí me ven todos

Niños: sí



Imagen 13. Organización del cuento Cocorico

Esta organización dificultó mucho la actividad, los niños se paraban, se molestaban entre sí, y no permitieron el desarrollo de la actividad como en las otras ocasiones. Por ello después de lo aplicado en lectura de cuentos podemos decir que al leer algún portador es mejor organizar a los niños en medio círculo (imagen 12), de tal manera que cada uno sienta que no han invadido su espacio, esto facilitará la realización de la actividad y a su vez el aprendizaje de los niños.

4.1.2.3. Secuencia didáctica

Durante la aplicación de la situación didáctica cada actividad fue planeada con una secuencia semejante a todas, esto para facilitar la tarea del maestro y tener un orden constante de lo realizado.

Así la secuencia planeada fue la siguiente:

- a) Presentar el libro a los niños, el título y el autor.
- b) Indagar qué conocían o pensaban del texto los niños.
- c) Leer el cuento, haciendo pausas para cuestionar a los niños, escuchar sus comentarios y dudas.
- d) Realizar cuestionamientos finales acerca de la forma y el contenido del texto leído.

Esta secuencia fue determinada por la experiencia que la práctica docente nos ha dado, pero al revisar textos de Kaufman, ella propone la siguiente secuencia para leer un cuento:

... puede comentar la tapa, la contratapa y hacer una breve referencia al autor. [...] En algunos casos el docente menciona la editorial y la colección, y establece relaciones con otros textos ya leídos. Del mismo modo conviene explique al alumno por qué eligió ese libro [...] Una vez generado el clima propicio, comienza la lectura. Es importante que el maestro este alerta a las reacciones de su auditorio para decidir si debe hacer interrupciones o no. [...] Del mismo modo, en un momento de suspenso, puede detener la lectura para que todos elaboren hipótesis sobre la evolución de los acontecimientos. [...] Una vez leído el texto, se lo comenta, como hacen los lectores expertos que discurren sobre una obra desde el placer. Por supuesto se puede empezar con la consabida “¿Les gustó?”, pero es bueno ahondar un poco más y variar el cuestionario considerando otros aspectos como “¿Qué les pareció la descripción de la bruja?”, “¿Podríamos relacionar este cuento con otro que hayamos leído antes?”, “¿Los atrapó la forma de contar?”, “A mí me encanto, cuando...” (2007, p. 93-94).

Como se puede ver aun sin conocer el texto de Kaufman la secuencia planeada fue muy parecida a la que ella propone, aunque el aspecto de hablar sobre la colección, que en los libros del rincón se puede hacer fácilmente, no se llevó a cabo por no haber analizado antes algunas características de los libros.

Consideramos que sería interesante que se llevase a cabo esto, relacionando los libros que se lean con los anteriores.

Así después de la aplicación de esta situación, se evidencia la importancia de tener una rutina constante en la realización de las actividades, ya que esto facilita su ejecución y a su vez el análisis de las fortalezas y debilidades, lo que puede contribuir a la mejora de la misma actividad. Además trabajar con una secuencia predeterminada favorece el hecho que los niños conozcan qué va a suceder, qué se hará primero, qué después, lo que a través de esta situación didáctica permitió a los pequeños sentirse seguros en lo que haríamos, además aprendieron la manera de llevar la sesión y no interrumpían en cualquier momento, ya que debían que habría un espacio para realizar estos comentarios.

4.1.3. El maestro

Para que la escuela logre cumplir la función que tiene de favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura como prácticas sociales, es necesario que todos los actores se vean involucrados en actividades con el lenguaje escrito, el maestro será uno de los encargados principales de mostrarle a los niños qué debe hacer un lector, además de brindarle las oportunidades de realizar estas acciones.

La manera más fácil de mostrar a los niños “para qué se lee, cuáles son los textos a los que es pertinente acudir para responder a cierta necesidad, [...] cuál es la modalidad de lectura más adecuada, sólo se lograra al leer a los niños” (Lerner, 2001, p. 153).

En este apartado se analizará lo realizado por la maestra durante la experiencia didáctica, ya que parte de lo logrado o de las dificultades enfrentadas se deben al docente, o como diría Navarro “de todos los factores que inciden en el aprendizaje y la calidad de la educación que reciben los niños y los jóvenes si excluimos las variables extraescolares, la calidad de la docencia es el más influyente” (2002, p. 1).

Para ello se organizará el contenido describiendo y ejemplificando algunas de las transposiciones didácticas negativas que realizó el docente; las intervenciones apropiadas e inapropiadas en relación a los niños y a la actividad misma, así como situaciones problemáticas que planteó el docente tomando como ventaja lo sucedido en la actividad.

4.1.3.1. Transposición didáctica

Este concepto presupone la idea de un saber científico y la manipulación sobre el mismo, es decir, implica transformar ese saber para que cumpla con el proceso didáctico, ya que tiene un fin determinado.

Es justamente así que la maestra al trabajar con situaciones didácticas dirigidas a favorecer el lenguaje escrito, toma a este objeto y lo transforma en objeto de enseñanza, por lo que debe hacerle variaciones y adaptaciones para que se vuelva asequible a los niños.

Durante el transcurso de la lectura de cuentos, la maestra en varias ocasiones realizó transposiciones didácticas erróneas de las cuales no pudo percatarse, hasta que en colegiado se observaron las videograbaciones de las actividades y los demás se dieron cuenta de ellas. Entre las transposiciones negativas que realizó se encuentra aquella en la que interpreta que el cuento tiene la estructura de problema y solución, haciendo caso omiso al inicio, clímax y desenlace.

M: ¿Me pueden decir cuál era el problema del cuento?

Ulises: que el lobo se quería comerse a las cabritillas y la mamá lobo le echó piedras y después cuando quería tomar el lobo se aventó al pozo

M: oigan si yo tuviera qué decir ¿Cuál es el problema de este cuento? ¿Cuál es el problema?

Ulises: tenemos que cambiarlo a otro

M: no, cuál es el problema de este cuento... (No contestaban nada los niños), que cosa...

Vania: qué sus ovejitas se fueron.

M: ese es el problema de este cuento, que sus ovejitas....

Vania: se fueron

M: muy bien Vania, a ver Wendy

Ulises: hubiéramos hecho otro cuento de ese pastorcita

Vania: o por qué no hacemos un cuento

Como se puede notar los niños no entendían a qué se refería la maestra al solicitar que dijeran el problema del texto, para ella este era que “la pastorcita perdió a sus ovejas” y la solución fue “que las encontró”, suponer que esta es la estructura de un cuento, implica reducir los cuentos a finales felices, que sólo tiene dos partes importantes.

Podría parecer que realizar este tipo de transposiciones no tiene mayores implicaciones en los niños, pero no es así, ya que los efectos se notaron en la situación didáctica de invención de cuentos, en donde los niños construían los cuentos con base en un problema y una solución, planteados de manera muy escueta y definida.

Es interesante resaltar que la maestra siendo a su vez la investigadora, realizó la transcripción de la sesión del cuento pastorcita y nunca se percató del error que estaba cometiendo, lo que lleva a pensar que detectar las transposiciones didácticas negativas es muy difícil a menos que se puedan compartir las experiencias docentes, ya sea con expertos u otros colegas, permitirán ver cosas que se consideran como cotidianas. Aunque esto no siempre es sencillo, ya que la escuela tradicional mexicana dificulta este tipo de reflexiones y discusiones, lo que no implica que los maestros no puedan hacerlo, existen espacios como los consejos técnicos, en los cuales se da tiempo mensualmente para mejorar la práctica educativa a través de las acciones que determinen los profesores, es justo en estos espacios donde podrían videograbarse y observar qué sucede en el aula. Todo esto por supuesto implicaría un esfuerzo por parte de los docentes que muchas veces no están dispuestos a asumir.

M: A ver ¿de qué trata primero el cuento?
Daniel: de qué...
Vania: nunca jamás comeré tomates
M: ¿de eso trata primero el cuento?
Daniel: no
M: ¿de qué trata?
Ulises: de que su hermana le hace un engaño de que la comida eran cosas que no existían
M: muy bien, Ulises ¿y qué pasa después?

En este ejemplo a diferencia de las otras ocasiones la maestra cuestiona a los niños de acuerdo a las partes que componen un texto: inicio, clímax y cierre; a través de cuestionamientos como: "¿Qué paso primero?", ¿Qué paso después?". Una vez que la maestra analizó sus errores, cambió la manera de interrogar a los niños, y ella misma reflexionaba acerca de qué tipo de preguntas debía hacer para no cometer más fallas en este rubro.

4.1.3.2. Intervención apropiada

Muchas veces no es tan fácil comprender el significado de un texto, con los niños preescolares ocurre que no conocen el significado de las palabras o de frases completas, al igual que cualquier lector que enfrente esta dificultad, acceder al contenido del texto será una tarea complicada. Es justo en estos momentos donde el profesor cobra importancia como lector experto, para ayudar a los pequeños a encontrar sentido al texto que están leyendo, ya que de lo contrario pierden el interés por la actividad y ésta no tiene mayor éxito.

Para esta situación didáctica se programó apoyar a los niños preescolares cuando se les estuviera leyendo, en caso de que la maestra detectara alguna situación antes mencionada intervendría cuestionándolos y comentando sobre sus dudas.

En la lectura del cuento de "Foxtrot", los niños no comprendían varios aspectos del contenido del cuento, esto generaba que por momentos mostraran cierta apatía sobre lo que se estaba realizando, así que la maestra decidió apoyar

a los niños con cuestionamientos para que comprendieran cuál era el tema del texto.

Ramsés: y a Foxtrot le amarraron un bocalete
M: un bozal, por qué le amarraron un bozal
Vania: para que no hable
Ramsés: para que no hablara
M: Y por qué Andy querían que no hablara Foxtrot
Andy: para que no hablará más duro
M: y para qué querían que no hablará duro Andy
Andy: para... para que ya no haga mucho ruido
M ¿qué crees que pasaba cuando hacía ruido Foxtrot?
Ulises: sí es que vivían abajo de la tierra y el cazador los quería matar
Daniel: para que no la regañen
Ramsés: para que no los escuche el vigilante
M: Una es para que no los escuche el vigilante, Vania para qué otra cosa crees que los papás de Foxtrot querían que estuvieran callados
Vania: para qué no hicieran ruido
M: pero para qué ¿qué es lo que hacían los papás de Foxtrot para conseguir comida?
Vania: salían a comerse las gallinas
M: y qué pasaba entonces si Foxtrot hacía ruido
Ramsés: pues las gallinas se espantaban
M: exactamente, miren se acuerdan que me dijeron, vean aquí, miren [sus padres se enojaron terriblemente por el alboroto y estaban muy preocupados- pues los zorros ruidosos- no pueden llevar de comer a la casa- a Foxtrot eso le daba lo mismo] los papás iban a cazar un pato y qué pasaba cuando Foxtrot hacía ruido
Vania: se espantaban
M: ¿y podían cazar?
Niños: noooo

Una vez que la maestra cuestionó a los niños y entendieron el por qué ocurrían los hechos, se tranquilizaron y continuaron escuchando el cuento. Dice Nemirovsky que es importante leer los cuentos “sin agregar explicaciones, así los niños avanzan en dos aspectos: intentar hacer inferencias semánticas tomando en cuenta el contexto de uso de la palabra, y aprender a no interrumpir la lectura de un texto literario” (1999, p. 131). Aunque esto no siempre es lo mejor para el desarrollo de la propia actividad, ya que como en el caso anterior los niños no comprendían a que se refería el cuento y el éxito de la actividad dependía de cortar la lectura y reflexionar sobre ella, como tantas veces hacemos los adultos cuando leemos, dudamos que en otras ocasiones se pueda seguir lo mencionado por Nemirovsky, dejando que los niños enfrenten la situación y traten de

resolverla, la determinación de una u otra estrategia dependerá del contenido que se desea favorecer.

4.2. Invención de Cuentos

La escritura para muchos docentes de preescolar es un aspecto difícil de trabajar con los niños, debido a que conciben que escribir se realiza en niveles educativos superiores, específicamente en la primaria, en ocasiones como decía Chomsky la ven como “una actividad repetitiva de copiar palabras prescritas por el maestro; y no como una actividad exploratoria, creativa y divertida de la cual debe surgir el aprendizaje del lenguaje escrito” (1977, p. 57).

Los cuentos representan para los niños uno de los mayores intereses a esta edad, así inventar cuentos a partir de las imágenes fue una situación didáctica divertida para ellos y a su vez provocó que los niños se fueran apropiando progresivamente del sistema de escritura. Trabajar con la invención de cuentos en donde debe favorecerse de manera conjunta tanto escritura como lectura ayuda a dejar de lado ideas como que:

El alumno debe aprender primero el sistema de escritura y, recién cuando domine el conocimiento acerca de la forma de las letras y su relación con la sonoridad, unido a las convenciones de separación entre palabras, algunos signos de puntuación, etc., podrá acceder a relacionarse con el lenguaje escrito encarnado en los textos de circulación social (Kaufman, 1998, p. 49)

Aprender la escritura y la lectura, se da de manera simultánea, es decir “aprendemos a leer y escribir textos, leyendo y escribiendo textos” (Kaufman, 2007, p. 23). Siguiendo este postulado, la situación didáctica de invención de cuentos abre la oportunidad a que los niños escriban y lean cuestiones de su interés. Algunas personas ajenas a este campo cuestionaban acerca de la posibilidad que los niños escriban, aunque este comentario sólo muestra una visión limitada de escribir; ven este objeto de enseñanza como una mera transcripción de ideas que debe realizar por sí mismo el escritor.

Entonces ¿qué pasa si ese escritor pierde la movilidad en sus manos?, ¿acaso ya no volverá a escribir?, pensando en esto se puede concebir a la escritura como una actividad que implica organizar ideas, darles coherencia en un texto, dirigirlas a un tipo de lector, tomando en cuenta factores como la espacialidad y el tiempo. Es por ello que los niños son capaces de escribir, teniendo como “escriba” o ayudante al maestro.

4.2.1. Alumno

Los niños pueden escribir a través de dos formas una es que lo haga el maestro y la otra que lo hagan por sí mismos, para esta situación didáctica se consideró la primera, ya que se dio la oportunidad a que los niños no se preocuparan de la producción, es decir, qué letras poner, cuántas, en dónde, etc., sino más bien se trató que tuviesen la oportunidad de concentrarse en la propia composición del texto, con esto nos referimos a qué escribir y cómo organizarlo.

Además de acercar los niños con el sistema alfabético de escritura se logró que ejercieran cierto control y ritmo con lo que dictaban, ya que se percataron que de no realizar pausas, el maestro que transcribe, perdía palabras por la rapidez de oraciones, lo que motivó a los niños a regularse.

4.2.1.1. Asignar un título a los cuentos

Como ya se había mencionado los cuentos tienen su propia estructura, un elemento importante es el título, debido a que da pie a la introducción al tema de la narración, es decir, “podrían actuar como activadores previos de los esquemas cognitivos del cuento, necesarios para el procesamiento del texto” (García, 1995, p. 34).

Van Dijk dice que después de leer o escuchar un determinado discurso, podemos señalar de manera general los temas que trata y propone el término de macroestructuras semánticas, entendiéndolas como “la reconstrucción teórica de

nociones con un “tema” o “asunto” del discurso”. (2005, p. 43) y es justo aquí donde al realizar ejercicios de lectura los títulos son utilizados para establecer un vínculo entre sus ideas previas y las contenidas en el texto, sin embargo no ocurre lo mismo con la invención de cuentos, porque los niños ya conocen el contenido escrito por ellos, así que deben abstraer la información más importante y condensarla en unas pocas palabras, esta acción es algo muy difícil para los niños, sobre todo si consideramos que el título debe ser significativo y expresar el contenido de todo el texto, por ello a éstos se les considera macroestructuras semánticas.

M: pero se encontró al árbol y a la ardilla
Ramsés: la niña, la gallina, el árbol, la ardilla
M: no creen que es demasiado largo
Niños: no
Daniel: no, corto mejor
M: cómo podemos juntar todos los nombres en una sola cosa ¿qué podemos decir de la niña?
Daniel: la niña quería atrapar la ardilla
M: pero también quería ir a ver al árbol y a la gallina
Daniel: no, la niña se asustó con el árbol
M: ¿entonces qué podemos decir de todo eso? La niña...
Ramsés: y el árbol y la ardilla
M: ¿la niña, el árbol y la ardilla?
Daniel: la niña...
M: ¿qué le pasó a la niña? ¿En toda la historia qué le pasó a la niña?
Ramsés: se encontró una ardilla. Un árbol, una gallina
M: pero qué le pasó con ellos
Ramsés: se espantó con la gallina
M: se espantó con la ardilla, con el árbol y con la gallina. ¿Entonces qué podemos decir de la niña?
Ramsés: se espantó con todos
M: entonces cómo podríamos ponerle a lo mejor
Daniel: la niña se espantó con todos
M: ¿la niña se espantó con todos...? Pero piensen en algo que se escuche mejor... la niña...
Andy: la niña y el Andy
Niños: jajajajaja

Como se puede notar al querer ponerle un título al cuento los niños utilizan sólo una pequeña parte de la información, que muchas veces no aporta un significado global del tema tratado. Van Dijk muestra a través de tres ejemplos,

como en cuentos infantiles pueden obtenerse las macroestructuras semánticas, las cuales representan un verdadero desafío a los preescolares.

(1) María estaba jugando con su nueva pelota roja en el jardín de la casa. A pesar de que su madre le había advertido que tuviera cuidado, comenzó a tirar la pelota contra la pared de la casa. De repente, la pelota pegó en una de las ventanas; el vidrio se rompió y los pedacitos de vidrio se dispersaron por todas partes...

(2) Esa tarde no hubo clase, así es que jugaron en el jardín. Mientras María rebotaba una pelota contra una pared y Pedro jugaba con unos muñecos en el rincón, Juanito construía torres de arena...

(3) Por fin Laura iba a hacer un viaje en avión. Tomaron un taxi hasta el aeropuerto en donde, después de enseñar sus boletos, pasaron al mostrador para entregar sus maletas. Tuvieron que pasar la puerta de seguridad y caminar hasta la sala de espera, antes de abordar el avión...

Estos cuentos infantiles simplificados pueden entenderse de varias maneras, pero la mayoría de los lectores podría decirnos que el primero trata de "cómo María rompe una ventana con una pelota", el segundo de "cómo jugaban unos niños en el jardín"; y el tercero de "cómo Laura tomó un avión". (2005, p. 44)

Detectar de esta manera las macroestructuras es una situación que no ocurrió con los niños, sino todo lo contrario, en ocasiones lo que comentaban no tenía nada que ver con el contenido del texto.

Ulises: cómo le pondremos el título

M: ¿y cómo le vamos a poner el título?

Ramsés: el tesoro y los muchachos

M: ¿cómo?

Ulises: el tesoro y los piratas

M: ¿habla sobre el tesoro y los piratas nuestro cuento?

Daniel: no

Por ello en repetidas ocasiones la maestra trató de guiar a los niños con cuestionamientos que los hicieran reflexionar acerca de la decisión que estaban tomando, para que se dieran cuenta de que sólo consideraban una parte del cuento o ningún elemento de su creación. Los títulos de los cuentos fueron:

- La estrella y el niño
- La hormiga y el pájaro
- La niña y el ratón

- El perro y la gallina
- El león y el ratón
- El cochino se subió al barco
- La niña que se espanto con todos

Durante el periodo de investigación no se mostraron muchos avances en este aspecto con los niños, ya que etiquetaron de la misma manera todos los cuentos.

M: les agrada el león y el ratón
Ramsés: el león y el ratón felices por siempre
(Entonces escribí el título)
Daniel: pero así no es cómo Tommy y Jerry, nada más el ratón y el león
M: Entonces es un nombre muy largo
Niños: sí
Daniel: está muy largo
M: entonces ¿qué le podemos borrar?
(Ulises señaló la parte de acá, la borré y quedó el león y el ratón)
M: El león y el ratón
Ulises: por eso dije que hasta ahí

Para Daniel el título propuesto fue demasiado largo, para tratar de entender cómo debe ser el nombre del cuento, hace el símil con la caricatura de “Tommy y Jerry”, tal vez porque en la historia también hay un ratón al igual que el personaje de la caricatura (Jerry). Así que pone éste como ejemplo Daniel propone que para el nombre del cuento que ellos realizaron se puede utilizar el mismo formato: “el león y el ratón”, esta intervención se ve reflejada en los cuentos posteriores, en donde los títulos hacen referencia a los personajes y casi siempre se estructuran unidos por el nexa “y”.

Sin embargo después del período de trabajo de campo con ellos, la maestra siguió aplicando las situaciones didácticas hasta para finales del ciclo escolar los niños ya mostraban un amplio avance, ejemplo de ello fue un cuento que crearon sobre una niña que maltrataba a su gato y éste decidió abandonarla e irse con otro dueño. En este cuento los personajes ya tienen nombre y es mucho más amplio

en contenido que los primeros cuentos, el título de este es “Tufu pierde a Fifi”. Esto da cuenta de la importancia de trabajar aspectos centrales de la estructura de los textos, ya que con la práctica y la continua reflexión en torno a estos, los niños van conociendo más a fondo el objeto y van perfeccionando sus producciones.

4.2.1.2. Secuencia del cuento de acuerdo a su estructura y contenido

Escribir un cuento es una tarea compleja, que requiere tener conocimiento del “esquema cuento”, según García (1995), para saber cómo se estructura, y de esta manera poder diferenciarlo de una noticia, una novela, una carta. Propp (1958, en Garate) analiza los elementos que constituyen un cuento, uno de estos elementos es la secuencia que se puede identificar en él, definiéndola como “una serie de funciones conectadas: una función inicial seguida de funciones intermediarias y culminando en las funciones utilizadas como desenlace. Un cuento podrá contener varias secuencias, pudiendo éstas ir consecutivamente unas después de las otras o, por el contrario, intercaladas, iniciándose la segunda antes de que la primera hubiera llegado a su final” (1993, p. 38).

Esta definición de la secuencia de un cuento fue reducida a cinco categorías elementales propuestas por Greimas, las cuales son:

1. Disrupción del estado de equilibrio.
2. Llegada y misión del héroe.
3. Prueba del héroe.
4. Tarea llevada a cabo por el héroe.
5. Restablecimiento del estado original. El héroe es recompensado. (en Garate 1993, p. 40)

Aunque de una manera no tan esquemática, los niños también tenían su propio esquema de la secuencia que realizaban de un cuento, cabe aclarar que esta era constante mientras se les presentará un conjunto de imágenes secuenciadas, cuando no era de esta manera la situación se complicaba, debido a que no era tan fácil llevar la coherencia de la narración que estaban haciendo.

Debido a la transposición didáctica realizada por la maestra en la situación de lectura de cuentos, donde se analizaban estos textos a partir de dos elementos un problema y una solución, los niños inventaban su cuento bajo esa lógica, así que metían en problemas al personaje y terminaban salvándolo o solucionándole la vida de manera positiva.

M: muy bien, sólo nos falta un dibujo (volví a leer el cuento), equipo 4 qué pasó al final

Ramsés: el ratón y el león están felices

Ulises: y se hicieron amigos

M: ¿les gusta eso?

Niños: sí

Por esa razón los cuentos de los niños carecen principalmente de un inicio que lograra introducir al lector en la narración que se estableció, en cambio se puede detectar fácilmente el problema o conflicto que tiene el personaje central y la manera en que lo resuelve.

Aunado a estas problemáticas, los niños tenían en ocasiones dificultades para continuar la ilación del cuento, porque metían elementos que no tenían ninguna relación con lo que se estaba diciendo o en otras no decían nada por no saber cómo continuar la historia. Al darse cuenta de esto, la maestra intervenía en las participaciones de los niños preguntándoles o haciendo comentarios que retomaran lo escrito anteriormente o que logaran que el niño se expresara.

Vania: Es una cubeta ¿verdad? (se refiere a su imagen)

M: sí, es una cubeta, ¿cómo empezaríamos?, a ver shhh..

Vania: la cubeta, la cubeta

M: miren lo que dice Vania, la cubeta...

Vania: la cubeta estaba ahí en el suelo porque una... un señor estaba...

Andy: estrella

Kevin: pintando la estrella

Vania: estaba pintando la iglesia (volteó a ver la tarjeta de Isis) y ya.

Ayudar a los niños a redirigir su atención o apoyarlos con esta tarea es muy complejo para el maestro, debido a que en ocasiones no sabe hasta qué punto intervenir y hasta dónde permitir que los niños se equivoquen y pierdan toda coherencia del texto.

Daniel: la niña vio la gallina
M: [la- ni-ña vio - a - la ga- lli-na] (la niña vio a la gallina)
Daniel: y después, este... también se asustó
Bárbara: la gallina
M: [y también- se- asustó] (y también se asustó) ¿por qué se habrá asustado?
Daniel: porque vio a la gallina
M: a ver dice, [la niña vio a la gallina y también se asustó] ¿por qué?
Andy: porque también hablaba
M: ¿porque también hablaba?
Niños: sí

En el caso de esta experiencia didáctica siempre existió un miedo por parte de la maestra por dejar a los niños equivocarse, debido a que pensaba que podría no funcionar lo que estaban realizando, lo cual permite reflexionar acerca de lo interesante que hubiese sido que dejara fluir la actividad y al final cuestionar a los niños acerca de lo que estaba escrito, tal vez a partir de la libertad permitida a los niños se hubiesen generado otro tipo de problemáticas al tener que revisar un texto.

4.2.1.3. Revisión del cuento

Al finalizar un escrito debemos revisar lo que está ahí plasmado, esto desde diferentes ópticas: gramática, contenido, coherencia, etc., en el caso de invención de cuentos la revisión es una parte muy importante, ya que una vez que los niños han concluido, es necesario corregir los errores que surgieron en el desarrollo del texto. La corrección de un escrito se entiende como que el alumno “comprenda las imperfecciones cometidas y que las reformule, de manera que no se repitan en el futuro” (Cassany, 1993, p. 26).

Aunque como se verá más adelante en el apartado de transposición didáctica estas correcciones pueden ser positivas o negativas, todo dependerá del enfoque que le dé el maestro a esta actividad. A pesar de los errores que comenta o no el profesor, los niños preescolares de manera autónoma pueden llegar a sorprender a cualquier espectador que los vea analizar el texto, buscar frases repetidas y mejorar lo que ya han producido.

[El ratón está asustado de que lo vaya a comer el león. El ratón dice que está asustado]. ¿Se escucha bien?

Niños: no

M: (me dirijo a Daniel) ¿por qué no?, ¿piensas que le falta o le sobra?

Daniel: No porque tiene dos que está asustado

M: ah, esta dos veces que dice que está asustado, a ver (vuelvo a leer todo, cuando termino la primera oración le pregunto) ¿hasta ahí dices que está bien?

Daniel: sí

M: (leo la segunda oración) El ratón dice que está asustado

Daniel: eso ya no

M: tú sientes que eso ya es doble que se repite, (Daniel asiente con la cabeza) ¿ustedes qué piensan?

Niños: sí

M: ¿creen que sobra una?

Niños: sí

M: Entonces déjenme la borro. (Borro la segunda parte, vuelvo a leer todo lo que quedó). ¿Hasta ahí vamos bien?

Niños: sí

Este texto que Daniel corrige fue uno de los últimos en ser creados, por ello ya tenían mayor contacto con este tipo de acciones, al inicio de la situación didáctica ningún niño opinaba sobre lo que habían escrito, la maestra era la encargada de mostrarles a los niños donde estaban los errores y a veces hasta sugerirles la respuesta, pero conforme fueron pasando las sesiones y los niños vieron la corrección como algo positivo, la enfrentaron y trabajaron sobre ella.

La revisión que los niños hacen del texto no se realiza al finalizar la actividad, sino que se lleva a cabo de manera simultánea con la escritura del texto, cabe decir que para los escritores más expertos es una práctica que realizan en todo momento, para los niños muchas veces es complicado que realicen este tipo de acciones debido a que para ellos la coherencia cobra otro sentido diferente al “sentido adulto”, pero sin lugar a dudas en estos procesos iniciales de escritura comienzan a jugar con aspectos fundamentales del lenguaje escrito como es la corrección y revisión.

4.2.1.4. Conocimientos movilizados

El conocimiento de la lectura y escritura que los niños van construyendo no es resultado únicamente de una intervención educativa sistemática, es decir, sólo lo que hace la escuela, sino más bien ponen en juego una serie de conocimientos que han adquirido a lo largo de su experiencia en diferentes contextos.

Cuando trabajamos la invención de cuentos, los niños movilizaron una serie de conocimientos que dan muestra lo que han vivido y aprendido, además de mostrar cómo gracias a este tipo de actividades los utilizan para ampliar sus explicaciones o argumentaciones a través de ellos, de esa manera también permiten a los otros niños acceder a esa información y aplicarla en un contexto específico. En este apartado se mostrarán algunas de estas movilizaciones de conocimiento, relacionadas directamente o no con la lecto – escritura, pero que dan cuenta de lo que saben los niños.

Algunos de los conocimientos que los niños ponen en juego son propios del contexto escolar, no debemos olvidar que los cuentos fueron parte importante en este período de trabajo, por esta razón los niños tuvieron amplio contacto con los textos de la biblioteca del aula, los cuales para fines de la organización y control interno, se etiquetaron en la parte de atrás con “JN (Jardín de Niños) y el número del cuento según orden alfabético”, esta situación los niños ya la conocían, debido a que podían llevarse cuentos a casa, pero para ello debían registrarlos y uno de los campos a llenar era el código antes mencionado.

M: el-pe-rro-y-la-ga-lli-na (el perro y la gallina lo escribí en la parte superior).

Entonces nuestro cuento cómo se llama

Ramsés: el número falta el número de abajo

M: el qué.... Cuál número

Vania: el que tiene atrás, como este (se para, va por un libro de la biblioteca de aula y lo trae para mostrarme)

M: a ver Vania traémelo, ah.. ya se qué número. Este es nuestro cuento número... este es el tercer cuento que hemos hecho. Entonces miren acá abajo (escribí JN3º003) vamos a ponerle Jardín de niños, vamos a abreviar las cosas, tercero cero cero tres. [Jardín de niños tercer grado y es el cuento número tres] ¿Les parece?

Ramsés se da cuenta que para que ese cuento sea como los que leemos, es necesario, ponerle el mismo indicador, aunque esta situación sólo sucede una vez, se establece la relación que los niños hacen de sus creaciones con los cuentos que leemos de manera cotidiana, ya que comparan su estructura y características, que uno de los objetivos de la actividad, tratando que los suyos se parezcan al modelo que conocen.

En cuanto a las herramientas que los niños utilizan para crear sus cuentos recurren a otros ámbitos de conocimiento, no sólo al lenguaje, sino por ejemplo en este caso al pensamiento matemático, en donde movilizan el concepto de número y las nociones aritméticas.

Kevin: y vino el ratón y se llevó el diente
M: ¿Qué les parece?
Niños: síííí
Daniel: y le trajo unas monedas, diez pesos
M: [y - vino el ratón] (y vino el ratón) y qué más Kevin
Kevin: se llevó el diente
M: y se llevó el diente
Ramsés y Kevin: y le dejó diez pesos
M: [y- se llevó el diente] (y se llevó el diente)
Ramsés: y le dejó diez pesos
M: y le dejó diez pesos (y le dejó diez pesos)
Kevin: le trajo tres de diez
M: [y - vio - la moneda- y - se - puso - feliz] (y vio la moneda y se puso feliz)
Kevin: tres de diez
M: a ver y vio las monedas y se puso feliz ¿con eso?
Niños: síí
Ramsés: le trajo treinta pesos
M: ¿le trajo diez pesos o treinta?
Niños: treinta
Alan: diez
Ramsés: treinta
Vania: treinta
Isis: treinta
Daniel: treinta

Se puede notar que la invención de cuentos permite que otros campos de conocimiento se relacionen, Ramsés logra retomar el comentario de Kevin y calcula que tres monedas de diez forman treinta pesos, por ello se debe reconocer

que a través de la invención de cuentos los niños trabajan procesos mucho más variados que no pueden ser encasillados sólo en aspectos de lectura y escritura.

Así podemos decir que es importante que los niños escriban cuentos en el aula porque esta experiencia permite que aprendan a construir un discurso coherente y ordenado que respete las normas de la narrativa, dentro de sus posibilidades, así como poco a poco gracias a las reestructuraciones que hace el maestro en sus textos, los niños van aprendiendo cómo usar los recursos lingüísticos del discurso literario.

4.2.2. Actividad

4.2.2.1. Secuencia de la actividad

Al igual que en las otras situaciones didácticas, para realizar la de invención de cuentos, se planeó una secuencia de actividades que sería constante para que los niños logran entender la lógica de la actividad y para que el maestro actuara de manera más segura y controlada. La organización secuencial dada a la actividad fue la siguiente:

- a) Sentar a los niños en dos modalidades en equipos o en plenaria, alternando en cada actividad la organización.

Le pedí al equipo uno que mostrará su tarjeta, les pregunté ¿Qué podremos escribir para formar un cuento?, algunos integrantes de los otros equipos querían hablar, así que les pedí dejaran al equipo uno

- b) Darles una tarjeta con imágenes para que la observaran y realizaran comentarios en torno a ella.

(Le repartí a cada equipo una tarjeta para que la observaran)

M: equipo número uno, equipo número dos, véanla comenten lo que ven, equipo número tres y equipo número cuatro.

(Por equipo se pusieron a verla y comentar lo que veían)

M: ¿ya los vieron?

Niños: síiiiiii

(Después de darles un momento para que hicieran eso les recogí las tarjetas para que no se entretuvieran con ella y pudiesen participar y poner atención a lo que se iba a escribir)

- c) Por equipos o de manera grupal se redactaría un cuento que fuese escrito conforme a las imágenes revisadas.
- d) Poner título al cuento acorde con el contenido.

M: ¿Qué nombre le pondrían al cuento? ¿Cómo le podríamos poner a nuestro cuento?

Ramsés: el cochinito y el corazón

M: a ver ¿el corazón aparece mucho en la historia?

Niños: noooo

M: entonces no tiene caso ¿quién aparece mucho en la historia?

Wendy: la estrella

Ramsés: no el corazón

M: ¿el corazón?

Ramsés: no, el cochino

- e) Leer el cuento al finalizar y que los niños corrigieran el texto escrito.
- f) Reproducir el texto para que todos lo mostraran en sus casas.

Esta secuencia que se planeó para cada actividad fue cambiada en pocas ocasiones, debido a que en el primer inciso que se refiere a la organización, no se esperaba que no funcionase el trabajo en equipo, por ello una adaptación necesaria para la actividad cuando se trabaja de manera grupal fue retirarles a los niños las imágenes y pegarlas en el pizarrón para que todos pudiesen ver, ya que de lo contrario jugaban toda la actividad con los cartones. En cuanto a los otros pasos no hubo mayor problema, debido a que se llevaron tal como se habían considerado.

Nemirovsky propone la siguiente secuencia para realizar actividades de este tipo, en el que el niño construya el texto y el maestro transcriba.

Y el proceso de trabajo sería el siguiente: el autor escribe el cuento y a la vez nos lo va diciendo en voz alta para que podamos transcribirlo [...] cuando el cuento queda concluido, lo leemos juntos [...] y analizamos si conviene hacer algún cambio: sustituir un término, agregar o quitar algo, modificar cierta situación [...] de manera que realizamos una revisión conjunta orientada hacia la mejora del texto, argumentando

cada cambio posible y siendo siempre el niño quien, como autor, toma las decisiones en la búsqueda por incrementar la calidad de su producción (2004, p. 53)

Aunque este texto se desconocía, se apreciaba una gran similitud con la propuesta puesta en práctica, pero sin lugar a duda Nemirovsky es mucho más descriptiva en cuestiones como la revisión del texto, este trabajo por el contrario, mucho más acotado en ese sentido.

No obstante delimitar de manera más clara y a fondo la situación didáctica en ocasiones trajo descontrol por no tener a ciencia cierta las preguntas que se plantearían a los niños, cómo se reutilizaría de manera específica el texto, etc. Aunado a lo anterior no se plantearon los cuestionamientos que se reflexionarían con la parte de escritura del texto, lo que produjo cierto problema por parte de la maestra y en ocasiones hasta que se le fuera el grupo de las manos. Resulta necesario hacer hincapié que cuando un maestro realiza su planeación debe considerar no sólo los aspectos generales, “realizaré preguntas a los niños”, sino definir qué preguntas, en qué espacio, qué texto, ya que esta es la parte útil de tener un documento que sustente lo que se va a trabajar, y de esta manera será más fácil sacar provecho de lo que se hace.

4.2.2.2. Organización

La organización para esa situación didáctica fue cambiando conforme pasaron las sesiones, debido a que en un primer momento los niños estaban sentados en equipos de tres integrantes, lo que se esperaba con esto es que cada equipo aportara una parte del cuento a través de sus imágenes, fue planeado de esta manera para favorecer la participación de todos, ya que se pensaba que en pequeños equipos la mayoría tendría que opinar. Sin embargo conforme pasó la primera sesión la maestra se dio cuenta que no estaba funcionando de este modo, debido a que casi ninguno hablaba.

Aunque en un principio planeé la actividad en equipos se fue modificando con la aplicación y se convirtió en una actividad grupal, pero creo que fue mucho más provechosa para los niños. Aunque no todos participaron.

Este fragmento del diario de trabajo de la educadora permite ver cuál fue la solución que ella decidió tomar, y aunque no todos participaron la actividad funcionó y aportó ciertos elementos a los niños, aún los que permanecían en silencio. Las siguientes veces que se aplicaron las actividades de invención de cuentos, los niños fueron organizados de manera grupal, para que todos pudieran participar, y a partir de esta acción no hubo más problemas en relación con este rubro.

De la primera situación mencionada es posible rescatar la dificultad que tenía el grupo para trabajar en equipos, realmente había poca comunicación en su interior, la maestra del grupo menciona que nunca trabajaba de esta manera y ésta puede ser una de las condiciones que impidieron que se llevara a cabo la organización como se tenía contemplada, tal vez hubiese resultado interesante aplicarla de nuevo al finalizar el período, debido a que en la situación de escritura de palabras los niños aprendieron a trabajar de esta manera.

4.2.2.3. Material

El tema de los cuentos puede surgir de diversas fuentes, una experiencia vivenciada por los niños, un sueño, o como en este caso a través de imágenes que les permitieran tener un referente más concreto de lo que iban a crear. Para esta situación didáctica se utilizaron imágenes secuenciadas e imágenes de objetos elegidos al azar.

Las primeras actividades implementadas se realizaron con las imágenes secuenciadas (previamente se les asignó un orden), las cuales fueron interesantes y agradables para los niños, les gustaron mucho y todo sucedió de manera muy fluida, ya que el material apoyó a su realización. El único problema con este material fue la manera en que la maestra lo utilizó, ya que lo primero que hacía era

pegar los dibujos en el pizarrón, para que los niños observaran las imágenes. El conflicto venía cuando los niños participaban en la creación del cuento, ya que como conocían las imágenes restantes, sus participaciones eran muy cortas y se adelantaban a la que se estaba trabajando.

Kevin: y luego se lanzó el cazador

M: a ver espérame, todavía estamos aquí (le señalé la tercera imagen)

Kevin: y luego... (Seguía observando la cuarta imagen) fue ahí y el cazador...

M: todavía no vamos en esta...

Kevin: mmm... (Observa la tercera imagen) y la hormiga dijo yupi estoy salvado

M: ¿les parece? Y la hormiga dijo yupi estoy salvada

Esta situación fue muy notoria durante las actividades, la maestra en repetidas ocasiones les pedía a los niños que no voltearan a ver las demás imágenes, para que se concentraran en la que estaban trabajando, aunque esta es una tarea muy difícil para los niños, cuando tienen todas las imágenes juntas. Nunca se analizó esta situación para cambiar la manera de presentar el material, este fue un aspecto que se descuidó y nos dimos cuenta de él, hasta que concluyó el período de investigación.

Cuando se trabajó con las imágenes de objetos aislados, la actividad se complicó bastante, debido a que cada niño tenía su imagen y todos debían participar, por ello el tiempo de la actividad se alargó y tener niños preescolares sentados por tanto tiempo no es muy pedagógico, se inquietan, pierden la atención fácilmente en lo que se realiza.

M: Bien, vean en qué va a consistir esta actividad, se acuerdan cuando hicimos el cuento... este cuento (señalé las imágenes pegadas en el pizarrón del cuento anterior del león y el ratón), pues ahora a cada uno de ustedes les voy a dar una tarjeta

Kevin: de lotería

M: no es de lotería, es una tarjeta cualquiera, lista

Ramsés: ¿Y el que saque la misma? (no escuché el comentario por estar viendo las tarjetas)

Kevin: elote, manzana

M: *pérame* porque... (Mientras iba dándoles las tarjetas me fijaba que fueran objetos que conocieran)

Kevin: no la tienen que ver

Isis: alguien se echó una pluma

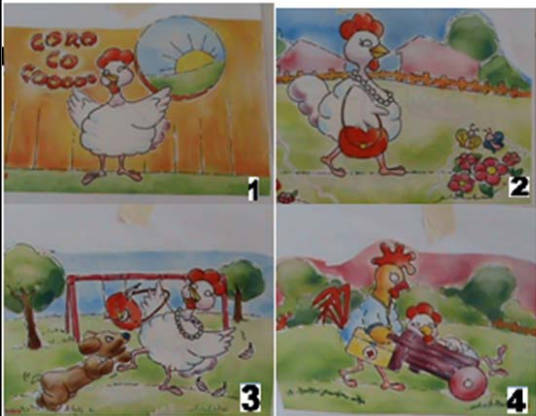
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Daniel: ahí, qué bonito elote (lo dijo cuando vio la tarjeta de su compañero)
 Kevin: lo vamos a recortar, ¿lo vamos a recortar maestra?
 (Como estaba escogiendo las imágenes y repartiéndolas, no me percaté de nada de lo que dijeron los niños en este lapso de tiempo)
 Kevin: por la rayita, por la rayita (señalaba la imagen como si la fuese a recortar), están pegados (se refirió a la imagen pegada al cartón)
 Ángel: una ballena

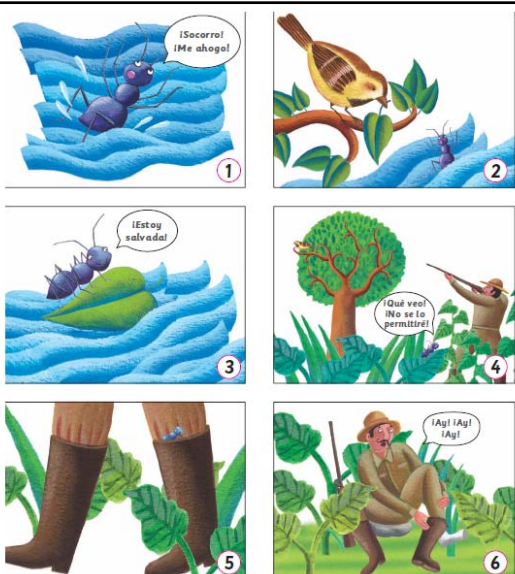
Las imágenes utilizadas para crear los cuentos fueron las siguientes:



La niña que se espantó con todo



El perro y la gallina



La hormiga y el pájaro



La niña y el ratón

Imagen 14. Imágenes de los cuentos

Cuando se utilizaron estas imágenes el cuento construido fue muy rico en contenido, ya que todos los niños pudieron participar y aportar diferentes puntos de vista. El problema es la desorganización que surge de tantas participaciones y del tiempo utilizado. Aplicar esta actividad con estas imágenes implica un reto para la educadora para lograr conjuntar los intereses de todos los niños, por ello tal vez para iniciarlos en la invención de cuentos sea útil comenzar con imágenes secuenciales y conforme pasen las sesiones ir intercalando las imágenes aisladas, pero sólo cuando los niños ya tengan experiencia en la creación de este tipo de narrativa.

4.2.3. Maestro

Desde etapas iniciales, en este caso el preescolar, enseñar a escribir es una tarea que se le otorga básicamente a la escuela, en ocasiones se olvida que todo lo que rodea al niño determina los conocimientos que construirá del sistema de escritura.

Para los docentes enfrentar este compromiso dependerá de la postura o concepción que asuman y “es la producción de auténticos textos de uso social en el aula lo que marca la diferencia entre formar autores de textos de calidad o reducirse a promover la redacción de meros ejercicios” (Nemirovsky, 2004, p. 51).

4.2.3.1. Transposición didáctica

Retomando la importancia que Chevallard (1991) da al hecho de considerar que los objetos de conocimiento designados para enseñar no pueden ser simplificaciones de los creados en una comunidad científica, es necesario que los profesores estén vigilando de manera constante estas transposiciones que hacen a veces de manera errónea en el actuar diario.

Durante la situación didáctica de invención de cuentos la educadora realizó algunas transposiciones equivocadas, de las cuales no había logrado percatarse, hasta que las socializó.

Un ejemplo de esta situación es el siguiente, en el que la maestra a pesar de utilizar el cuento de manera cotidiana, y no cualquier cuento, sino los de la biblioteca del rincón, que como ya se había mencionado, son novedosos y poco tradicionales, decide crear un cuento con los niños y en su esquema del cuento, toda narración de este tipo debe comenzar con “había una vez...”.

M: a ver Ramsés ¿cómo empezarías un cuento con esa imagen que tú tienes?
¿Qué podrías decir del árbol?
Kevin: el árbol tiene manzanas
M: ¿cómo empieza un cuento? ¿Cómo empieza un cuento?
Ramsés: el árbol es grande
M: pero, ¿cómo empieza un cuento siempre? ¿Cómo empiezan los cuentos casi siempre?
Kevin: pero, primero tenemos que escribir cómo se va a llamar el cuento
M: no, primero hay que hacer el cuento, a ver ¿cómo empieza un cuento?, ¿qué es lo que dicen los cuentos al principio?
Vania: como un cuento de allá (señala el estante con los libros del rincón)
M: pero cómo
Vania: qué empieza con la página, otra y ya empieza
M: pero cómo empiezan diciendo.... Había
Kevin: había una vez
Ramsés: había una vez un árbol
Kevin: había una vez un elote
M: entonces fíjense [Ha-bí-a] (Había una vez)

Como se puede ver los niños no tenían idea a que se refería la maestra, cuando ella les plantea la pregunta ¿Cómo empieza un cuento?, los niños recurren a lo que conocen de la estructura de los cuentos, ellos saben que inician con un título y es la respuesta que dan, en cambio la maestra espera que digan una frase propia de los cuentos tradicionales o también llamados “de hadas”. Al ver que los niños no responden a lo que ella espera, sus preguntas y comentarios los induce a la frase “había una vez...”, en este caso la maestra no había reflexionado que no todos los cuentos inician con esa frase y aún más, que ningún

cuento de la biblioteca del rincón, con los que los niños tienen contacto, inicia de esa manera.

Este hecho que pudiese parecer pequeño, tiene repercusiones en las otras actividades de invención de cuentos, ya que la mayoría de textos que crean utilizan la frase “había una vez...”. De esta forma se puede notar que las decisiones poco reflexionadas por los maestros influyen fuertemente en lo que hacen los niños en actividades posteriores.

Ramsés: Había una vez
M: ¿tú qué piensas Vania?
Vania: sí
M: entonces ¿cómo empiezo?
Niños: había una vez

Otro ejemplo de este tipo de transposiciones incorrectas que sucedieron durante esa actividad en la cual la maestra tiene ciertas ideas de lo que significa revisar y corregir un texto.

M: no amor estamos hablando del cuento primero y luego me platicas de tu cochinito, vamos a ver si creen que está bien escrito o hay muchas palabras que se repiten y deberíamos de cambiarlas o de borrarlas, ¿sale?, dice [Había una vez un árbol grandote y había un panal de abejas y la araña estaba colgada del palo.] ¿Hasta ahí cómo la escuchan?

M: escuchen, [y abrió la puerta de la casa y después abrió el refrigerador y después se comió todo.] ¿Qué opinan de lo que leí ahorita, creen que se repite mucho alguna palabra?

Si nos preguntamos entonces ¿qué se debe corregir?, Cassany nos dice

Tenemos tendencia a concentrarnos en los aspectos más superficiales y locales del texto (puntuación, normativa, una frase sin sentido, etc.) y a descuidar aspectos más básicos y globales (coherencia, registro demasiado formal, etc.). O sea, que somos muy rigurosos con la forma de los textos -¡no dejamos pasar ni una!- mientras hacemos de la vista gorda con los errores de fondo, los que afectan al contenido (1993, p.32).

Corrigiendo sólo los errores superficiales podemos llegar a confundir a los niños y favorecer la idea que éstos son los más importantes o los únicos. En toda

la situación didáctica la maestra se dedica a corregir este tipo de errores nunca se preocupa por revisar el contenido, la coherencia o incluso algunas incongruencias de los cuentos de los niños.

Un aspecto que pudiese rescatarse como positivo de esta situación será el hecho de no descalificar las producciones de los niños sino más bien valorar “lo positivo al lado de los errores, adoptando un punto de vista neutro, somos más imparciales y le ofrecemos una valoración más justa a los niños” (Cassany, 1993, p. 57), debido a que el respetar su trabajo propició en el aula un ambiente de seguridad y normalidad al tener que corregir el texto.

4.2.3.2. Intervención apropiada

La manera correcta en la que un maestro debe intervenir al aplicar una determinada actividad, no es fácil de prescribir, tal vez sería imposible, debido a que trabajamos con niños y pueden reaccionar de la manera menos esperada, por lo que sólo queda vigilar lo que sucede en el aula y tratar de aprovechar las oportunidades que se presenten. Durante la aplicación de la situación de *invención de cuentos* la maestra tuvo algunas ocasiones para cuestionar y apoyar a los niños de tal forma que reflexionaron acerca de lo que estaban escribiendo.

Los preescolares, al crear historias son muy dados a perder la secuencia de lo que están escribiendo, la maestra debe ser capaz de retomar la idea previa y encauzar a los niños para que continúen de manera coherente.

M: ¿Y ustedes creen que el ratón lo haya atrapado?

Niños: no

M: ¿no?, ¿quién atrapa a los leones?

Ulises: pues los cazadores

M: entonces qué podemos poner

Ulises: que cayó en una trampa de los cazadores

M: ¿Quién cayó en una trampa?

Niños: El león

M: Entonces ¿cómo podemos poner todo?

Ulises: El cazador atrapó al león y el león está muy asustado

Este tipo de situaciones estuvieron presentes en todas las actividades de invención de cuentos, los niños perdían fácilmente el hilo narrativo, a veces pasaban de una idea a otra sin conexión alguna, la tarea de la maestra fue muy complicada, ya que como en el ejemplo anterior trató de realizar cuestionamientos a los niños que los hicieran regresar a lo que estaban trabajando, lo cual no siempre era sencillo, las primeras veces que lo hizo les daba parte de la idea que para ella debía continuar, los niños se dedicaron a asentir la decisión de la educadora.

A veces cuando se trata de apoyar a los niños es necesario que la maestra se percate que el lenguaje en sus intervenciones no siempre es el adecuado y que reaccione inmediatamente al ver el desconocimiento por parte de ellos, ya que de no hacerlo será proclive a que los pequeños no entiendan lo que trata de cuestionarles la maestra.

Andy: y luego se quería comer al gallo

M: oigan ¿se quería comer al gallo?

Ramsés: gallina

M: ¿pero cómo lo podemos redactar? (los niños se me quedaron viendo sin saber que significaba redactar) ¿a ver cómo lo podemos poner?

En este ejemplo en el que la educadora trata que los niños continúen la secuencia, pero les dice la palabra “redactar”, en ese momento se quedan callados, debido a que no saben qué les está pidiendo la educadora, cuando ella se da cuenta de la situación cambia la palabra por “poner”, a lo que los niños responden satisfactoriamente. Lo que deja entrever la vigilancia que deben tener los maestros, porque a veces se juzga a los niños diciendo que “no saben” o “no entienden”, sin darse cuenta que ellos causaron más confusión de la que ya había.

4.3. Escritura de palabras

Trabajar la escritura desde edades tempranas no es un tema nuevo, “Chomsky (1971) hacía referencia a la escritura, no como la actividad repetitiva de copiar las

palabras prescritas por el maestro; sino como una actividad exploratoria, creativa y divertida de la cual debe surgir el aprendizaje del lenguaje escrito significativo para los niños” (Molina, 2001, p. 40).

El que los preescolares no escriban de manera convencional como los adultos no significa que no puedan hacerlo o que lo hagan de manera incorrecta, Ferreiro y Teberosky (1979) muestran esto en el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, aquí describen las diferentes formas en que los pequeños representan sus ideas y que son necesarias para construir el sistema alfabético. Kaufman dice que “las investigaciones sobre psicogénesis de la lengua escrita han puesto de manifiesto que las producciones de los niños no son caprichosas, que podemos descubrir en ellas reglas que las orientan, principios que las justifican” (1998, p. 36)

Tomando en cuenta que los niños aprenden a escribir escribiendo, se planeó esta situación didáctica con el objetivo que los niños experimentaran y trabajaran con la escritura, pero retomando la idea de Teberosky (1984), se buscó hacer interactuar a los niños en pequeños grupos conformados de distintos niveles conceptuales, para que al interior de cada equipo construyeran la palabra solicitada por la maestra, y de esta manera propiciar discusiones y explicaciones por parte de los niños para defender su punto de vista. Estas actividades fueron muy interesantes y sus resultados tuvieron grandes implicaciones tanto en los niños como el maestro.

4.3.1. Alumno

Como ya se ha mencionado de manera reiterada, los niños escriben mucho antes de hacerlo de manera convencional, es decir, “las ideas de los preescolares sobre cómo funciona el lenguaje escrito y las reglas que se usan para escribir, son distintas de las ideas y reglas convencionales que usan los adultos” (Molina, 2001, p. 17). En esta situación didáctica donde ellos fueron los encargados de producir la palabras, se presentó una demanda cognitiva mayor, pues debían considerar

aspectos vinculados al lenguaje escrito y sobre todo lidiar entre ellos con las conceptualizaciones de los presilábicos, silábicos, silábico – alfabético y alfabético, lo que en sí mismo ya implica un gran reto, porque en la mayoría de las veces los niños no quieren perder y desean plasmar su punto de vista.

Para el análisis de este apartado se tomarán en cuenta las interacciones que surgieron entre los niños al formar equipos de igual y diferente nivel conceptual, los aspectos convencionales del lenguaje escrito que pusieron en juego y las dificultades que algunos niños enfrentaron al resolver la tarea.

4.3.1.1. Interacción entre pares

Esta situación didáctica tomó como base la experiencia planteada por Teberosky (1984) en la que propone constituir equipos de niños para que discutieran sobre alguna palabra que debiesen escribir, una característica importante es que éstos posean diferente nivel conceptual, para que no se perdiera “la oportunidad que provee la información de alguien que está en otro momento de la evolución” (p. 158).

Así que en un primer momento se decidió tomar esta organización, pero conforme fueron pasando las sesiones se permitió la interacción entre niños con igual o muy cercano nivel conceptual. La interacción que los niños entablaron durante la aplicación de la situación didáctica fue muy difícil en un principio, debido a que no estaban acostumbrados a trabajar en equipo, la maestra del grupo pensaba que propiciaba mucho el trabajo en equipo, pero cuando comenzó a observar que los niños no platicaban, no discutían, no argumentaban sus comentarios al contrario, se arrebataban el material, no se escuchaban y querían tener siempre la razón, “muchas veces, los maestros creen que basta con juntar a los niños para que allí se produzca, mágicamente, una interacción constructivista” (Teberosky, 1984, p. 76).

M: a ver, pónganse de acuerdo quién va a escribir.

Ramsés: yo

Ariadna: yo

Kevin: yo

Daniel: yo

M: no agarren la hoja hasta que sepan quién va a escribir (pone en la mesa el abecedario y la hoja, los niños comienzan a arrebatarlas, hasta que Daniel se las quita)

Daniel: yo voy a escribir

Ramsés: no, dámelo, yo

Kevin: yo, yo

Esta situación fue cambiando conforme pasaron las actividades, los niños fueron aprendiendo a convivir, a trabajar de manera cooperativa, ya no necesitaban imponer su voluntad, comenzaron a escucharse y argumentar sus opiniones. Sin lugar a dudas el hecho que los niños deben interactuar resolviendo sus problemas de manera autónoma, los hace aprender a colaborar y aceptar a los demás, es decir, sólo aprenderán los niños a trabajar en equipo, proponiendo situaciones que motiven realmente la interacción entre ellos, que provoquen conflictos que sólo puedan ser resueltos en la discusión y reflexión de todos.

A continuación se describirán los principales hallazgos de las interacciones de los niños en las situaciones didácticas a partir de la organización planteada.

4.3.1.1.1. Equipos con diferente nivel conceptual

Durante la primera actividad se dio una interacción poco productiva en los niños, debido a la falta de interacción entre ellos, más bien fue la educadora la que intervino en cada equipo para que logaran terminar la actividad. Al percatarse de esta problemática la educadora, durante varios momentos de la jornada escolar, ponía a los niños actividades en los que la organización fuera el trabajo en equipo.

Conforme fueron pasando las sesiones los niños se mostraron más seguros al trabajar en equipo y las interacciones comenzaron a reflejar conflictos entre ellos, debido a sus diferencias en la conceptualización del sistema de escritura.

M: piensen cuántas lleva payaso, cuenten
Kevin: pa – ya – so, (por cada sílaba levanta un dedo), tres, tres
M: ¿cómo van a escribir payaso?
Ramsés: la pe
Kevin: pa, con la pa de papá
M: con la de papá, ¿cuál es la de papá?
(Ramsés busca en el abecedario y señala “p”)
Ramsés: esta es la pe
M: ¿están de acuerdo?
Niños: sí
M: ponla (Bárbara escribe “p”)
Ramsés: la a, esta es la a, (señala “a” y Bárbara la copia)
Kevin: pa, pa
Ramsés: ya, ya ... la yee
Kevin: ¿cuál?
Ramsés: ye
Kevin: ye, ye, ye
Ramsés: ¿cuál es la ye?
Kevin: pa – ya...ya, ya, ya
Ramsés: a, be, ce, de , e, efe, ge, hache, i, jota, ka, ele, eme, zeta... ya, ya
Kevin: pa- ya... so, no encuentro ye (señala “g” al azar) es ésta...
(Ramsés la copia al revés)
Ramsés: pa – ya – so, so, so... sss, la “se”, la “se”
(Kevin estaba distraído y Ramsés lo jala para que ponga atención)
Ramsés: la “ese” (escribe “so”)

En esta interacción Kevin se encuentra en el período silábico, le asigna tres letras a la palabra “payaso”, Ramsés que está más evolucionado en sus producciones (silábico - alfabético) apoya a sus compañeros, va diciendo cada sílaba y le asigna las grafías que cree necesarias. La primera sílaba “pa”, fue fácil de representar, ya que los tres la conocen y la relacionan con una palabra muy común para ellos “papá”.

El problema comienza con “ya”, Ramsés dice que falta la “ye” (se refería a la “y”), Kevin discute con él diciéndole que no es “ye”, sino “ya” la que falta, `por sus niveles conceptuales Ramsés hace alusión a la letra que continúa y Kevin a la sílaba “ya”, Ramsés escribe “so” sin ningún problema. La palabra queda de la siguiente manera.

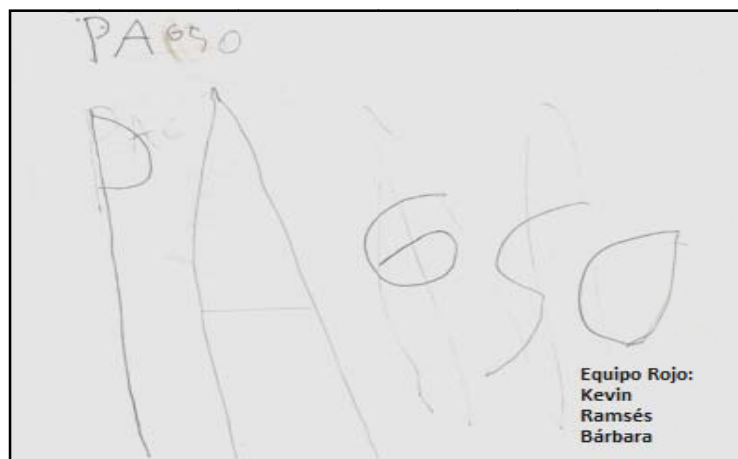


Imagen 15. Escritura de la palabra “payaso”

Como se puede ver los niños movilizan sus esquemas acerca del sistema de escritura, pero es justamente en esta interacción que los niños los modifican, asimilando la información y tratando de llegar a un acuerdo, Kevin sin notarlo acepta como válido la palabra “Pagso”, sin percatarse que no cuenta con tres letras, como él había mencionado, y tal vez esto no le causa problema porque fue una construcción que realizó con sus compañeros.

Aunque esta situación se va modificando y en las últimas actividades la interacción fue muy desigual, debido a que la mayoría de los niños eran alfabéticos, así que imponían su punto de vista e ignoraban lo que decían los demás, ellos mismos sabían que leían y escribían de manera alfabética y que sus compañeros no lo hacían, por esta razón los otros niños legitimaban el trabajo de sus compañeros alfabéticos, y cedían a lo que escribían tomándolo como correcto, fue esta la causa de que disminuyera la discusión al interior de los equipos, y la realización de las actividades no llevaba más de tres minutos.

M: pónganse de acuerdo quien va a escribir

Andy: yo, escribo

Abdiel y Alan: sí

Alan: pez...

Andy: la pe de papá

(Alan señala el abecedario y le muestra la “p”, Andy la escribe)

Alan: ahora, ésta (señala la “e” y Andy la escribe)
Andy: va la ese, verdad
Alan: no, ésta (señala la “z”)
Andy: a bueno (la escribe), maestra ya terminamos.

Se puede ver que Alan siendo alfabético dirigió la actividad sin consultar a sus compañeros, Andy sabiendo que su compañero sabe más, le hace caso sin cuestionar y se dedica a escribir de acuerdo a lo que le indica Alan, Abdiel por su parte es el niño que tiene el nivel conceptual menos evolucionado, sus compañeros lo excluyen y él mismo decide no participar, esta situación es un hecho recurrente en varios equipos al finalizar la implementación de las actividades.

Los niños comenzaron a perder el interés por la actividad debido a que no todos podían interactuar con el objeto de aprendizaje ni con sus pares. A partir de esta situación la actividad comenzó a provocar pocos conflictos en los niños y para la maestra comenzó a ser demasiado cansado porque se desesperaban rápido y el final de la actividad era difícil de llevar a cabo, ya que los niños no ponían atención.

4.3.1.1.2. Equipos con igual nivel conceptual

La propuesta inicial era agrupar niños de diferente nivel conceptual como lo habría hecho Teberosky (1984), se decidió cambiar y trabajar en algunas ocasiones con niños de igual nivel conceptual, esto con el objeto de observar qué interacciones se daban a diferencia de los equipos formados con niños cercanos en su conceptualización y por la pérdida de interés descrita en el apartado anterior es importante decir que las sorpresas fueron grandes al percatarnos que con esta organización los niños más evolucionados resuelven la tarea rápidamente y sin ningún problema.

Maestra: va a escribir Ángel (pelota)
Alan: una pe, una pe

Daniel: sí una pe
(Ángel escribe una pe)
Daniel: una e
Alan: una pe y una e
Daniel: ándale
Ángel: sigue "lo"
Daniel: sí, escríbela
(Ángel escribe "lota")
Alan: sí muy bien
Maestra: ya terminaron
Daniel: sí, pe-lo-ta
Alan: ¿Qué opinan?
Alan: sí
Daniel: sí

Para este caso Alan, Daniel y Ángel son niños alfabéticos, ninguno tiene dificultad en escribir de manera convencional la palabra "payaso", no necesitan discutir y tan sólo van confirmando lo que escribe su compañero, ya que conocer el lenguaje escrito convencional trae como consecuencia la unificación de criterios, lo que no permite confrontaciones.

En cambio lo interesante se presenta con los niños menos evolucionados los cuales entran en grandes problemas al tratar de escribir una palabra, ellos discuten y tratan de argumentar sus respuestas, algo que no sucede con los más avanzados.

4.3.1.2. Aspectos convencionales del lenguaje escrito

Al interactuar en las actividades que implican escribir palabras, los niños tienen la necesidad de relacionarse con sus pares, de este encuentro ellos deben poner en juego sus ideas acerca de la escritura, lo que provoca que movilicen diferentes esquemas relacionados con este objeto de aprendizaje.

Como se había mencionado en el apartado anterior los niños lograron discutir sus ideas con compañeros de igual o diferente nivel conceptual y esto generó algunas movilizaciones de conocimientos que implicaron las convencionalidades de la escritura.

Fue muy curioso darnos cuenta que la ortografía de las palabras es una construcción que los adultos establecemos al lenguaje escrito, muchas veces los niños no lo entienden o como en el caso de los preescolares ni siquiera conocen. Por ejemplo en diciembre los niños debían ponerse de acuerdo y escribir la palabra “jirafa”, esta palabra fue utilizada con el objetivo de desatar una discusión en torno al uso de “j” o “g”, además se consideró que sería fácil elegir la “j”, ya que días antes Vania había tenido como tarea exponer sobre este animal, por lo que los niños interactuaron con este nombre. Contario a lo esperado, una vez que los niños escribieron “jirafa” de los cuatro equipos, dos lo hicieron con “j” y dos con “g”. (ANEXO 7)

Esta situación provocó que los niños discutieran por ver quien tenía la razón y ninguno quería dejar de lado su punto de vista, y no porque estuviera bien, sino por el hecho de perder, una vez que se superó este conflicto entre los niños a través de argumentos como:

M: a ver, Vania, por qué dices que aquí no dice “ji” (girafa)
Vania: porque yo que exponí de la jirafa sabo que la jirafa empieza con esta (señala las dos palabras que inician con “j”)
M: ah... tú que expusiste de la jirafa sabes que empieza con esa ¿Ustedes qué dicen?
Daniel: sí
Ramsés: no

Vania recurre a sus conocimientos previos, pero para algunos niños no es suficiente que ella lo diga, algunos otros como Ramsés decidieron explorar otras explicaciones que los ayudaran a justificar por qué habían usado “g” en lugar de “j”.

M: entonces, a ver, jirafa empieza con esta o con esta (“j” y “g”)
Ramsés: empieza con las dos
M: miren, yo aquí veo dos cosas, veo esta y veo esta (“j” y “g”) ¿Las dos dirán “ji”?
Daniel: no sé
Ramsés: sí porque las dos son “g” de gato
Daniel: sí, dicen “ji” las dos porque la de mi primo es esa
M: ¿cómo se llama tu primo?
Daniel: Gilberto
Vania: igual que jirafa
M: ¿Entonces con cuál se escribirá?

Niños: con las dos, con las dos, con las dos...
M: está bien, está bien... entonces ¿en todas dice "ji"?
Niños: sí
M: o sea que el primer requisito está completo, dicen ji
Ramsés: sí, porque jirafa empieza con "ji"
Daniel: y en las dos dice "gi"

Esta conclusión fue inesperada, la maestra pensaba que el consenso sería que jirafa se escribe con "j", pero nunca se pensó que dirían que con ambas se pudiese escribir jirafa, la maestra relata que a ella le causó problema esta conclusión de los niños y que estuvo a punto de decirles que estaba mal, pero cuando reflexionó se percató que de hecho las cuatro palabras escritas por los niños comenzaban diciendo "ji" o "gi" y que el sonido es el mismo, y justamente es cuestión de ortografía utilizar "j" o "g" en las palabras, así que decidió aceptar lo que los niños reflexionaron como correcto y en esa jornada las cuatro palabras fueron aceptadas y todos los equipos resultaron ganadores.

La situación antes mencionada también se puede presentar con grafías que tienen una correspondencia sonora (s/z/c, c/k/q, j/g), cuando se escribió la palabra camisa (ANEXO 8) los niños mostraron un proceso similar de razonamiento.

M: a ver, ¿cómo debe empezar la palabra para que diga camisa?
Ramsés: con la "ce" de casa
Kevin: con la de mi nombre
M: ¿con la del nombre de Kevin?
Vania: nooooo...
Daniel: sí, porque es como "queso" y como "camisa"
Isis: se escribe igual
M: ustedes ¿qué dicen?
Daniel: en todas dice ca.... ca de camisa
Niños: sí

Al escribir esta palabra los niños entraron en un conflicto entre poner "c" o "k", aunque se dieron cuenta pronto que ambas letras tenían el mismo sonido, así que al igual que con "jirafa" argumentaron que las cuatro palabras iniciaban

diciendo “ca”, y la palabra que fue excluida es “kaqisa”, por tener una “q” en lugar de una “m” y no por la “k”.

Como ya se había mencionado párrafos antes escribir palabras con grafías cuya sonoridad es parecida a los niños no les ocasiona problemas la letra que se utilice, aunque esta situación choque con la idea que tienen de que las palabras para que digan lo mismo deben ser iguales, ya que como en el caso de “jirafa” o “girafa” para ellos las dos palabras decían lo mismo, aunque tenían una letra diferente, por lo que este principio se ve superado por el conocimiento del valor sonoro convencional de la grafía.

4.3.2. Actividad didáctica

4.3.2.1. Organización

La situación didáctica de escritura de palabras en un primer momento fue diseñada considerando una organización en equipos de tres a cuatro integrantes, con la finalidad que interactuaran, discutieran y pusieran en juego sus esquemas. Conforme pasaron algunas sesiones a la actividad se incorporó una parte final en la que de manera grupal todos los niños discutían las palabras escritas y elegían la correcta. El trabajo en equipos es ideal para favorecer la interacción cooperativa, el intercambio también y permite que todos los niños participen en la actividad, para lograrlo es necesario que la disposición espacial facilite la comunicación. Al aplicar la primera actividad en la que debían escribir la palabra mariposa, la educadora organizó los equipos con cuatro integrantes, para ello reunió dos mesas para cada agrupación.



Imagen 16. Organización en equipo (dos mesas)

Esta disposición espacial complicó en gran medida el desarrollo de la actividad, porque los niños estaban demasiado lejos entre sí y debían acostarse en la mesa para poder observar lo que estaban escribiendo sus compañeros, además debían gritar para discutir, si consideramos que eran cuatro equipos, el alboroto era demasiado, lo que provocó que su interacción fuera demasiado limitada y poco productiva.

Una vez que la maestra se percató de esta situación decidió modificar los equipos utilizando una sola mesa para cada uno de ellos. Esta distribución favoreció que los niños no tuvieran problemas para interactuar, además, que entre más cerca estaban las mesas, más ricas eran las interacciones de los niños, ya que a veces hasta discutían con otros equipos.



Imagen 17. Organización en equipo (una mesa)

La puesta en común de las palabras fue una parte importante de las actividades, para esta fase era necesario que todos los niños discutieran sobre sus producciones y que defendieran su punto de vista ante los demás por ello fue “[...] imprescindible pensar en una disposición en círculo, que permitiera observar a todos mientras se dialoga” (Kaufman, 2007, p. 65).

Esta experiencia con la organización deja muy clara la necesidad de revisar continuamente lo que se espera conseguir y las dificultades que generan distribución del espacio físico, tratando de favorecer en mayor medida la interacción entre los niños.

4.3.2.2. Materiales

Para esta situación didáctica se previó utilizar una hoja blanca, un lápiz y una goma por equipo, esperando que los integrantes de cada uno de ellos se pusieran de acuerdo respecto de quién los utilizaría.

Conforme pasaron las sesiones nos percatamos que los niños al tratar de resolver una tarea buscaban en los carteles del salón la letra que necesitaban para escribir. Gracias a esta observación se decidió darle a cada equipo un abecedario, con el objetivo de recurrir a él cuando quisieran buscar una letra específica. Este modo de solucionar el problema fue muy útil debido a que los niños lo empleaban cuando necesitaban una grafía.

Maestra: van a escribir la palabra carro

Niños: ¿carro?

Maestra: sí

(Andy toma el abecedario y busca con cual empieza carro)

Ramsés: es esta (señala la “c”)

Andy: ¿verdad que es esta? (pregunta a Vania mientras señala la “k”)

Vania: no se

Andy: a ver, espérate, a, be, ce, de, e, efe, ge, hache, i, jota, ka, ele

Ramsés: ka, ka (señala “k”)

Andy: verdad que es esta (se dirige a la maestra)

Maestra: ustedes

Andy: es esta

(Ramsés escribe “k”)

Vania: sigue una “a”

Andy: es esta, es esta (señala en el abecedario)

Vania: sigue esta, mira... la que es así (traza con el dedo en la banca una “r”)

Andy: ¡ah!, es esta (señala la “r”, Ramsés la copia y escribe “ro”)

Fue interesante observar la interacción que los niños tuvieron con el abecedario, ya que es un recurso que muchas veces no se considera al planear una clase, pero aquí se muestra la importancia de darles herramientas a los niños para que resuelvan sus problemas.

4.3.3. Maestro

4.3.3.1. Intervención docente en las actividades

Cuando los niños no escriben de manera convencional, es difícil que el maestro plantee actividades donde deban hacerlo por sí mismos, porque tienen “la sensación de que esa tarea solitaria no es productiva porque el alumno puede haber estado haciendo marcas sobre la hoja sin abocarse a la producción de un texto” (Kaufman, 2007, p. 61) que pueda ser interpretado por más personas. Es por ello que trabajando en equipos los niños tienen la necesidad de planificar el contenido y explicar cómo lo representarán, pero esto no es una tarea que puedan realizar ellos solos, sino que requieren que el maestro apoye a las reflexiones para aclarar, hacer surgir conflictos o para resolver problemas. Esta tarea no siempre es fácil, de hecho, la mayor parte del tiempo es difícil saber cómo responder a las acciones de los niños.

Durante la aplicación de la situación didáctica la maestra del grupo sufrió muchos cambios en su actuar docente con los niños, éstos se debieron a las reflexiones realizadas al analizar cada actividad.

La primera actividad que se llevó a cabo fue la de escribir “mariposa”, a la docente se le veía muy tensa y preocupada por la posibilidad de que los niños se equivocaran al tener que plasmar la palabra. Como ya se había mencionado se

esperaba que la actividad fuera en su mayor parte adidáctica, es decir, que representara un problema que los niños pudiesen resolver por sí mismos. La maestra en cambio se integró a cada equipo, en algunas ocasiones cuestionándolos para que discutieran la escritura y en otras diciéndoles lo que debían poner, anulando cualquier posibilidad de los pequeños para reflexionar.

M: Mira Wendy, ¿cuántas dices que lleva pelota Alan?
Alan: seis (cuenta mientras repite la palabra con sus dedos)
M: ya viste Wendy
Wendy: no, mira son tres (aplica el esquema silábico)
M: no, mira vuelve a repetirlo Alan
(Alan va alzando dos dedos por cada sílaba)
Alan: pe – lo – ta
Wendy: ah.... Son dos
M: así es, a ver inténtalo
(Wendy lo hace)

Este tipo de situaciones ocurrieron hasta la tercera sesión, después de ésta la maestra decidió cambiar su forma de intervención, evitó inmiscuirse en los equipos para resolver sus problemas y se limitó a observar haciendo sólo las preguntas necesarias, tratando de que los niños enfrentaran de manera autónoma la problemática.

(Escritura de pez)
Daniel: Maestra, Ramsés dice que va la de zapato
M: y tú qué crees
Daniel: que va la ese
Ramsés: no maestra, verdad que pez lleva la de zapato
M: ¿tú qué dices Ulises?
Ulises: yo no sé escribir
M: bueno, pero ¿hemos leído muchos cuentos no?
Ulises: sí
M: y acuérdate que ya habíamos leído sobre el pez
Ulises: ah... sí... pero no me acuerdo con cual va...
M: ah... pues pónganse de acuerdo.... Piénsenle
Daniel: sí... yo ya me acorde que pez si va con la zeta
Ramsés: ya ves... te dije

La parte final de la actividad era guiada totalmente por la maestra ya que al tener que llegar todos a un consenso fue necesario que ella tomara las riendas de la actividad por esta razón su intervención en esta fase fue mucho mayor y necesaria.

CAPÍTULO 5. REFLEXIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El presente apartado tiene como objetivo principal dar a conocer la experiencia que representó esta investigación desde mi óptica como docente, los cambios que tuve en mi práctica, los conflictos enfrentados, así como dar muestra de la importancia que tiene que maestros frente a grupo tengan contacto con experiencias que les permitan analizar y reflexionar su actuar diario en las aulas, lo que en mi particular caso tuvo repercusiones muy positivas.

En este capítulo se hablará en primera persona, ya que los cambios que tuve en mi práctica docente atañen a mí, al jugar el doble rol de investigadora y maestra. Además este capítulo describe cómo era como profesora antes de una experiencia de investigación y cómo soy ahora que he leído, diseñado y aplicado, por ello considero este espacio más personal y así justifico mi cambio de narrador.

La organización de este capítulo será la siguiente, con el fin de mostrar en qué aspectos se dieron los cambios más notorios de mi práctica docente:

1. Concepción teórica
2. Organización grupal
3. Intervención docente
4. Tipo de actividades planteadas
5. Transposición didáctica
6. Trabajo con padres de familia

5.1. Concepción teórica

Durante la formación inicial de los maestros egresados de las normales se nos brindan herramientas básicas para salir al campo laboral y tratar de promover aprendizajes en los alumnos, aunque como ya mencioné esas herramientas son básicas y dirigidas principalmente a la práctica, en mi experiencia por la normal la materia de “adquisición y desenvolvimiento del lenguaje” no me permitió explicar a través de una teoría el por qué de mi actuar, aunque en el programa oficial si

estuviese marcada, lo que demuestra el impacto que muchas veces tenemos los profesores en nuestros alumnos.

El comenzar un proceso de investigación lleva consigo una continua y muchas veces inacabable búsqueda teórica para poder explicar y justificar lo que se pretende realizar, mi interés por la lecto – escritura me llevó a consultar autores como Ferreiro, Nemirovsky, Goodman, Vaca, Kaufman, entre otros, debo decir que gracias al análisis de algunos textos mi visión acerca del aprendizaje de la lectura y escritura cambió.

Antes de revisar los textos creía que la lectura y escritura eran sólo herramientas para acceder a otros conocimientos, además mi concepción acerca del aprendizaje de este objeto era que antes de leer y escribir un niño debía poseer ciertos prerequisites como: conciencia fonológica, fluida expresión oral, identificar inicios y finales de palabras, etc. Entre las nociones previas sobre el principio alfabético de la escritura sólo se acercaban a las interpretaciones teóricas, pensaba que los niños evolucionaban de un período a otro de manera tajante, es decir, sin considerar que es un proceso gradual que evoluciona gracias a los conflictos cognitivos y que los niños van dando pequeños pasos.

Sin lugar a duda, como estos ejemplos puedo mencionar muchos más, pero lo verdaderamente importante es que después de leer, comentar y analizar mi perspectiva ha cambiado, ampliado y evolucionado en la concepción de la lecto – escritura.

El reto como educadora es cuestionarme acerca de lo que conozco en las otras áreas de conocimiento como matemáticas, artes, lenguaje oral; ya que si en lenguaje escrito me di cuenta de mis errores conceptuales debo esperar que en los otros campos ocurra lo mismo.

5.2. Organización grupal

Frente a un individualismo propio de nuestra cultura, el cual fomentaba día a día en las aulas, en lo realizado con los niños, muchos maestros en nuestro discurso expresamos que el trabajo en equipo es necesario e indispensable para que los niños tengan diferentes puntos de vista y pongan a prueba sus teorías. Sin embargo en la práctica cotidiana muchas veces no implementamos lo que decimos, yo creía que propiciaba el trabajo cooperativo, hasta que me percaté que los niños no podían realizar las actividades planeadas para la investigación, porque peleaban y no se ponían de acuerdo, todos querían ganar y ninguno apoyaba al otro.

En esos momentos al observar las grabaciones me preguntaba ¿qué hago mal?, ¿dónde estoy equivocándome?, ¿por qué si los siento en equipos no trabajan así? Y es justamente al observar a los niños y al observarme a mí, me di cuenta que el trabajo que proponía no era en equipos, más bien, sentaba a varios niños reunidos en una mesa, mientras cada uno tenía su propia actividad designada por mí y entre ellos no tenían la necesidad de interactuar, gracias a la reflexión de esto comencé a cuestionarme acerca del trabajo en equipo, que desde mi perspectiva era el correcto.

Fue gracias a observarme varias veces y a analizar lo que hacía que logré mejorar y hacer que los niños trabajaran en equipo, ya que al delegarles la responsabilidad de ponerse de acuerdo provoca, como bien lo dice mi marco teórico, que el rol del maestro se vea desdibujado por la actividad propia e independiente de los alumnos. Creo que el punto clave del cambio en este aspecto fue la confianza que logré tenerle a mis alumnos y creer que podían resolver sus problemas sin necesidad de mi intervención.

5.3. Intervención docente

Se puede entender como intervención docente en una actividad didáctica a la manera en que el maestro interactúa tanto con los niños, el contenido y los materiales. Existen algunas intervenciones más directivas que otras, en la escuela tradicional toda la responsabilidad recae sobre el maestro, el alumno se dedica a ejecutar lo que se le ordena, no se le permite equivocarse, en cambio, desde una perspectiva más constructivista, al alumno se le considera un sujeto activo, que interactúa, intercambia y construye sus conocimientos, por ello resulta imprescindible que los niños sean los que realicen las actividades bajo la guía del maestro, el cual no posee el papel central como en la educación tradicional.

Cuando reflexiono qué clase de maestra era, puedo identificarme con muchas características de la escuela tradicional, aunque esto sólo logré hacerlo evidente después de analizar los videos de las clases, un ejemplo de esto es en la situación didáctica de *escritura de palabras* en la cual los niños organizados en equipos debían ponerse de acuerdo para escribir la palabra que se les pedía, al observarme me percaté como no permitía que los niños discutieran entre sí, más bien me acercaba a cada equipo y les resolvía los problemas que se les presentaban, pero esto no sólo sucedía en las situaciones generadas para la investigación, sino que era una actitud constante en todas las actividades.

El temor a que los niños se equivocaran hacía que no les permitiera interactuar y hasta opinar; cuando surgía algún conflicto cognitivo les daba la respuesta “correcta”, para evitar caer en una problemática que no pudiera controlar.

Mi actitud en los videos y en la jornada escolar en general era de tensión y de mucho estrés, ahora que hago un análisis de esto veo que el querer controlar todo lo que sucede en un salón de clase es demasiado cansado. En este sentido considero indispensable la interacción que tuve en el Seminario de la lengua escrita y matemática básica de la maestría con otros profesionales con los cuales puedo intercambiar puntos de vista y recomendaciones, los cuales me hicieron

observable lo que para mí era algo velado, yo me consideraba constructivista, pero me di cuenta que no.

Después de la experiencia transcurrida durante este período en la maestría y a su vez en la investigación puedo decir que he logrado cambiar mi actuar docente hacia una perspectiva más constructivista, hoy soy una maestra que permite que los niños se equivoquen, además es algo que ya no me preocupa, también uno de mis mayores intereses es estimular la iniciativa y la autonomía de los niños, prueba de ello es que en las últimas grabaciones ya no aparezco mientras trabajan en equipo, sólo cuando los niños necesitan ser cuestionados para avanzar en la actividad.

Puedo asegurar que tal vez esta sea una de las consecuencias más notables que conseguí, ahora me preocupa respetar el punto de vista de los niños, sus ideas, tiempos y sobre todo las necesidades que tengan.

5.4. Tipo de actividades planteadas

Como ya mencioné en el apartado 1 de este capítulo, cambiar de perspectiva teórica influye en lo que hago día con día en el jardín, un sencillo ejemplo de esto es que creía que los niños aprendía a leer y a escribir de la parte al todo, esta idea hacía que mis actividades estuvieran dirigidas a enseñarle a los niños las sílabas, a trabajar los inicios y finales de las palabras.

Las actividades que les proponía a los niños eran regularmente a través de ejercicios escritos, en los que debían completar palabras, llenar globos de historietas, relacionar palabras con su dibujo, eso en cuanto al lenguaje escrito, pero en las demás áreas era algo similar, por ejemplo en matemáticas siempre trabajé ejercicios en el libro o en el cuaderno. Es importante aclarar que no juzgo estas actividades como erróneas, sino que existen otras que pueden apoyar a los niños en su proceso de adquisición en este caso de lecto – escritura.

Esto sólo logré entenderlo después de muchas reflexiones, lecturas y observaciones, comencé este cambio con las actividades de la investigación, que en un principio me costó creer en ellas de manera total, me preocupaba qué iban a aprender los niños, en una junta con padres de familia les pedí que confiaran en mi nueva forma de trabajo, y que no se preocuparan, que si en febrero (que terminara el período de investigación de campo), no habían aprendido a leer o estaban muy atrasados tomaría como aplicación el método silábico. Esta es una pequeña prueba de cómo es difícil cambiar, aunque como diría un dicho popular “hasta no ver no creer”, y así fue, poco a poco fui notando la evolución de los niños.

Los resultados obtenidos fueron muy alentadores de tener producciones de la mayoría del grupo del tipo presilábico B, pasó a ser casi todo el grupo el que evolucionará al alfabético,

Cuando aplicaba un método mecánico como el silábico los niños aprendían a leer a pesar de la forma de trabajo, la diferencia entre el tipo de actividades que ahora propongo, radica en respetar el momento en el que están los niños planteándoles conflictos que espero logren superar y que sean de su interés principalmente.

5.5. Transposición didáctica

Como ya se mencionó en el marco teórico la transposición didáctica según Chevallard es la transformación del saber científico en un saber enseñado, esta definición que resulta muy importante en la educación, es algo que muchas veces no se considera al planear y mucho menos al aplicarlo día a día. Este concepto resulta relevante debido a que se rompe la idea que se enseña el saber científico propio de la disciplina de manera pura, ya que el saber didáctico no es idéntico al saber científico.

Este concepto lo conocía de manera teórica, es decir, lo estudié para analizar mis situaciones didácticas, y a pesar de observar las clases nunca noté qué transposiciones didácticas realizaba, hasta que en Seminario de la lengua escrita y matemática básica hicieron visible las transposiciones negativas que hacía, cuando analizamos la situación didáctica de lectura de cuentos me percaté cómo al trabajar la estructura del cuento les pedía a los niños que identificaran el problema y la solución, lo cual se contraponía con la idea de que los cuentos poseen un inicio, clímax y un desenlace, esta transposición no sólo afectaba la lectura sino también la escritura de cuento por parte de los niños, ya que consideraban que debían plantear un problema y siempre una solución positiva.

Otro ejemplo es cuando en escritura de cuentos les pedí a los niños que iniciaran el cuento, pero quería que me dijeran cómo empezaban “todos” los cuentos, y al no responder les dije que iniciaban con “había una vez...”, cuando en los cuentos que hay en la biblioteca de aula no hay ninguno que inicie de esa manera.

Chevallard introduce un término muy apropiado para evitar este tipo de errores, “vigilancia epistemológica”, aludiendo a la atenta mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar, una vez que me percaté que estaba cometiendo errores traté de estar más atenta a cómo trabajaba los contenidos y entonces noté que cuando abordamos el tema de la revolución con los niños dije: “Porfirio Díaz era malo y Madero era bueno”, es decir, simplifiqué el suceso histórico a una lucha entre malos y buenos, una clasificación que no podía siquiera definir de esa manera.

Vigilar lo que trabajamos con los niños es indispensable en la tarea del maestro, estoy consciente que se pueden cometer errores muy seguidos, pero lo importante es percatarse de esto y recomponer el camino, y para mí resulta aún más importante al planear lo que voy a trabajar con los niños considerar el saber que trataré de enseñarles y ahora reflexiono qué voy a hacer y como lo voy a hacer antes para evitar transposiciones didácticas negativas.

5.6. Trabajo con padres de familia

En este apartado me gustaría relatar la experiencia que tuve al trabajar con los padres de familia de los niños, ya que para muchas educadoras un grave problema al que nos enfrentamos cuando los padres quieren y exigen que sus hijos egresen leyendo del preescolar, y si no se trabaja con letras o sílabas consideran que esa maestra no enseña.

Para mí fue aún más difícil esta situación debido a que los padres querían que sus hijos trabajaran conmigo, porque yo enseñaba a leer y escribir (con el método silábico), esta fue una de mis mayores preocupaciones, ya que no sabía cómo iban a reaccionar los padres ante la nueva forma de trabajo que quería implementar.

Además necesitaba su ayuda para que no presionaran a sus hijos con letras, sílabas, abecedario y sobre todo con la exigencia que aprendieran a leer y escribir. Para tal motivo decidí hacer una junta a inicio de ciclo escolar para dar esta información, así que recibí a los padres de familia con una actividad en la que les di una hoja con un texto en alemán, este se encontraba a renglón seguido, cuando les pedí que me dijeran qué decía, ellos trataban de inventar algo que tuviera similitudes con nuestra lengua, pero no estuvieron nada cerca del contenido del texto, cuando se equivocaban los regañaba y exponía ante los demás, así poco a poco ya no quisieron seguir participando cuando se les preguntaba, una vez concluida esta parte de la actividad, les di otro texto también en alemán, pero en esta ocasión era un periódico cuando los papás lo observaron e interpretaron se acercaron más hacia el significado del texto.

Con esta actividad les expliqué lo que a veces vivían sus hijos por las presiones que ejercen sobre ellos y retomé la importancia que antes de saber leer y escribir de manera convencional conocieran distintos portadores de textos e identifiquen su funcionalidad. Esta actividad hizo que los padres reflexionaran mucho y fueran más conscientes de la situación que viven sus hijos con respecto al lenguaje escrito. Después de la actividad les expuse qué realizaría, por qué y

cómo en cuanto a la lecto – escritura, debo decir que me fue muy bien, les pedí que no les enseñaran a sus hijos el abecedario, las sílabas u otra manera que ellas tuvieran de enseñarlos, les pedí que me dejaran trabajar y que me brindaran la confianza.

Para febrero la mayoría de los niños ya sabían leer y escribir convencionalmente, esto hizo que los padres decidieran apoyarme aún más. A veces como educadores no contamos con el apoyo de las familias, pero éste se debe principalmente a que no las involucramos en las actividades que hacemos con los niños y el interés que muestran surge del conocimiento que poseen.

Por ello sugiero que antes de trabajar con los niños involucremos a los padres para que se sientan parte del proceso de aprendizaje de los niños y a su vez apoyen a su construcción.

CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue dar cuenta del impacto que tuvieron tres situaciones didácticas “lectura de cuentos”, “invención de cuentos” y “escritura de palabras”, dirigidas a favorecer el lenguaje escrito en un grupo de tercer grado de preescolar. Estas situaciones se llevaron a cabo teniendo como marco metodológico la ingeniería didáctica (Artigue, 1995) y se llevó a cabo en cuatro etapas:

- a) Análisis preliminar.- Se eligieron los jardines de niños de dos localidades “Café” y “Caña”. Para esta fase era necesario determinar cómo estaban los niños en cuanto a su conceptualización del principio alfabético de la escritura, para ello siguiendo las ideas de Ferreiro (1979) se procedió a realizar una entrevista clínica, que constaba de dos partes una de interpretación y otra de producción, ésta se aplicó a cada niño de tercer grado de ambas localidades, de esta manera se logró obtener que en Caña había un niño en el período icónico, tres en presilábico A, seis en presilábico B y tres en presilábico C; en Café había uno en el período icónico, dos en presilábico A, cinco en presilábico B, tres en presilábico C y cuatro en silábico. Con estos datos nos pudimos dar cuenta de que los niños de las localidades tenían niveles conceptuales semejantes, aunque no se deja de puntualizar la diferencia inicial en cuanto al número de silábicos en Café.
- b) Análisis a priori.- Teniendo conocimiento del estado de los niños, para esta etapa se procedió a realizar la planeación de las situaciones didácticas a aplicar, se consideraron elementos como materiales, tiempo, organización, secuenciación de la actividad, intervención del docente.
- c) Experiencia didáctica.- Se realizó la aplicación de las situaciones diseñadas durante un período de seis meses (septiembre a febrero), en el que se aplicaron 29 actividades, durante la implementación de éstas, se recogieron las transcripciones, evidencias, imágenes, diario de trabajo y observaciones de los niños, para conformar el protocolo de investigación.

d) Análisis a posteriori.- En esta fase se procedió a organizar toda la información que se tenía a través del uso del Atlas.ti, en dónde se codificaron las transcripciones y se realizó el contraste entre lo que se tenía pensado sucedería (análisis a priori) y lo que los datos arrojaron. Considerando que se aplicó otra entrevista clínica final para determinar la evolución de los niños obteniendo que en Caña los niños se distribuían uno en presilábico A, siete en presilábico B, dos en presilábico C y tres en silábico; por su parte Café tenía tres presilábico C, cuatro silábico, un silábico – alfabético y siete alfabéticos.

Una vez aplicadas las entrevistas clínicas se conoció cómo se encontraban los pequeños, y esta es una situación que los profesores conocen regularmente y es justo aquí donde entra la necesidad como maestro de no desesperarse cuando vemos a nuestros alumnos realizar este tipo de producciones, tratando de adelantarnos a través de la segmentación del lenguaje escrito, ya que sabemos que más tarde o más temprano gracias a la interacción con este complejo objeto de conocimiento, los niños logran ir reemplazando esas escrituras por otras más avanzadas. Considerando esto, podremos evaluar positivamente a los niños y con los datos obtenidos intervenir de la manera más adecuada posible para guiarlos y potenciar su evolución.

Gracias a la contrastación entre la primera y segunda entrevista clínica nos percatamos que los niños de Café evolucionaron en mayor medida que los de Caña, y esto se debió, no como único factor, a las situaciones didácticas que se aplicaron. Ya que a pesar de que el análisis mostró ciertos errores cometidos durante su implementación, también mostró aspectos positivos y muy importantes que favorecieron el avance de los niños de la localidad de Café. Las implicaciones que tuvieron las situaciones didácticas fueron analizadas bajo la perspectiva de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau en la que se implican cuatro elementos alumno, maestro, actividades y medio, los principales hallazgos de éstas se enuncian a continuación.

Lectura de cuentos

A los niños les gustan mucho los cuentos porque son un poderoso instrumento en cualquier actividad con preescolares. Sin lugar a duda en torno a ellos giran muchas situaciones didácticas, pero leer un cuento con el objetivo de que conozcan el lenguaje literario, la estructura de la narración, las características de los personajes y el espacio narrativo, implica realizar esto de manera continua y en sucesivas ocasiones. A continuación se describen los principales hallazgos en esta situación:

Referidos al alumno

Existen palabras que los niños no conocen, y al igual que los adultos se cuestionan sobre ellas para poder entender el contenido del texto, recurren a preguntas dirigidas al maestro o tratan de extraer el sentido del contexto en que se encuentra inserta la palabra. Muchas veces los maestros no tienen claridad del significado de las palabras y es necesario hacer lo que hace cualquier persona cuando debe analizar un texto y sabe que encontrará palabras desconocidas, esto es, tener un diccionario a la mano ya que a partir de la consulta los niños comprenderán el significado y además conocerán otro portador que en la actualidad está siendo olvidado por los jóvenes.

Al interactuar con el lenguaje escrito, los niños lo conocen de manera convencional, en aspectos como la escritura de las palabras, las diferentes grafías que existen, a palabras iguales escrituras iguales, conocen cómo inician algunas palabras gracias a un personaje que llamó su atención "Owen", pero además se apropian del léxico particular de esta narrativa, anticipan el contenido de un texto, etc. Es por ello necesario que los maestros propicien el trabajo con diferentes portadores de texto (noticia, receta de cocina, instructivo, recado, carta) para que conozcan que el lenguaje escrito está presente en muchas de las actividades que realizamos. Una convencionalidad específica que los niños pueden aprender a través del cuento es su propia estructura: portada, contraportada, inicio, desarrollo, final, con esta situación los niños aprendieron a manejar estos conceptos sin

ningún problema, y conocían qué contenía cada parte del cuento. Llegaron a ser capaces de construir fichas bibliográficas con los cuentos.

El cuento infantil posee características que ningún otro portador tiene, por ello es indispensable que el maestro las explote. Las imágenes son una parte esencial en ellos, a los niños les llaman mucho la atención y en ocasiones refuerzan o construyen el significado de la lectura a través de lo que pueden observar. Niños que no entendían que la frase “Foxtrot tenía un bozal para no hacer ruido”, al ver que en la imagen hay un zorro con algo en el hocico que le impide hablar comprenden el sentido de la oración, particularmente cuyo significado resulta importante en el contenido general del cuento.

Así como algunos adultos vuelven a ese libro que les gusta tanto, para recordar en cada página aquella frase que les hace sentir emoción, los niños también se emocionan con algunos cuentos, ellos poseen sus preferidos, y aunque se les haya leído la clase anterior desean que se repita la experiencia. Por medio de la lectura reiterada de los textos que los niños pedían, nos percatamos que no sólo atraía su atención y se motivaba el gusto por la literatura, sino también los pequeños descubrían cosas que no habían notado las primeras veces, se cuestionaban más acerca del contenido y hacían más reflexiones acerca de lo que estaban leyendo, lo que propiciaba más diálogo entre ellos y menos preguntas a la maestra.

Referido a la actividad

Un aspecto importante en cualquier actividad en la que se trabaje el lenguaje escrito son los textos, en este caso el cuento, las primeras actividades tuvieron problemas en el aspecto del material elegido, esto debido a que no se previó el texto específico que se iba a trabajar, se pensó en un cuento de los libros del rincón, pero no en un título en especial, esto ocasionó problemas, ya que cada portador tiene sus propias características, y a veces no puede ser utilizado para el fin que se desea alcanzar, por ejemplo si va a ser una actividad grupal, un texto que tenga diálogos y letras muy pequeñas, seguramente dificultará a los niños

comprender el contenido. Por ello es necesario que cada vez que un profesor decida trabajar con algún portador decida cuál será y analice sus características para sacarle el mayor provecho durante la actividad.

Una actividad se vuelve constante para los niños cuando se determina la secuencia completa y se aplica de esa manera en repetidas ocasiones, para esa situación didáctica. Resultó muy provechoso tener una secuencia fija en la narración, ya que se comenzaba con la presentación del libro, la portada que se leía el título y el nombre del autor, se comenzaba con la lectura del contenido, se les mostraban las imágenes y se hacían pausas para que los pequeños intervinieran, al final se hacía una ronda de preguntas. Hacer esto favoreció en gran medida a controlar a los preescolares que suelen ser impacientes y siempre quieren ver las imágenes, hablar cuando alguien está leyendo, pararse, etc., así notamos que con una secuencia estable los niños logran autorregularse y saben en qué momento pueden preguntar, saben que van a ver las imágenes en cuanto el maestro termine de leer la página y estas acciones permiten llevar a buen término la lectura.

Referido al maestro

Realizar transposiciones didácticas es un hecho inevitable cuando queremos que un alumno aprenda algo, ya que debemos pasar el “saber sabio” a un “saber didáctico”, pero el tipo de transposiciones que se realicen sí pueden ser controladas o vigiladas, ya que muchas veces cometemos graves errores en nuestro afán de simplificar la información, por desconocimiento o por falta de reflexión, cualquiera que sea el caso, podemos causar mucho daño a los alumnos. En este caso la maestra redujo la estructura de un cuento (inicio, clímax desenlace) a “problema” y “solución”, lo que trajo consecuencias posteriores en los niños, ya que cuando escribían un cuento lo hacían bajo esta perspectiva y es por ello que quedaban tan escuetos y sin una entrada que describiese un poco el lugar y el tiempo en que se desarrollaba la historia, más bien se iba directo a meter al personaje principal en problemas y después lo sacaban de ellos. Éste aspecto es muy difícil de detectar por uno mismo. Videograbarse es una buena alternativa

para detectar estas transposiciones, pero no es suficiente, muchas veces se requiere que alguien más nos observe para detectar en qué nos estamos equivocando. Por ello los maestros se deben tomar el tiempo necesario para que sus compañeros presencien su trabajo y puedan mejorar en él.

Invención de cuentos

Referido al alumno

Crear cuentos de manera grupal implica serias dificultades, porque los niños deben de respetar turnos, ponerse de acuerdo, guardar sus argumentos y aceptar los de los otros. Aunado a esto, existen problemas al tener que seguir la historia de un cuento, sobre todo cuando cada niño tiene una imagen y debe continuar la secuencia que llevan sus compañeros. Otra modalidad aplicada fue mostrar imágenes que tuvieran una secuencia predeterminada, esto facilitó la actividad porque la continuidad ya estaba dada por el material, pero a su vez tiene limitantes, ya que los niños no inventan más allá de lo que la propia historia contenida en las imágenes se los permite. Llevar a cabo la invención de cuentos con ambos tipos de materiales permitió sugerir que si los niños inician en el proceso de escribir narraciones de este tipo es mejor mostrarles imágenes con una secuencia predeterminada, para facilitar el consenso y la creatividad al intentar la historia, además de esta manera no todos los niños participan, pero se ayudan para inventar secuencias y conforme se vaya avanzando en esta creación será más recomendable utilizar imágenes sin relación alguna, y en dónde puedan participar todos los niños, de esta manera se logrará evolucionar hacia situaciones más complejas.

Un aspecto que se dificultó en las actividades aplicadas y que nunca se logró superar fue la asignación de un título a la historia creada. Esta parte de los cuentos es compleja, siguiendo a Van Dijk (2005), podríamos hablar de macroestructuras semánticas las cuáles implican sustraer el tema o temas principales de la historia escrita. Para los preescolares llegar a este punto de abstracción es demasiado complejo, ellos regularmente utilizan el nombre del

personaje y del antagonista para crear el nombre del cuento. Percatarnos de esta situación nos llevó más tiempo del esperado, lo deseable hubiera sido comenzar con un ejercicio de abstracción desde el inicio, una vez concluido el cuento, pedirle a los niños que dijeran de manera muy breve de qué trataba, así sacar la idea principal y a partir de ella crear el título del cuento. Este ejercicio de obtener la macroestructura semántica se presenta a lo largo de la historia escolar de cualquier niño, cuando piden obtener un resumen, una síntesis, etc.

Otro aspecto que se favorece con la invención de cuentos es la revisión de lo que se está escribiendo, los maestros de niveles superiores se quejan continuamente de que los alumnos no tienen coherencia en sus escritos, tienen faltas de ortografía, su puntuación es pésima, repiten palabras varias veces en un párrafo, éstas son algunas de las implicaciones de no corregir la escritura. Desde el preescolar se puede trabajar este aspecto, en un inicio los niños no detectaban ningún error, pero conforme fueron pasando las sesiones los niños lograban identificar palabras repetidas, errores de correspondencia entre género y número, etc. Es decir mejoraron en su capacidad de revisar sus textos, (a pesar de la transposición de la maestra sobre la actividad de “corregir”).

Referidos al maestro

Retomando la transposición didáctica que la maestra realizaba durante esta situación, al querer que los niños, para inventar un cuento, escribieran como primera frase “Había una vez...”, en su concepción “todos” los cuentos inician de esta manera. Aunque los que leían en el aula ninguno tenía esta frase propia de los cuentos tradicionales o clásicos, los cuáles no leyó a sus alumnos en todo el ciclo escolar. O tal vez la transposición que hacía cuando pedía a los niños corregir el cuento, únicamente revisando las palabras repetidas. Lo cual limitó a los niños para poder observar otros errores que pudieron cometer, pero el escritor experto en este caso, la maestra, no favoreció su identificación. Es por ello como se había mencionado anteriormente vigilar lo que se trata de enseñar a los niños a través de la socialización con otros colegas.

Escritura de palabras

Para esta situación didáctica los niños enfrentaron muchos problemas, en cuestiones de organización y de discusión, ya que el objetivo principal era confrontar los distintos niveles conceptuales para que de esta manera tuviesen que generarse conflictos cognitivos. Pero las dificultades no sólo se dieron en los alumnos, sino tal vez fue la maestra la que enfrentó mayores problemáticas en su práctica docente.

Referidas al alumno

Una primera dificultad que tuvieron los niños en la actividad fue ponerse de acuerdo. Los niños preescolares siempre quieren ser ellos los que escriben, pintan, recortan, hablan, es decir, quieren ser el centro de atención, pero el trabajo en equipo es justamente para desdibujar este tipo de situaciones y la pretensión es que los pequeños se pongan de acuerdo y distribuyan las comisiones, uno escribe, otro tiene el abecedario impreso, otro reproduce la palabra en un formato más grande. Al inicio de las actividades se arrebatában las hojas, se empujaban, no hacían caso a sus compañeros, mientras uno escribía el otro borraba para poner sus ideas. Este primer obstáculo dificultaba de manera general la implementación de la actividad. Resulta peculiar que cuando se le realizó una entrevista a la maestra, dijo que sus alumnos trabajaban mucho en equipo. Conforme fue observando la situación, ella misma se dio cuenta que la manera en que sus alumnos trabajaban en equipo era sentándolos en pequeños grupos, pero cada uno tenía su actividad, no necesitaban discutir con otros, ni ponerse de acuerdo, ni compartir el material. Conforme fueron pasando las sesiones los niños dejaron de discutir y de querer ser protagonistas, comprendieron que eran un equipo y que si su palabra estaba incorrecta, todos aceptaban que la quitáramos del pizarrón. Lograr el trabajo en equipo sólo es posible mientras se propicien actividades que favorezcan la colaboración, deben ser continuas y tratando de rotar a los niños para que no se acostumbren sólo a algunos compañeros.

Una vez que los niños lograron trabajar en equipo y discutir, las interacciones entre niños de diversos niveles conceptuales se tornaron interesantes, ya que era difícil que un silábico aceptará las ideas de un presilábico, regularmente los niños más evolucionados terminaban poniendo la palabra que decían, los otros pequeños aceptaban de manera convencida, argumentando que los otros sabían más. Siempre se trató que discutiesen las palabras y hubo ocasiones en las que se podía ver a un alfabético levantando los dedos para enseñarle al silábico que no es una para cada sílaba, sino dos, o al silábico leyéndole cada grafía al presilábico para que comprendiera por qué “carro” llevaba dos. Sin lugar a duda como reportó Teberosky (1984), estas interacciones son productivas, hasta que el nivel conceptual entre los niños es muy alejado, cuando los presilábicos tenían que discutir con los alfabéticos, la discusión propiamente dicha era nula, ya que los segundos se encargaban de escribir la palabra, se la explicaban a los primeros y éstos asentían. Una vez que sucedió esto, la actividad dejó de tener un impacto en los pequeños. La maestra se percató de la situación y cambio la dinámica de equipo a niños con igual nivel conceptual, lo que volvió a generar discusiones, no en los equipos de niños alfabéticos, los cuales escribían sin consultarse. Sólo aprobaban la escritura del otro. En los presilábicos es donde se veían los desacuerdos más evidentes, ya que como cada uno se encontraba en diferentes momentos de esta etapa, argumentaban por qué debían llevar tal o cual grafía y cuántas debían poner.

Escribir palabras ayudó a los niños para discutir cuestiones ortográficas como si una palabra debe llevar “j” o “g”; “c”, “k” o “q”; “s”, “c” o “z”. Esta diferenciación de las grafías fue muy interesante, ya que al inicio de la experiencia didáctica los niños elegían una u otra, pero conforme fueron pasando las sesiones comenzaron a darse cuenta que no importaba que las palabras no estuvieran escritas de la misma manera y aceptaban que “jirafa” y “girafa” estaban correctas, o que “pez” y “pes” también lo eran.

Referidas a la actividad

La organización de un salón determina muchas veces cómo se realizarán los intercambios entre los niños, la primera sesión se organizaron dos mesas por equipo, lo que dificultó el intercambio entre ellos. Debido a que estaban muy lejos, en lo posterior cada equipo contaba con una mesa y la distribución de éstas fue más cercana. Con esto los niños se comunican más, platican no sólo de la actividad, pero se apoyan y algunos hasta se copian. Esta situación podría parecer superficial, pero es relevante en una actividad, ya que de ella puede depender el logró o no de la misma, en este caso que importaban los intercambios de los niños es un factor fundamental, aun cuando no lleve a lo convencional, que muchas veces al analizar la práctica docente, se deja de lado.

Referidas al maestro

Como ya se había mencionado la maestra realizó muchos cambios en su práctica a partir de esta situación, ya que al analizar los videos de las clases se percató de que hablaba más ella que los niños, de que era la protagonista de las actividades a diferencia de lo que se propugnaba, que el centro fueran los alumnos. La maestra resolvía los problemas que cada equipo enfrentaba, se acercaba al interior de ellos y “preguntándoles” se encargaba de darles las respuestas, lo que no generaba conflictos cognitivos. Conforme fueron pasando las sesiones se fue dando cuenta de esta situación a través del análisis que se hacía de su práctica docente y es gracias a este seguimiento sistemático y exhaustivo que fue cambiando su forma de intervenir en el aula, dejó de verse en los videos, sólo cuestionaba a los niños para guiarlos. Pero estas implicaciones no sólo se pudieron notar en esta situación didáctica, sino que se vieron reflejadas en todo momento de la jornada escolar, permitió en casi todo momento que los niños interactuaran con los objetos de conocimiento, sin preocuparse que los aprendieran rápidamente.

Cómo se puede notar el impacto que tuvieron las situaciones didácticas influyeron en los alumnos a través de diversas maneras que los hicieron evolucionar hacia niveles más avanzados, en el maestro en su práctica diaria, en la manera de intervenir con los pequeños, la forma de organizar el trabajo, considerando el espacio, tiempo y la organización del espacio.

Este documento representa el trabajo realizado en un jardín de niños, en el que se intenta mostrar de manera general cuáles son las implicaciones que tienen los alumnos, el maestro, la actividad y el medio en el aprendizaje de un objeto como es la lengua escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artigue, M., Regine, D., Moreno, L., Gómez, P. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática*. México: Grupo Editorial Iberoamericano.

Block, D. y González N. (2005). "La división de una fracción entre un número natural: análisis de una experiencia didáctica" en *Educación Matemática*. Vol. 17. México.

Borzzone, A. (1998). *Leer y escribir a los 5. Aportes a la educación inicial*. Argentina. Aique

Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. Great Britain. Mathematics Education Library

Brousseau, G. (2000). *Educación y didáctica de las matemáticas*. México. Grupo editorial Iberoamérica.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina. Libros del Zorzal.

Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Buenos Aires. Amorrortu

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. España. Graó.

Cassany, D. (2004). *Las palabras y el escrito*. Recuperado el [26 de agosto de 2008], de <http://www.educacion.es/redele/revista/cassany.shtml>

Castro, G. (1990). *Del oficio de enseñar a la dificultad de escribir. Palabrario* Recuperado el [21 de mayo de 2009] de http://www.palabrario.com/descargas/EDU_47_LeerEscribir.Pdf.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique

- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Buenos Aires. Gedisa.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sólé, I. y Zabala, A. (2005). *El constructivismo en el aula*. España: GRAÓ.
- Chomsky, N. (1977). *Problemas actuales en teoría lingüística*. Siglo XXI. México
- Dolores, R. (2005). *Las consignas de trabajo como mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje de la biología en el nivel secundario*. En *Tercer encuentro de investigadores de biología*. Recuperado el [21 de abril de 2010] de http://www.adbia.com.ar/eidibi_archivos/aportaciones/paneles/trabajos_completos/oviedo_tesis.pdf
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Ferreiro E. (1985). *Psicología y educación*. México. Documentos DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo veintiuno.
- Ferreiro, E. (2002). *Los hijos del analfabetismo propuestas para la alfabetización en América Latina*. México: siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). *La escritura antes de la letra*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 3. Recuperado el [19 de octubre de 2009], de http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Garate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. México. Siglo XXI
- García, J., et al. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México. Siglo XXI
- Goodman, Y (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Heine, H. (2006). *Foxtrot*. México. Grupo Editorial Norma

- Kaufman, A. Molinari, C., Teruggi, L. y Castedo, M. (1991). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio; experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires. Aique
- Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?*. Santillana, Buenos Aires.
- Kaufman, A., Wuthenau, C., Marguery, M., Zaidenband, A. y Maidana, J. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: AIQUE.
- Molina, A. (2001). *Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana*. Buenos Aires. Lectura y Vida núm. 1.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Nemirovsky, M (2004). "Escribimos en el aula, según qué aula", en *La composición escrita de 3 a 16 años*. Grao. España.
- Nuñez, M. (2006). *Cocorico*. España. OQO EDITORA
- Regalado, M. (2006). *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico*. México. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Rojas, R (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdes.
- Seidel, J. y Kelle, U. (1995). "Different functions of coding in the analysis of textual data", en *Computeraided qualitative data analysis. Theory, methods and practice*. Londres. Sage Publications.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México
- Teberosky, A. (1984). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. En Ferreiro, E. y Gómez M. (ed.), *Construcción de escrituras a través de la interacción grupal* (pp. 155-178). México: Siglo veintiuno.

Vaca, J. (2008). *Leer*. México: Universidad Veracruzana.

Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. EUA. Siglo XXI

Vernon, S. (1997). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*. México: CINVESTAV.

ANEXO 1. Entrevista clínica inicial

Interpretación

OBJETIVO:

Averiguar cuáles son las hipótesis de los niños con respecto a la lecto - escritura, cuando está acompañada de una imagen.

ACTIVIDAD:

La tarea consistirá en mostrar al niño unas láminas compuestas por textos e imágenes. En un caso se tratará de una sola palabra escrita y en otro de oraciones, se le preguntará al niño si hay algo que leer, solicitándole que indique con el dedo en donde, e incitándolo a leer lo que allí está escrito

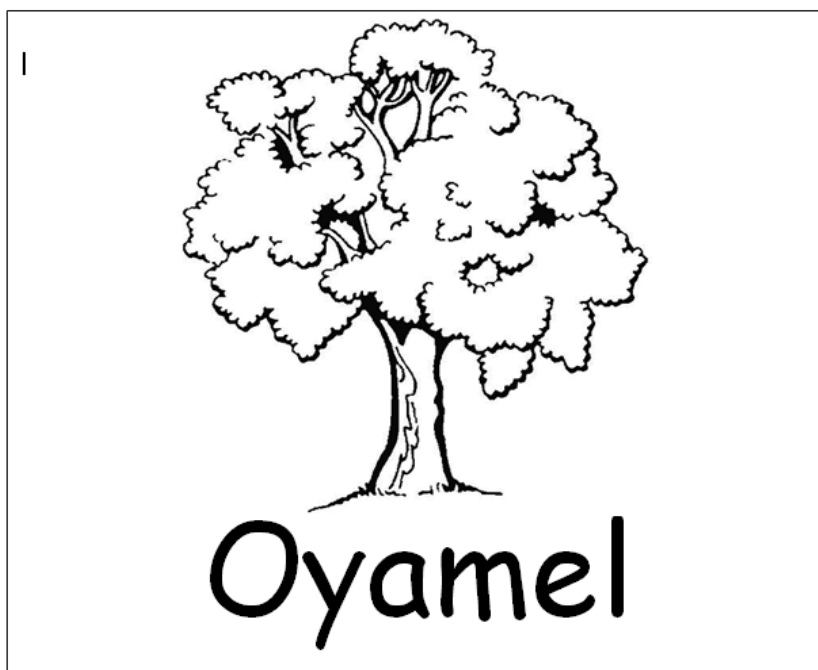
MATERIAL:

a) Palabras: se presentarán un par de figuras compuestas por dibujos de objetos familiares y un texto ubicado debajo de cada imagen:

Imagen: dos conejos con un huevo; texto: Conejos



Imagen: un árbol; texto: Oyamel



b) Oraciones: se presentarán tres imágenes – texto:

Imagen: un elefante bañándose en una tina; texto: El elefante se baña



Imagen: un perro con un hueso; texto: El perro come



Imagen: dos niños jugando con una pelota y una desvalidilla; texto: Los niños se divierten



Producción

OBJETIVO

Identificar el nivel conceptual de escritura de los niños. (Presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) por medio de las producciones que realicen.

ACTIVIDAD

Se dará al niño una hoja y se pedirá que escriba diversas palabras. Cuando concluya de escribirla se le pedirá las lea señalando con su dedo lo que escribió.

MATERIAL

Se utilizarán siete palabras:

- A. Mariposa
- B. Caballo
- C. Jirafa
- D. Perro
- E. Gato
- F. León
- G. Pez

ANEXO 2. Entrevista clínica final

Interpretación

OBJETIVO:

Averiguar cuáles son las hipótesis de los niños con respecto a la lecto - escritura, cuando está acompañada de una imagen.

ACTIVIDAD:

La tarea consistirá en mostrar al niño unas láminas compuestas por textos e imágenes. En un caso se tratará de una sola palabra escrita y en otro de oraciones, se le preguntará al niño si hay algo que leer, solicitándole que indique con el dedo en donde, e incitándolo a leer lo que allí está escrito

MATERIAL:

a) Palabras: se presentarán un par de figuras compuestas por dibujos de objetos familiares y un texto ubicado debajo de cada imagen:

Imagen: un gato con una mariposa en la cabeza; texto: Moño



Imagen: una familia leyendo un libro; texto: Cuentos



b) Oraciones: se presentarán dos imágenes – texto:

Imagen: un conejo con una zanahoria; texto: El conejo come mucho



Imagen: niños jugando en la calle con una pelota; texto: Los niños juegan en la calle



Los niños juegan en la calle

Producción

OBJETIVO

Identificar el nivel conceptual de escritura de los niños. (Presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) por medio de las producciones que realicen.

ACTIVIDAD

Se dará al niño una hoja y se pedirá que escriba diversas palabras. Cuando concluya de escribirla se le pedirá las lea señalando con su dedo lo que escribió.

MATERIAL

Se utilizarán seis palabras y una oración:

- A. Mandarina
- B. Naranja
- C. Papaya
- D. Uva
- E. Lima
- F. Col
- G. La uva esta dulce

ANEXO 3. Protocolo de investigación

“Lectura de cuentos”

1. Transcripción de la sesión

Nunca jamás comeré tomates

SITUACIÓN DIDÁCTICA: LECTURA DE CUENTOS

FECHA: 21 DE ENERO DE 2010

DURACIÓN: 16:30 MINUTOS. INICIO: 10:01AM FINAL: 10:47AM

M: listos, dice, este cuento que escogieron ustedes es de [Lauren Child] y se llama [Nunca jamás comeré tomates- protagonizada por Juan y Tolola] (Les leí los datos de la portada)

Daniel: ¿Tolola?

M: Tolola

Alan: Tolola es su hermana chica

M: [Lauren Child- nunca jamás comeré tomates- protagonizada por Juan y Tolola]

Daniel: es un jitomate (hace referencia a la imagen del cuento)

Ramsés: otra vez (se refería a que volví a leer lo mismo que estaba en la siguiente página)

M: dice, [tengo una hermanita que se llama Tolola- es pequeña y divertida- a veces tengo que ocuparme de ella- a veces papá y mamá- me piden que yo le dé de cenar- y es un trabajo muy difícil- porque Tolola- es muy exigente con la comida] (Les muestro las imágenes del cuento)

(Ramsés le susurra a Andy: es que tiene que darle de comer a Tolola)

Daniel: a ver el otro (se refería a la otra imagen)

M: ¿por qué creen que Tolola sea muy exigente con la comida?

Wendy: porque no le gusta nada

M: porque no le gusta nada

Ramsés: ni los tomates ni los frijoles

M: ni los tomates ni los frijoles, mande Vania

Alan: ni la zanahoria

M: *pérenme*, Vania... ni las zanahorias, Vania

Vania: y no le gusta casi nada porque atrás ya el... el Juan le dice que no son pero, le inventa que no son, pero no es así... no son verduras

M: la engaña que no son verduras

Vania: ajá

M: vamos a ver si la engaña o no la engaña, vamos a seguir leyendo, dice [Tolola nunca comería zanahorias- por supuesto- dice que las zanahorias son para los conejos- y cuando le pregunto] shhhh.... (Calló a Vania y a Ramsés que están hablando) [Y cuando le pregunto- y qué pasa con los chicharos- me responde los chicharos son demasiado verdes-y pequeños- un día se me ocurrió un truco para que comiera] (Les muestro las imágenes del cuento)

Daniel. ¿Le dio un truco para que comiera chicharos y conejos?

M: ajá, ¿qué truco creen que se le haya ocurrido a Juan? A ver...

Ramsés: engañarla

M: pero ¿engañarla cómo?

Vania: engañarla de que las zanahorias son barritas de Júpiter

M: Ah... ¿sí? ¿Ya lo habías leído Vania?

Vania: sí

M: vamos a ver si es cierto [Tolola estaba sentada en la mesa esperando la cena- y dijo- yo no como chícharos] fíjense (decido leer esa parte del cuento mientras les muestro la imagen, debido a que había dibujos que ejemplificaban lo que no comía Tolola, así que mientras leo señalo el texto) dice, dice [Tolola estaba sentada en la mesa esperando la cena y dijo- yo no como...]

Niños: chícharos

M: [chícharos - ni]

Niños: zanahorias

M: [zanahorias- ni]

Niños: papas

M: [papas- ni champiñones- ni espagueti- ni huevo- ni salchichas]

Daniel: a mi me gustan las salchichas

M: [no como coliflor- ni col- ni frijoles con jitomate- ni...] ¿cómo dirá aquí?

Niños: plátanos

M: [plátanos- ni...]

Niños: naranjas

M: [naranjas- y no me gustan las...]

Ramsés: manzanas

M: [ni el arroz- ni el queso- ni las barritas de pescado- y desde luego nunca jamás comeré tomates]

Vania: maestra...

Wendy: todos esos tipos de comida tampoco a mi me gustan

M: ah.... Eres como Tolola, aquí esta diciendo Tolola lo que no le gusta, fíjense, fíjense como dice [y yo le dije - es una suerte- porque no tenemos - ninguna de esas cosas- no vamos a cenar chícharos- ni zanahorias- ni papas- ni champiñones- ni huevo - ni salchicha- tampoco queda- ni coliflor- ni col- ni frijoles con jitomate- ni plátanos- ni naranjas- se nos acabaron las manzanas- y el arroz - y el queso y las barritas de pescado- y por supuesto no hay- tomates] (Les muestro las imágenes del cuento)

Daniel: ¡asoo! Leíste todo eso de letras

M: sí

Daniel: hasta acá (se refería a si había leído las dos páginas)

M: sí, todo eso leí [entonces Tolola mirando hacia a la mesa dijo- y entonces qué hacen aquí estas zanahorias] (a un costado del cuento se encuentra una frase que se repite mucho, así que decidí mostrárselas para que me siguieran en la lectura) [yo nunca jamás comeré zanahorias] (Les muestro las imágenes del cuento)

Daniel: y no eran zanahorias

M: qué son

Ramsés: pues zanahorias

M: zanahorias, vamos a ver [y yo le contesté tu crees que son zanahorias- pero no son zanahorias- son varitas mágicas de Júpiter] bien, tenías razón Vania [pues a mí me parece que son zanahorias- dijo ella- pero cómo van a ser zanahorias- si en Júpiter no crecen zanahorias- eso sí es verdad- ya que han venido de Júpiter voy a probar una- dijo dando un bocado a las zanahorias]

Daniel: a ver ¿les dio un bocado, ahí es dónde estaban los extraterrestres?

M: sí, pero entonces que pasó aquí

Andy: se fueron a la luna

M: ¿se fueron a la luna?

Daniel y Vania: no

M: a ver Vania

Vania: se fueron los dos juntos aquí (se para a señalar la imagen en donde se encontraban Juan y Tolola)

M: los dos juntos [a continuación Tolola vio los chícharos- yo no como chícharos- pero no son chícharos le contesté- son copos verdes de Groenlandia- están hechas de hierba y caen del cielo- pero yo no como cosas verdes dijo Tolola] (Les muestro las imágenes del cuento)

Vania: aquí esta Tolola (señala la imagen)

Daniel: ahí esta en los chícharos

Kevin: los chícharos son así (hace la seña con la mano de una bolita)

Daniel: como unas bolitas de chocolate (se refiere a las chocoretas)

M: [qué bien así me tomaré tu ración- los copos verdes de Groenlandia- son una auténtica exquisitez- mmmm- bueno probaré uno- o dos- qué ricos están- dijo Tolola] (Les muestro las imágenes del cuento) ya vieron, ¿qué le dijo que eran?

Ángel: copos...

M: copos verdes de Groenlandia, ya vieron

Vania: y caen del cielo

M: [y luego Tolola vio la papa- yo no voy a comer papa- ni siquiera puré de papa]

(Les muestro las imágenes del cuento)

Daniel: a mí sí me gusta la papa

Isis: ¡asoo! Y una grandotota (se refería a la imagen)

M: [ah... no- esto no es puré- eso es lo que la gente cree- pero no- es un trocito de nube- del pico más alto del monte Fuji- ah- bueno qué bien me encanta comer nubes] (Les muestro las imágenes del cuento)

Vania: ¡quéeeee!

Daniel: ¿qué es eso?

Vania: nubes

M: [Juan eso parece barritas de pescado - y yo - no voy a comer jamás barritas de pescado] (Les muestro las imágenes del cuento)

Daniel: no son barritas de pescado- son barritas de... (Intentó de inferir lo que seguía en el cuento)

M: hasta aquí son barritas de pescado, vamos a ver que le dice

Daniel: si porque no son barritas...

M: [ya lo sé- pero esas no son barritas de pescado- son varitas del mar- del súper mercado- es la comida favorita de las sirenas- ah- sí- sí yo estuve una vez en el súper mercado con mamá- creo que las he comido antes- dijo Tolola- embullándose - los bocaditos de mar- hay más- hay más bocaditos de mar] (Les muestro las imágenes del cuento)

Daniel: sí hay más bocaditos de mar (completó el diálogo como si lo dijese Juan)
¿Fueron hasta el mar?

Kevin: sí

M: [Entonces fue cuando dijo- me puedes pasar uno de esos- qué uno de esos- sí]

Daniel: ¿qué era?

Wendy: un tomate

M: ¿un tomate? [Sí uno de esos dijo- porque Tolola señalaba los tomates- estas segura de verdad- uno de estos] (Les muestro las imágenes del cuento)

Daniel: era un tomate

Vania: un tomate, pensé que era una manzana

M: [y dijo- sí por supuesto- los pompalunas- son lo que más me gusta en el mundo] (Les muestro las imágenes del cuento)

Daniel: ¿pompalunas?

M: sí

Ramsés: pompa de luna

M: [no te habrás creído que son tomates- eh- Juan] (Les muestro las imágenes del cuento) entonces cómo fue que la engañó Juan (Les voy leyendo mientras les muestro las imágenes) le dijo que las zanahorias eran baritas mágicas, qué los tomates eran pomapalunas, qué el puré de papa era trocitos de nube, que los chicharos eran copos verdes de Groenlandia y qué las barritas de pescado eran barritas del mar ¿les gusto este cuento?

Niños: sí

Wendy: maestra mientras estabas leyendo el cuento Bárbara no puso atención porque estaba platicando con Ari

M: bueno pues ella se perdió el cuento ni modo ¿a ver quién me quiere decir cómo se llama...?

Ramsés: Juan y Tolola

M: a ver ¿quién me dice cómo se llama este cuento?

Ramsés: Nunca jamás comeré tomates

M: [nunca jamás comeré tomates]

Daniel: lo escribió Juan y Tolola

M: ¿lo escribió Juan y Tolola?

Niños: noooo

M: dónde dice el nombre Vania del qué lo escribió (Vania se acerca al libro y observa las letras para indagar en dónde está el nombre)

Ramsés: arriba (le indica el lugar y Vania señala el nombre del autor)

M: muy bien Vania señaló que aquí dice [Laurent Child]

Daniel: Laurent Child

M: y lo protagonizan ¿quiénes son los personajes de este cuento?

Daniel: Juan y Tolola

M: ¿quién?

Niños: Juan y Tolola

M: a ver Ari pásame tu credencial y lo qué tienes en la mano Bárbara. A ver ¿de qué trata primero el cuento?

Daniel: de qué...

Vania: nunca jamás comeré tomates

M: ¿de eso trata primero el cuento?

Daniel: no

M: ¿de qué trata?

Ulises: de que su hermana le hace un engaño de que la comida eran cosas que no existían

M: a ok y ¿por qué le hace ese engaño que tú me dijiste?

Ulises: para qué comiera saludable

M: y...

Vania: para que creciera dura y sana

M: pero para que creciera ¿quién?

Niños: Tolola

M: ¿quién era Tolola?

Ulises: Tolola era la hermana de Juan, su hermano

M: ah... Juan era el hermano de Tolola, entonces dice que Juan engaño a su hermana para que comiera saludable, ¿pero por qué tuvo que engañar a Tolola?

Vania: Porque no quería comer nada

M: ¿qué es lo que no quería comer Tolola?

Ramsés: tomates, zanahoria, chícharo

Vania: Papa, plátano

Daniel: [nun- ca ja- más come-rá- comeré- tomates]

Vania: tomates

Andy: salchichas

Vania: nada, nunca jamás comeré barritas de pescado

Andy: ni salchichas

M: oigan, entonces dicen ustedes que Juan engaño a su hermana para que comiera saludable, ¿pero cómo la engañó? Yo no entiendo ¿cómo la engañó? ¿Cómo engañó a Tolola?

Daniel: no sé

M: Angelito ¿cómo es que Juan engañó a Tolola?

(Ángel mueve negativamente la cabeza)

Diego: pues engañarla

M: ¿Pero cómo la engañó?

Ramsés: qué los chícharos eran copos que caían del cielo, copos verdes

M: ah...

Vania: y que las barritas de pescado son nubes del cielo

M: ¿las barritas de pescado eran nubes del cielo?

Niños: nooo

Ramsés: eran barritas del mar

M: del mar, del mercado ¿y cuáles eran las nubes?

Ulises: la coliflor

M: ¿la coliflor?

Ramsés: no, este... el plátano

Isis: la coliflor

M: ¿aquí decía que el plátano eran las nubes?

Niños: nooo

(Busco en el libro esa parte)

Daniel: eran las zanahorias

(Les muestro la imagen)

Niños: las papas

M: le dijo que el puré de papa eran las nubes, oigan ¿qué pasó después?

Ulises: se subieron a una montaña

Isis: a un volcán

M: al monte Fuji, decía aquí, pero ¿qué pasó después de que Juan engañó a Tolola?

Daniel: mmm... engañó

M: ¿qué paso cuando Juan engañó a Tolola?

Daniel: no le dijo la verdad

Ramsés: comió saludable

M: no le dijo la verdad y por eso comió saludable, muy bien

Alan: y se comió todo... maestra el Isis me esta pegando

M: Isis, oigan se comió todo ¿pero ustedes creen que a Tolola le gustó todo lo que se comió?

Ramsés: sí

Niños: sí

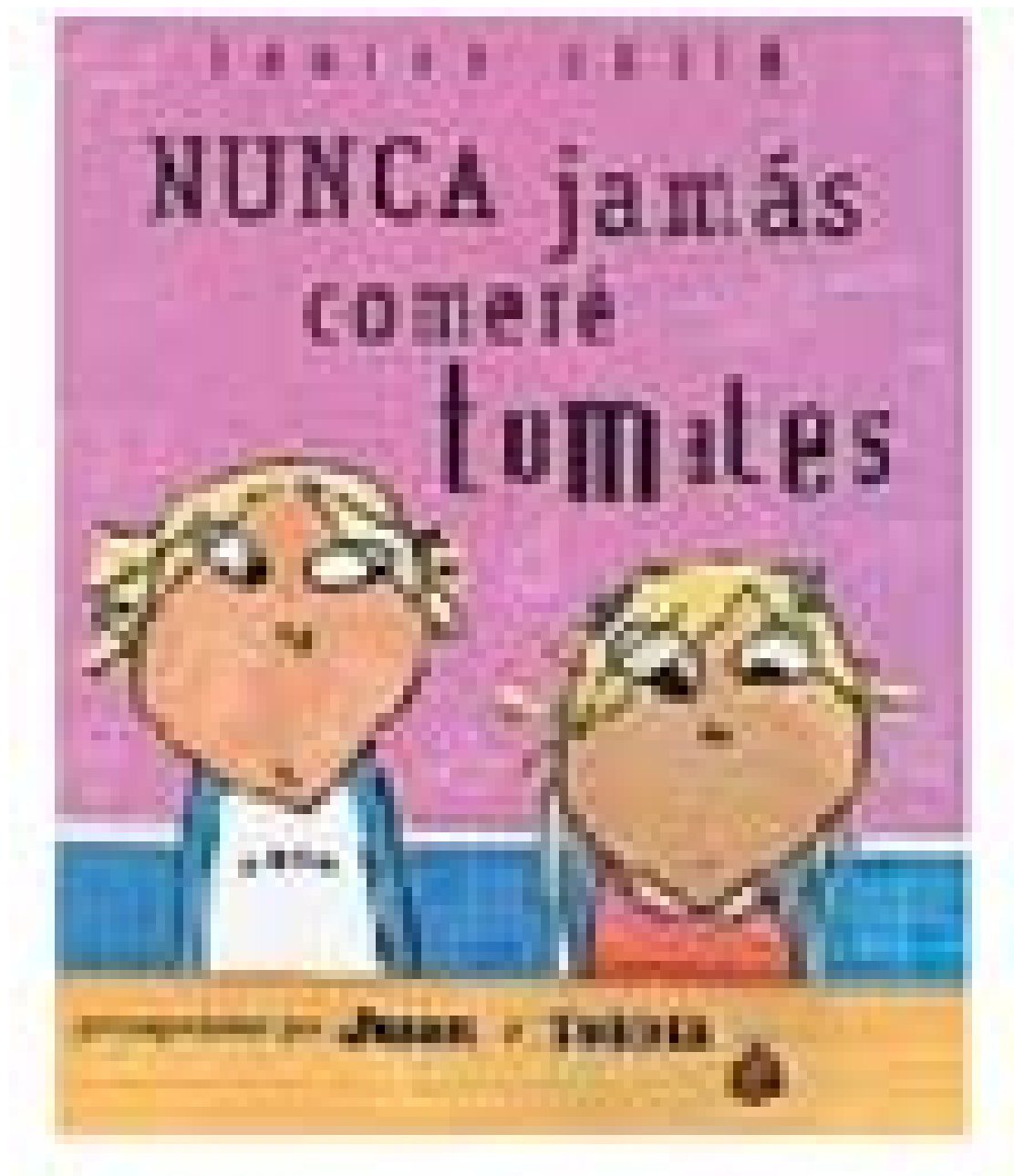
M: ósea que no era cierto que no le gustaba la comida saludable, nada más que nunca la había probado ¿verdad?

Vania: es que no tienes que decir no me gusta si no primero tienes que probarlo

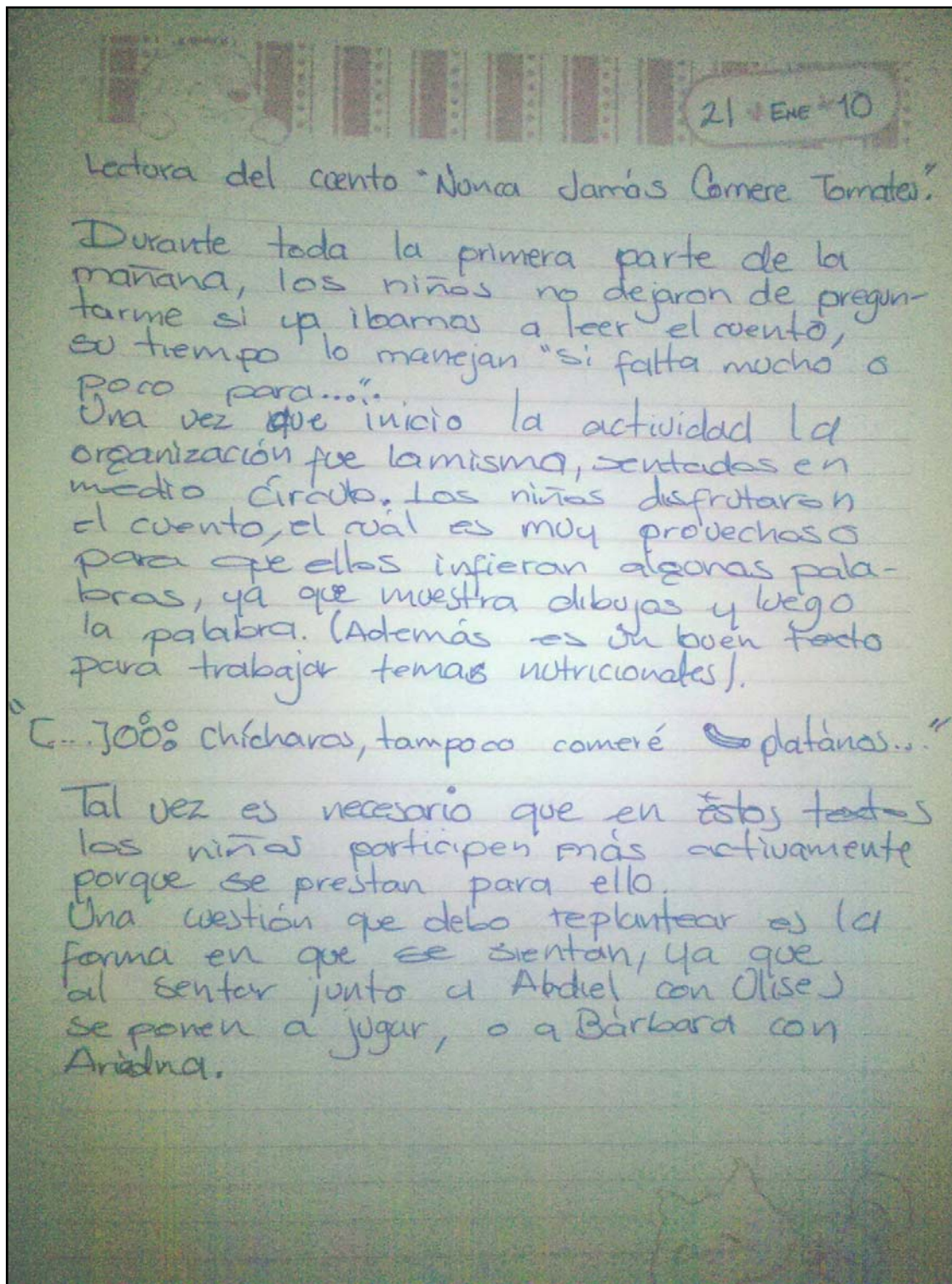
M: claro, es como cuando su mamá les dice a ustedes, te hice de comer un plato de sopa de verduras, y ustedes dicen no me gusta, no me gusta

(Los niños comentan sobre lo que comen)

2. Portada del texto



3. Diario de trabajo de la educadora



“Invención de cuentos”

1. Transcripción de la sesión

La niña y el ratón

SITUACIÓN DIDÁCTICA: INVENCION DE CUENTOS

FECHA: 10 DE DICIEMBRE DE 2009

DURACIÓN: 12:24 MINUTOS. INICIO: 11:02 AM FINAL: 11:26 AM

Para realizar esta actividad los niños estaban sentados en medio círculo las imágenes eran secuenciales, en esta ocasión trabajé las imágenes de manera grupal, para que todos participarán.

M: Bien, se acuerdan que desde cuando me habían dicho que querían hacer otro cuento.

Niños: sí

M: bueno pues hoy vamos a hacer un cuento, les traigo cuatro imágenes que entre todos me van a ayudar para hacer el cuento.

Vania: no que nos iba a cambiar de lugar

M: no, yo creo que ahorita así... a ver Bárbara cámbiale de lugar a Uriel, ahora sí. Esta es la primera imagen, miren que ven aquí (la pegué en el pizarrón)

Niños: un niño

Ulises: una niña

Vania: las vamos a colorear

(No escuché el comentario de Vania)

M: miren estas son las imágenes con las que vamos a inventar nuestro cuento.

Ramsés: una niña

M: Espérenme, espérenme, véanlas y ahorita me dicen (pegue la segunda imagen en el pizarrón)

Isis: una niña, una niña

Niños: otra niña

Ulises: se le cayó un diente y viene el ratón de los dientes.

Ramsés: otra niña

M: a ver vamos a inventar el cuento, esta es la primera imagen ¿qué podemos empezar a poner?

Ramsés: Que la niña está viendo una lamparita

M: ¿La niña está viendo una lamparita?

Niños: nooo

Vania: la niña vio una lámpara

M: ¿la niña vio una lámpara?

Vania: no, la niña ve una lámpara

M: ah... la niña ve una lámpara

M: ¿están de acuerdo?

Daniel: no

Niños: sí

Daniel: sí

(Estaba a punto de escribir)

Bárbara: es un diente

M: mande (retomé el comentario de Bárbara)

Alan: es un diente brillante

M: ¿es un diente o una lámpara?

Vania: lámpara

Ulises: diente

Kevin: no, con eso se rompe el diente

Vania: diente, porque esta haciendo (hace cara de dolor)

M: ¿Qué será esto?

Vania: diente

Ulises: el niño mordió un color y se rompió el diente

Daniel: diente

M: ¿están de acuerdo? La niña...

Ulises: se rompió un diente, se va a acostar pone su... (Estaba refiriéndose a la segunda imagen)

M: espérenme, espérenme, pero primero esta imagen ¿cómo podemos poner de esta imagen?

Ulises: la niña muerde el lápiz y...

M: a ver, esta imagen (señalo la primera)

Ulises: la niña muerde un lápiz

M: ¿la niña muerde un lápiz?

Niños: sí

Kevin: la niña muerde el lápiz

M: [la-niña-muer-de un lápiz] ¿y se rompió el diente? (la niña muerde un lápiz)

Ulises: sí

(En esta ocasión voy escribiendo y los niños siguen atentos a la lectura)

Ulises: y viene...

M: espérenme, espérenme, espérenme [y se rom-pi-o el diente], a ver espérenme tantito, estamos con esta imagen (señalo la primera y escribo y se rompió el diente)

Ulises: maestra Lancy

M: a ver, esta imagen (se las muestro), [La niña muerde un lápiz y se rompió el diente] ¿están de acuerdo?

Niños: sí

Ulises: y...y...

M: espérenme ¿están de acuerdo o le falta algo o así?

Niños: así

Ramsés: ahora va la otra imagen, la niña va a guardar el diente.

Ulises: en la cama

M: [la-niña] este lo pego aquí para que lo vean más claramente. (Escribí la niña y pegué en el pizarrón la imagen que se había caído)

M: [la niña va – a - guardar] (va a guardar)

Daniel: su diente

M: su... ¿su diente o el diente?

Ramsés: su diente

Ulises: su diente debajo de la almohada

M: [su diente] (su diente)

Ramsés: en la almohada

Daniel: abajo de la almohada

M: ¿en la almohada o debajo de la almohada?

Niños: debajo de la almohada

M: [de - la] almohada (debajo de la almohada)

Ulises: el ratón de los dientes

M: a ver espérame, espérame, dice [la niña va a guardar su diente – debajo de la almohada] ¿listo con esta imagen o algo más?

Niños: listo

Ulises: nooo... y el ratón (hacia referencia a la imagen 3)

M: no, espérame, esta imagen (yo hacía alusión que aún estábamos en la segunda imagen). Estamos en esta.

Kevin: está feliz

M: ¿ponemos que está feliz?

Niños: nooo

Kevin: ponemos que le da algo el ratón

M: en esta (muestro la segunda imagen) a ver de esta imagen algo más

Vania: estaba feliz porque el ratón le iba a traer algo

M: [y- esta – feliz- por-que el ratón le va – a –traer - algo] (y esta feliz porque el ratón le va a traer algo) ¿con eso tenemos lista esa imagen?

Niños: sííí

Ulises: noooo

M: ¿ésta?

Niños: síí

Ulises: y otra, y otra

M: a ver espérame Ulises tú ya participaste mucho, a ver, Daniel

Ulises: y vino...

M: espérame, a ver Daniel dice, hasta ahorita dice [la niña muerde un lápiz y se rompe un diente- la niña va a guardar su diente abajo de la almohada y esta feliz- porque el ratón le va a traer algo] ¿qué mas podemos poner? (muestro la tercera imagen)

Isis: que se llevó el diente

Ulises: que está feliz

M: a ver cómo le ponemos

Daniel: el ratón se va a llevar el diente y le va a dejar una moneda

Ulises: no es cierto, no, no, este mira, el ratón...

Kevin: y vino el ratón y se lo llevó

Ulises: tiene un localizador mueve los dedos y dice esta niña es la que busco

M: ¿sí? (les pregunto a sus compañeros)

Niños: nooooo

Ulises: esta niña tiene un diente muy grande para mí

(No escuché este comentario porque hablaban en la puerta, así que me distraje)

M: Ángel, sal y ve por lo que te trajo tu mamá.

Kevin: yo ya sé maestra

M: el ratón que...

(Todos comenzaron a hablar al mismo tiempo y no se entendía nada)

M: a ver miren, lo que dice Kevin

(Hubo una distracción porque ángel no podía abrir la puerta)

M: vino el ratón, a ver dínos que nos puedes decir Kevin

Ulises: tiene un localizador

M: espérame va Kevin

Kevin: y vino el ratón y se llevó el diente

M: ¿Qué les parece?

Niños: síííí

Daniel: y le trajo unas monedas, diez pesos

M: [y – vino el ratón] (y vino el ratón) y qué más Kevin

Kevin: se llevó el diente

M: y se llevó el diente

Ramsés y Kevin: y le dejó diez pesos

M: [y- se llevó el diente] (y se llevó el diente)

Ramsés: y le dejó diez pesos

M: y le dejó diez pesos (y le dejó diez pesos)

Ulises: maestra, vamos a pintar las figuras

M: este... luego, le voy a dar a cada uno ¿algo más?

Kevin: y salió el sol

Daniel: le trajo unas monedas

Vania: y vio unas monedas y se puso feliz

M: y vio las monedas

Ulises: y se puso feliz

Kevin: le trajo tres de diez

M: [y – vio – la moneda- y – se – puso - feliz] (y vio la moneda y se puso feliz)

Kevin: tres de diez

M: a ver y vio las monedas y se puso feliz ¿con eso?

Niños: sí

Ramsés: le trajo treinta pesos

M: ¿le trajo diez pesos o treinta?

Niños: treinta

Alan: diez

Ramsés: treinta

Vania: treinta

Isis: treinta

Daniel: treinta

M: treinta (borré solo donde decía no y puse treinta) Ahora vamos a leerlo, quiero que lo escuchen y que me digan si se repiten cosas, si le sobra, si le falta, ustedes me dicen qué pasa. [La niña muerde el lápiz y se rompió el diente]

Niños: sí

M: [La niña va a guardar su diente debajo de la almohada- y está feliz porque el ratón le va a traer algo]

Niños: sí

M: [y vio la moneda y se puso feliz]

Niños: sí

Vania: sólo falta poner fin

M: fin (fin), pero a ver dice [y vio la moneda y se puso feliz] ¿quién se puso feliz?
¿El ratón?

Niños: noo la niña

M: entonces que le puede poner

Vania: la niña vio la moneda y se puso feliz

M: [y la niña vio la moneda y se puso feliz] (anexe y la niña) ¿así?

Niños: sí

M: a ver escuchen como quedó por última vez [la niña muerde un lápiz y se rompió el diente]

Niños: sí

M: [la niña va a guardar su diente debajo de la almohada- y esta feliz porque el ratón le va a traer algo- y vino el ratón y se llevó el diente- y le dejó treinta pesos- la niña vio la moneda y se puso feliz]

Niños: sí

Daniel: [fin]

M: fin, ¿le falta algo al cuento?

Niños: nooo

M: ¿seguro que no le falta nada?

Niños: nooo

M: se me hace que por ahí falta algo, pero acuérdense qué es lo que le falta

Niños: nooo

Ulises: ya sé, el ratón tiene un localizador

Niños: nooo

Ulises: y por eso sabe a qué casa tiene que ir por la niña

Niños: noo

Ramsés: ¿cómo se llama el cuento?

M: a ver dice Ramsés, ¿cómo se llama el cuento?

Ramsés: la niña y el ratón

M: ¿les gusta así?

Niños: sííí

Isis: la niña y el ratón

Vania: (mientras yo escribía ella iba leyendo) [La – niña – y –el - ratón] (la niña y el ratón)

M: vamos a ver sí es cierto que han puesto atención, nuestro cuento se llama la niña y el ratón, a ver, a ver, Bárbara pásale y dime cómo se llama nuestro cuento ¿dónde dice la niña y el ratón?

(Bárbara se acerca y señala el título)

M: a ver léeme eso Bárbara

Bárbara: (mientras va señalando) [la niña y el ratón]

M: ¿dónde dirá niña Bárbara?

Bárbara: aquí (señala la palabra niña)

M: muy bien, ¿en alguna otra parte de nuestro cuento dice niña?

(Bárbara dice que no con la cabeza)

Ulises: yo le digo dónde dice niña

M: a ver Ulises

Ulises: la niña y el ratón dice...

(Se acerca y señala el título)

M: dónde dice niña nada más

Ramsés: niña nada más dice aquí (se para y señala en donde dice niña)

(Ulises señala niña en el título)

M: a ver muy bien Ulises, acá en dónde dirá niña, en qué otro lugar (y le señalo todo el cuento)

Ulises: en ningún otro lado

M: ¿en ningún otro lado?

Daniel: sí, sí aquí

(Se acercan algunos niños y señalan en donde dice niña)

M: a ver siéntense, a ver Daniel dónde dirá niña

(Daniel señala todas las palabras que dicen niña en el cuento)

Yo: muy bien, ¿les gusto su cuento?

Niños: sííí

Daniel: ¿qué tal, lo hice bien.?

Cuento:

La niña muerde un lápiz y se rompió el diente. La niña va a guardar su diente debajo de la almohada y está feliz porque el ratón le va a traer algo, y vino el ratón y se llevó el diente y le dejó treinta pesos. La niña vio la moneda y se puso feliz.

Fin

2. Imágenes utilizadas para la creación del cuento



<http://aulautista.files.wordpress.com/2008/11/secuencia-deseo-emocion.jpg>

“Escritura de palabras”

1. Transcripción de la sesión

SITUACIÓN DIDÁCTICA: ESCRITURA DE PALABRAS***FECHA: 1 DE SEPTIEMBRE DE 2009******DURACIÓN: 18 MINUTOS. INICIO: 11:09 FINAL: 11:27***

Para comenzar la actividad senté a los niños en dos equipos de 4 y dos de 3, para esto junte dos mesas para cada equipo y los senté de acuerdo al nivel conceptual que poseen de lecto escritura, tomando en cuenta los resultados de las entrevistas clínicas.

Equipo 1: Diego, Uriel, Vania, Alan

Equipo 2: Daniel, Ramsés y Abdiel.

Equipo 3: Andy, Wendy e Isis

Equipo 4: Ángel, Ulises, Bárbara y Ariana

Así la consigna que les di fue la siguiente: - “a cada equipo le voy a dar una hoja de esta, y cada equipo se va a poner de acuerdo para escribir la palabra mariposa”, después de dar la consigna los niños me preguntaron si podían hacer el dibujo, a lo que yo conteste que no, que sólo escribieran la palabra mariposa.

Así a cada equipo le repartí su material e insistí que se pusieran de acuerdo, qué se preguntaran como lo iban a escribir. Enseguida que di la instrucción el equipo 2 alzo la mano y dijo que ya había terminado, aunque no me percaté que el que escribió sólo la palabra fue Daniel, los demás integrantes ni siquiera intervinieron, así que cuando me acerque a preguntarles si estaban todos de acuerdo con lo escrito y al darme cuenta que Abdiel no tenía idea de lo que había hecho su compañero le pedí a los otros dos que le explicarán y Daniel le dijo –“Mira escribí mariposa por que debe decir ma-ri-po-sa, mientras señalaba las letras”.

En el equipo 3 no se ponía de acuerdo, así que me acerque a ellos motivándolos para que se pusieran de acuerdo quien iba a escribir y cómo debían de hacerlo.

Enseguida del equipo 1 se acerco Vania y me dijo que ya habían puesto una parte de la palabra, entonces fui al equipo y les pedí que me explicaran como habían puesto mariposa, Alan se acerco a la palabra y dijo que mariposa empezaba con una “m” y una “a”, los demás dijeron que si, que así empezaba, enseguida les pedí que me dijeran que seguía y Vania le dijo a sus compañeros es ma-ri-po-sa, así continuaron discutiendo entre ellos cuál seguía.

El equipo 2 grito que ya había terminado, cuando me acerque a ellos, Daniel ya les había explicado cómo había escrito la palabra y los demás estuvieron de acuerdo, cómo no quería que un solo niño siguiera manipulando el papel y el lápiz decidí acercar a Abdiel hacia el extremo de la mesa, porque quedaban muy separados y no podían interactuar. Les pedí a ese equipo que escribieran caballo, de inmediato Daniel dijo –“yo lo escribo”- y le pedí que no, que lo hiciera Abdiel y que lo ayudarían. Entonces Daniel le dijo: escribe ca, Abdiel intrigado solo se le quedó mirando y en el aire Daniel le dibujo una c a Abdiel, después Ramsés le dijo que iba una a y se la dibujo en la mesa. Daniel dijo que sí que seguía una a y que el la había dicho primero, Ramsés tuvo que acostarse en la mesa porque quedaba lejos de Abdiel para ver lo que escribía.

Después fui con el equipo 3, en el que solo logre que interactuarán Wendy y Andy, porque Isis no quiso participar, la primer palabra la escribió Wendy, y cuando les pedí que la leyeran ella lo hizo aplicando la hipótesis silábica, así cuando le pedí a Andy que la volviese a leer lo hizo del mismo modo Isis sólo dijo que así se escribía mariposa, les pedí que siguieran con caballo y que esta vez escribiera Isis.

Me acerque al equipo 1 para ver que habían escrito, Vania leyó la palabra ma (ma)- ri (i) – po(o) – sa(s), los demás asintieron estar de acuerdo y le cedí el turno para que escribiera a Uriel la palabra caballo, lo primero que hicieron fue repasar de manera oral la palabra y después comenzaron a tratar de anotar alguna letra.

En el equipo 4 no me di cuenta que Ángel escribió Maposa y Ulises completo Uo-I, como empecé a sentirme presionada por los demás niños no hice el intento por cuestionarlos más de lo que habían escrito, en este equipo Bárbara y Ariadna no apoyaron a sus dos compañeros, se la pasaron jugando, Ariadna estaba demasiado lejos de Ángel y como no veía lo que estaban haciendo sus compañeros perdió el interés y decidió comenzar a jugar.

Como Abdiel estaba tardando demasiado, Daniel y Ramsés comenzaron a burlarse de él diciendo que tenían sueño porque nos e apuraba y se hacían los dormidos, lo que causo un poco de desesperación en Abdiel. Cuando me di cuenta de que estaban jugando me acerque a Ramsés y lo pase junto a Abdiel para que lo apoyara. Ramsés preguntó si él podía poner la letra y yo le conteste que sólo le explicará cómo, entonces en la mesa con su dedo Ramsés comenzó a dibujarle las letras a Abdiel, para que el las copiará en la hoja.

Cuando me acerque al equipo 3 me di cuenta que Andy es el que había escrito la palabra caballo con 5 letras, cuando los cuestione si estaban de acuerdo en un primer momento todos dijeron que sí, pero cuando le pedí a Wendy que lo leyera

se dio cuenta que para ella caballo lleva sólo tres letras, Andy le dijo que no y Wendy se acercó con la hoja a Andy se la mostró y la leyó de manera lenta frente a él, cuando termino Andy dijo que si estaba mal que sobraban dos, que las iba a borrar, cuando lo hizo él volvió a leer la palabra y dijo que ahora si estaba bien, a lo que Wendy asintió, mientras Isis no prestaba atención, aunque cuando le tocó leer lo hizo de manera silábica igual que sus compañeros.

Cuando concluyó el equipo de Uriel su palabra me acerque a que la leyeran y sólo lo hizo porque los demás no alcanzaban a ver lo que había escrito. Después les pedí que escribieran casa, esta tarea se la asigne a Alan, Vania se paro al igual que Uriel y se acercaron a Alan para ver que escribía.

En el equipo 4 los únicos que dialogaron toda la actividad fueron Ulises y Ángel, el primero decía que caballo llevaba la v de vaca y así la anoto ángel, después puso una a y la última letra la sugirió de nuevo Ulises.

El equipo 1 fue el primero en concluir, escribieron casa con tres grafías (csa) y Uriel, Vania y Alan leyeron para c (ca) y para sa (sa), esto lo hicieron porque Alan ya se los había explicando, aunque nunca me di cuenta que a Diego no le pregunte nada en toda la actividad. Enseguida les pedí que cada uno escribiera su nombre atrás para qué yo supiese quien había hecho ese trabajo.

Cuando me acerque al equipo 2 Daniel dijo que ahí no decía caballo, que no llevaba una s, que necesitaba una a, Ramsés asintió, y decidieron borrar y corregir la palabra, dijeron que ya estaba la palabra (cava) y les pedí que la leyeran Daniel tomo la delantera y dijo que sólo decía cava, Ramsés dijo que faltaba la ll y yo les pedí que la pusieran.

Cuando estábamos en este momento de la actividad llegaron las leches del DIF, lo que provocó que los niños se emocionaran y varios de ellos dejarán de prestar atención a lo que estaban haciendo, tanto así que cuando le pedí al equipo de Ramsés que escribiera casa no lo hizo por estar pendiente de las leches que bajaban.

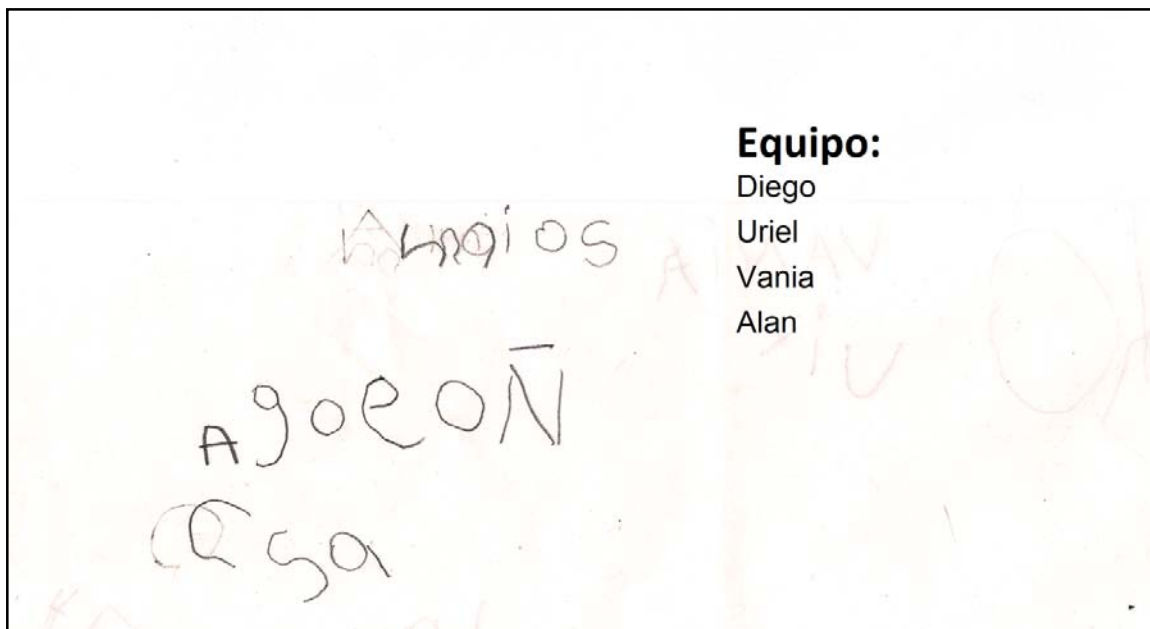
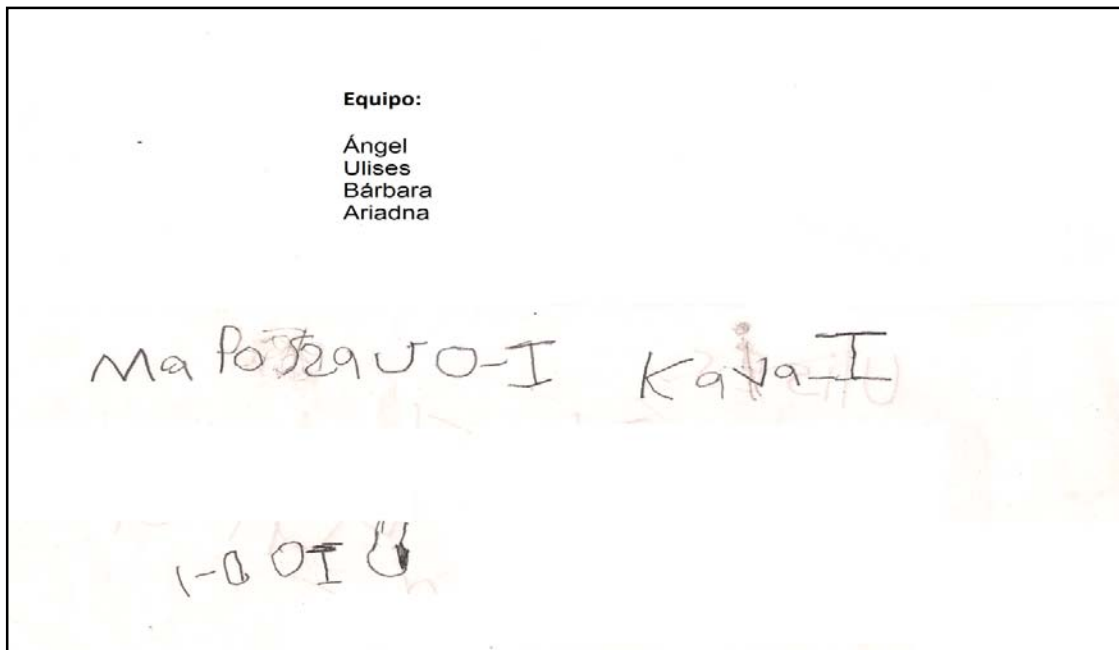
El equipo de Andy puso la palabra casa y cuando la leyeron los tres integrantes lo hicieron de manera silábica, Isis lo hizo de este modo por seguir el ejemplo de sus otros dos compañeros.

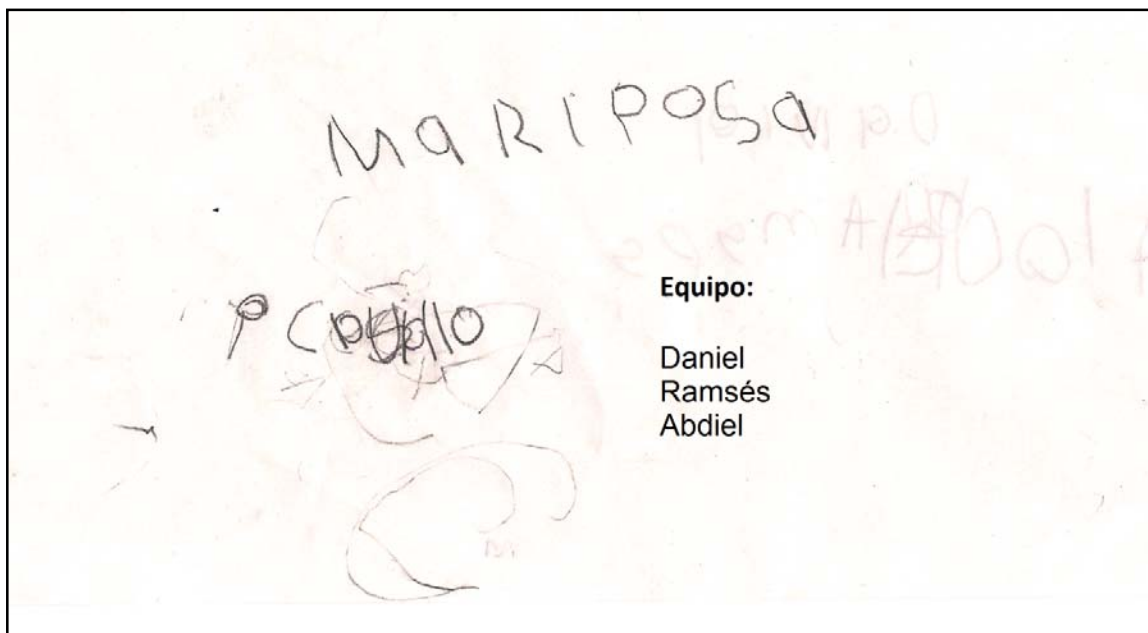
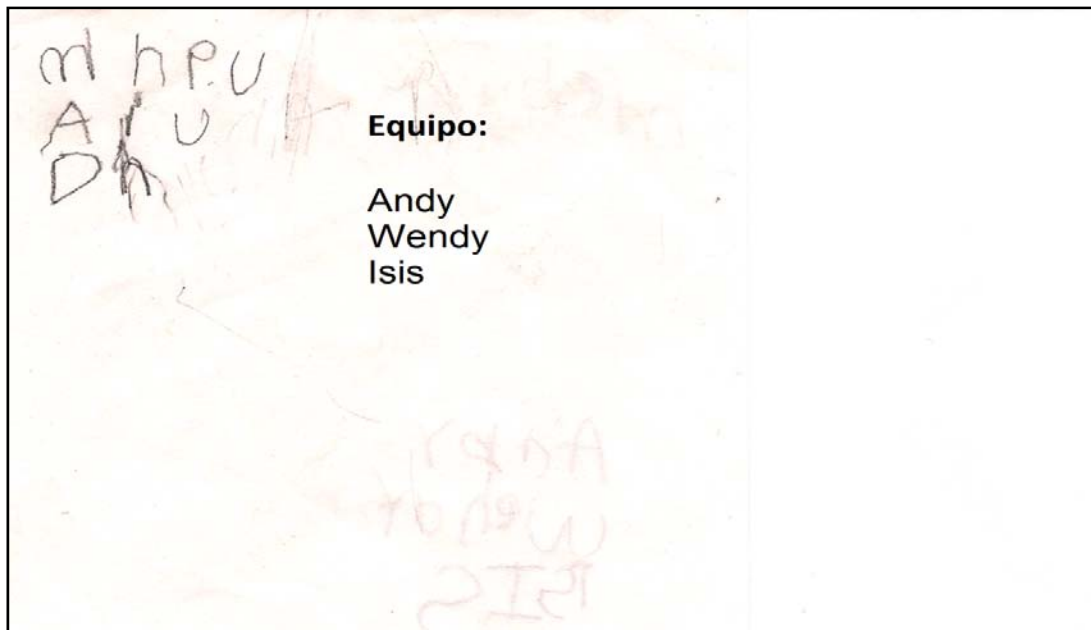
Cuando pasó esto los niños ya estaban demasiado inquietos, así que de manera rápida les pedí anotaran cada uno su nombre atrás de la hoja, y cuando me entregaron todos sus productos di por terminada la actividad.

OBSERVACIONES:

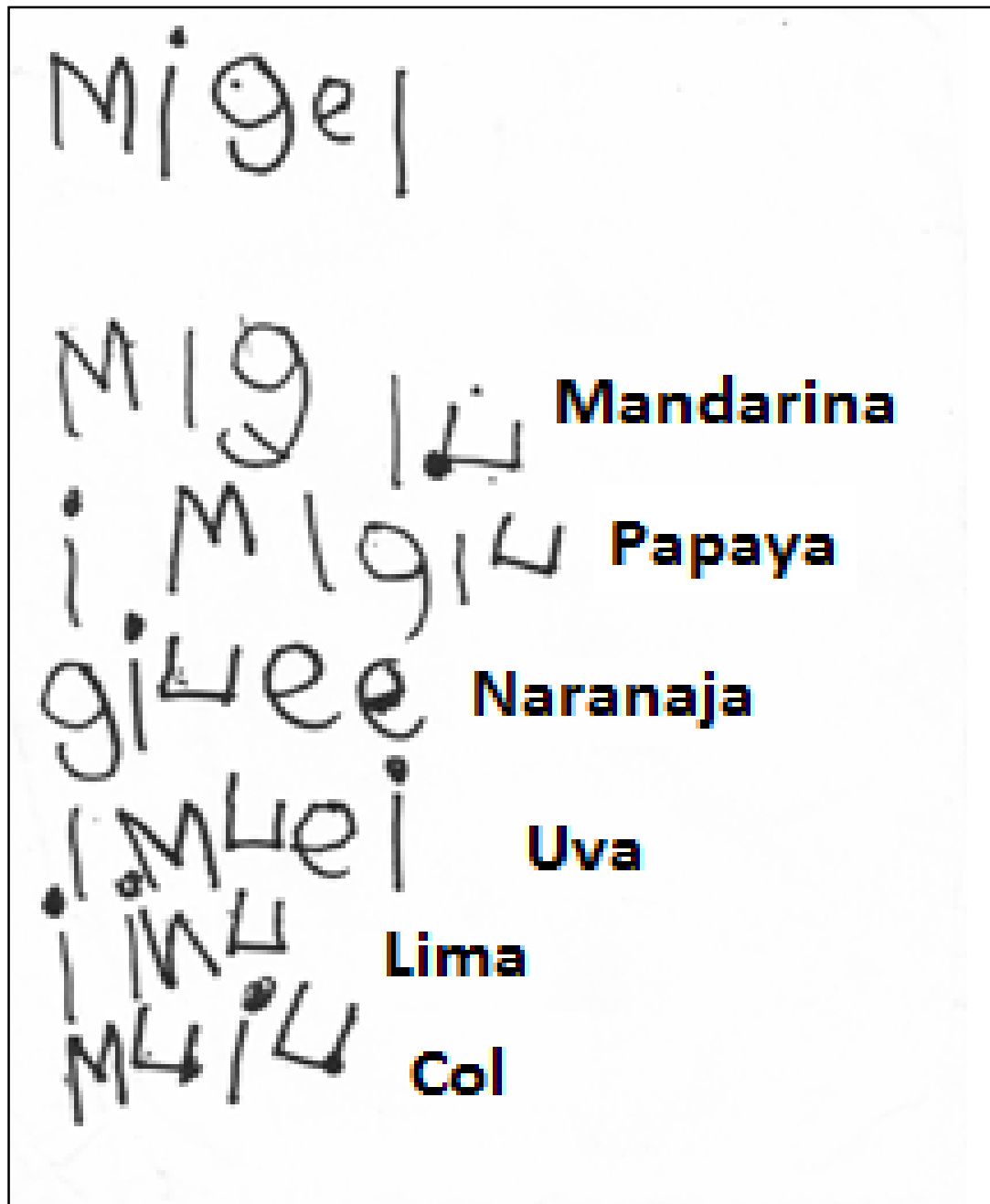
- a) Después de analizar la actividad me percate que un primer obstáculo en su desarrollo fue la manera en que organicé el material (mesas), porque al unir dos provocó que los niños estuvieran lejos y no pudiesen discutir todos acerca de lo que alguno escribía, además también provoco que varios niños se desesperasen al no poder participar en la actividad y decidieran hacer otras cosas como Bárbara y Ariadna. Así que para la próxima aplicación voy a utilizar sólo una mesa por equipo, para que estén cerca y puedan platicar y ponerse de acuerdo.
- b) Otro hecho que tal vez dificultó la actividad fueron las palabras que dicté, ya que las primeras dos pertenecen al campo semántico de los animales y casa no tiene relación alguna, así que para la próxima les llevaré palabras que pertenezcan a un mismo campos semántico, y tal vez sea interesante hacer el dibujo de la primera palabra y mostrárselos para que en un principio tenga mayor significado lo que escriben. Cuando reflexiono la solicitud que me hicieron los niños al principio de dibujar primero, creo que debí haberles permitido esta acción para que como mencione fuese más significativo y ellos sintiesen esa propia capacidad de decisión en la actividad.
- c) Creo que fue buena idea haberles repartido a cada niño una palabra, ya que de lo contrario un solo integrante del equipo se apropia de todo y no deja participar a los demás, aunque no considere que había equipos de 4 y sólo dicte 3 palabras, así que en dos equipos un niño de ellos se quedó sin escribir.
- d) Es importante también que cuando pase al interior de cada equipo a cuestionar a los niños sobre sus acciones que realice preguntas a todos, ya que hubo equipos en donde no considere a algún integrante y ellos se quedaron sin reflexionar la actividad.
- e) Debo analizar que tan pertinente sería que todos escribieran la palabra como ellos pensasen y después la confrontarán, poniéndose de acuerdo y anotando la que creyeran más conveniente con o sin modificaciones en una hoja más grande para que todos sus compañeros pudiesen verla.
- f) Otro aspecto que debe mejorarse es el cierre de la actividad, debido a que como me sentí presionada no hice nada por hacer reflexionar a los niños con base al trabajo que realizaron, hubiese sido interesante que mostraran a los demás su trabajo, aunque no se discutiera, sólo de manera expositiva para que los demás tuviesen una idea de lo que hicieron los compañeros.

2. Producciones de los niños:



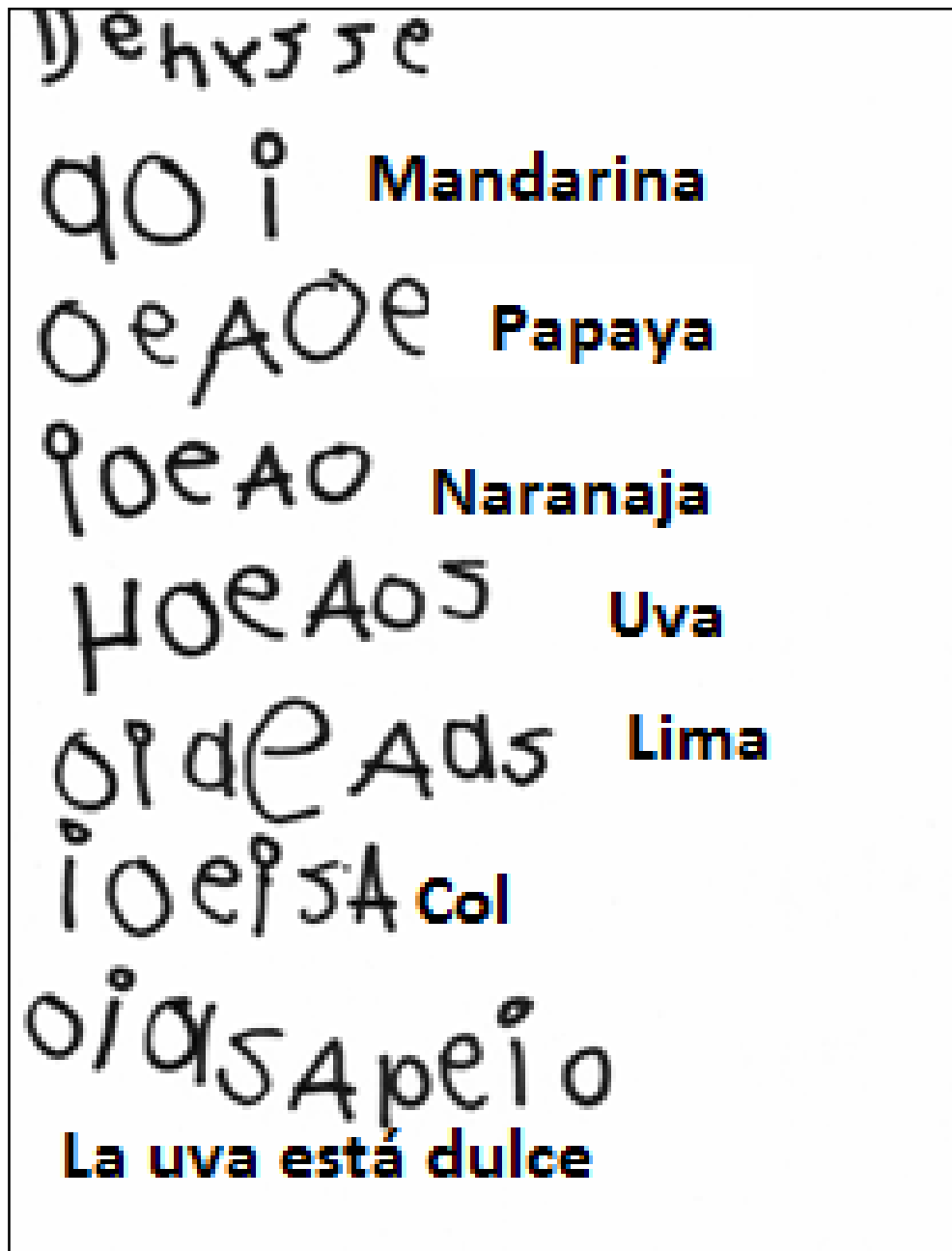


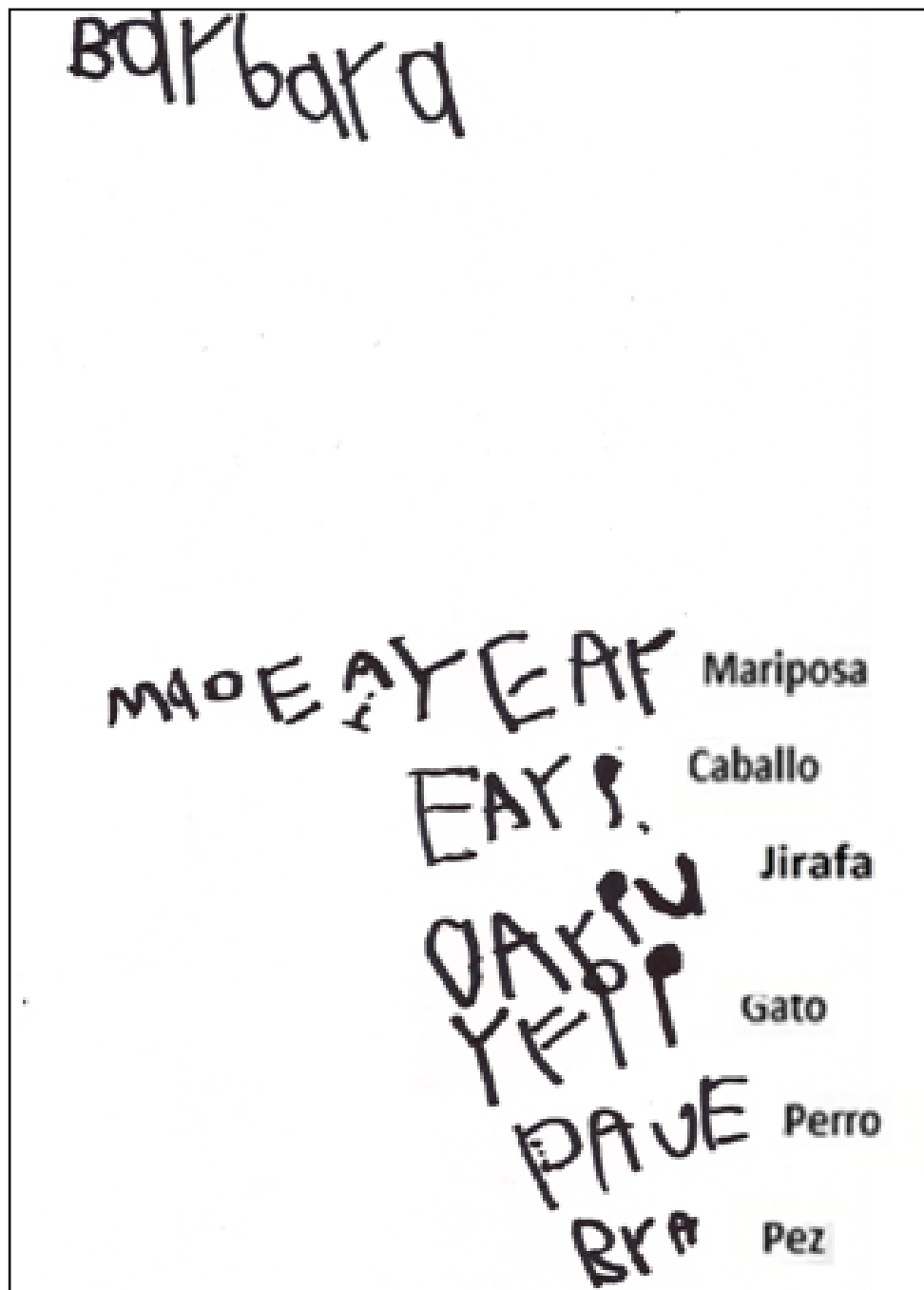
ANEXO 4. Producciones del tipo presilábico A



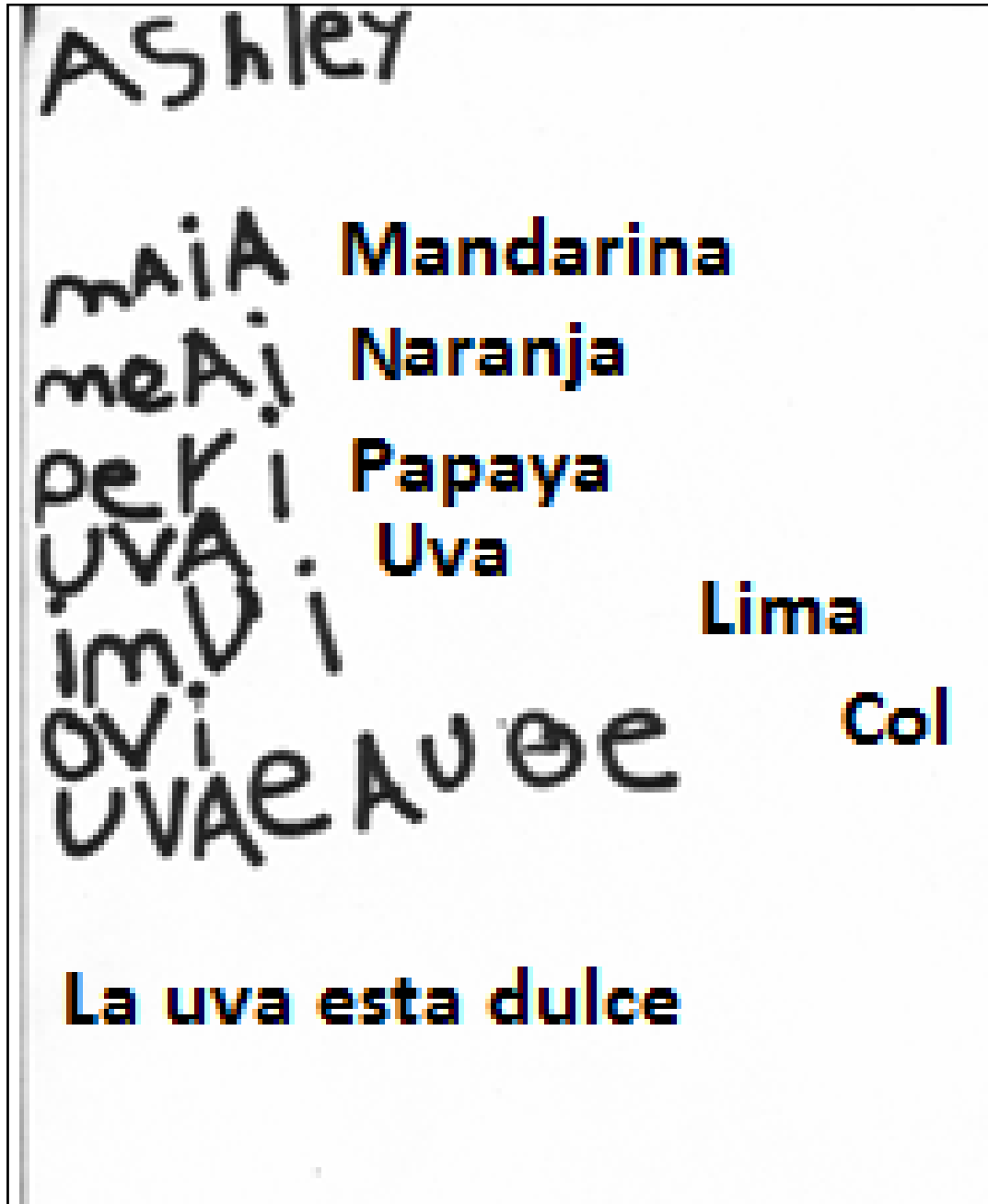


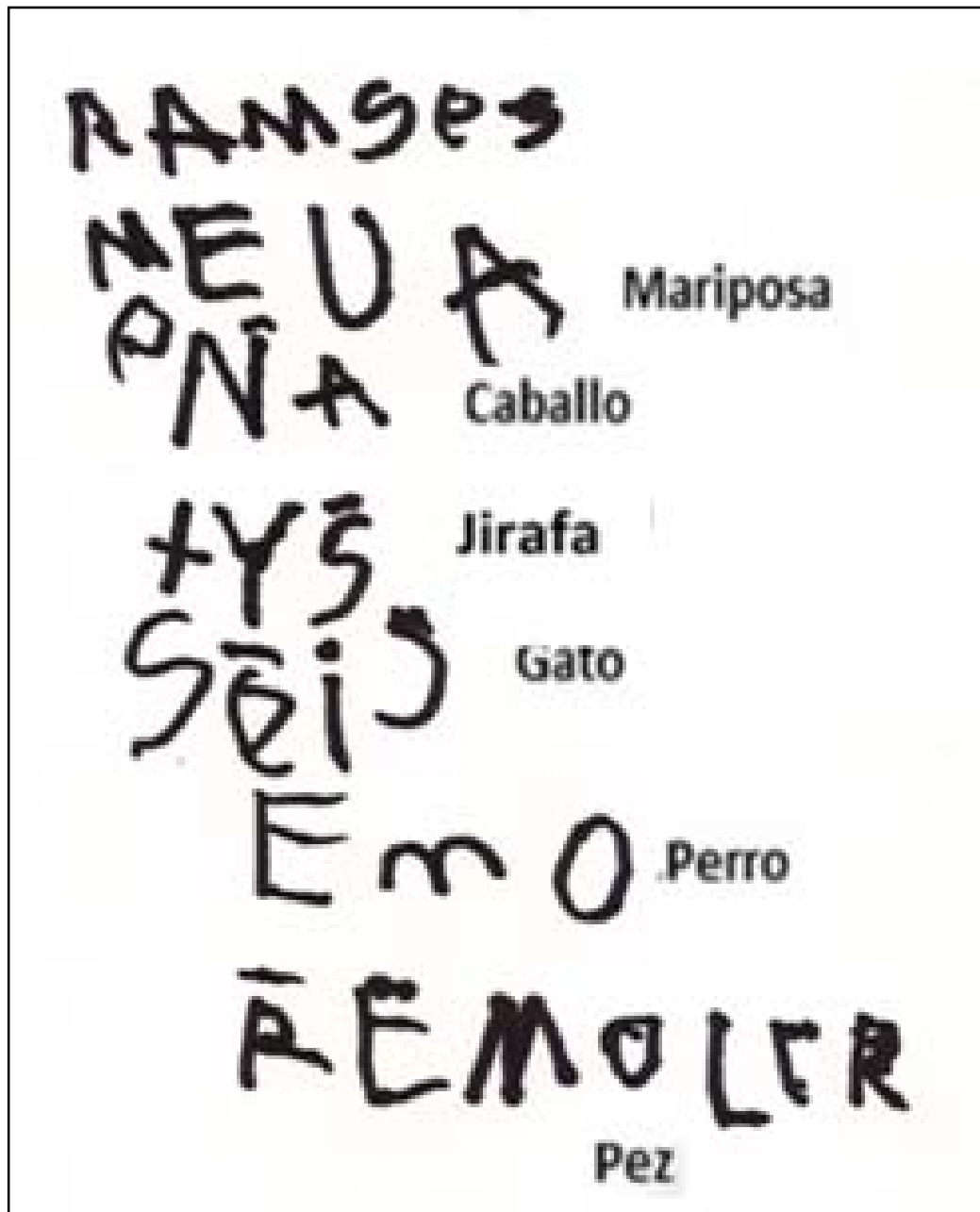
ANEXO 5. Producciones del tipo presilábico B



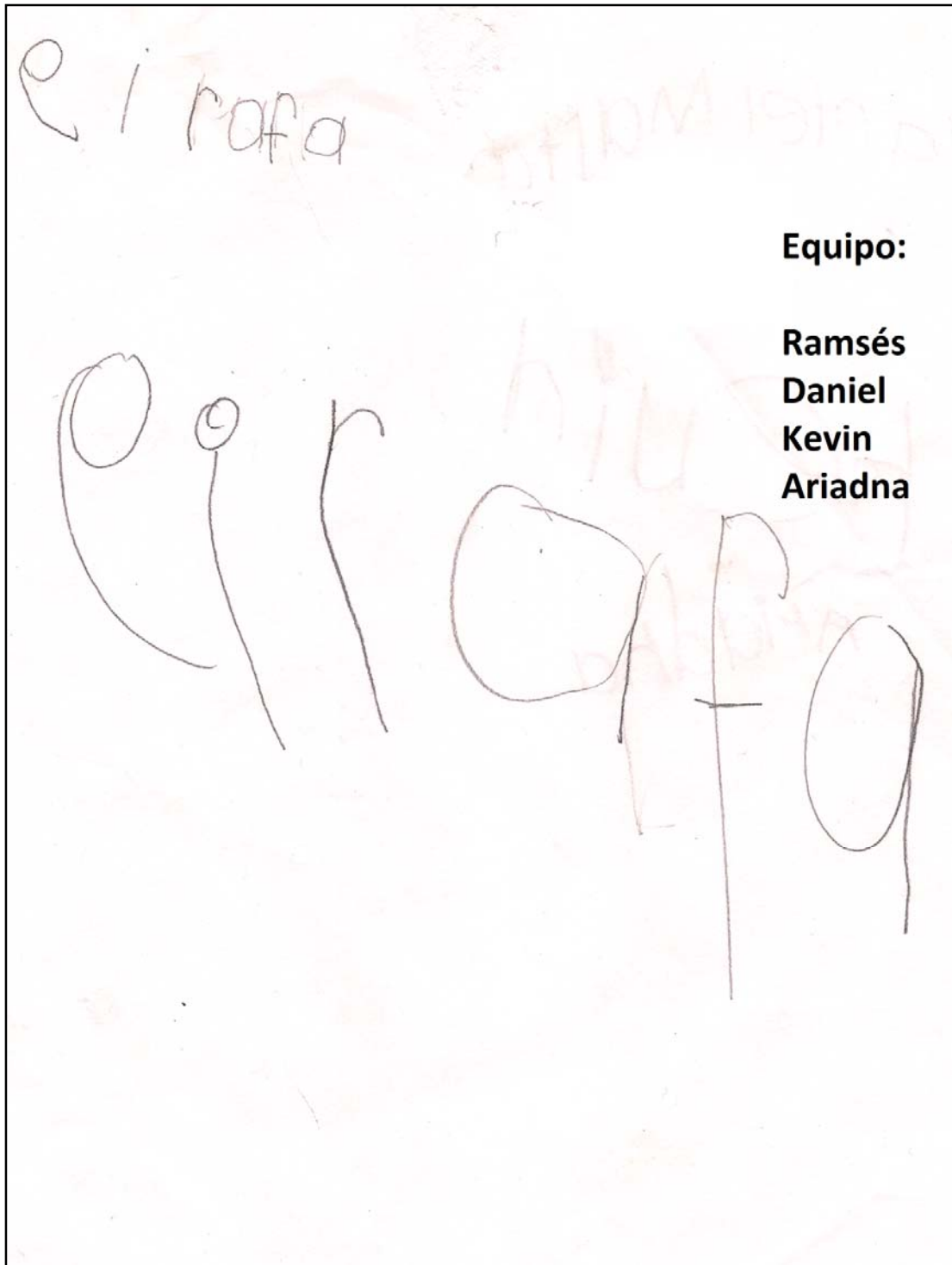


ANEXO 6. Producciones del tipo presilábico C





ANEXO 7. Evidencia de la palabra "jirafa"



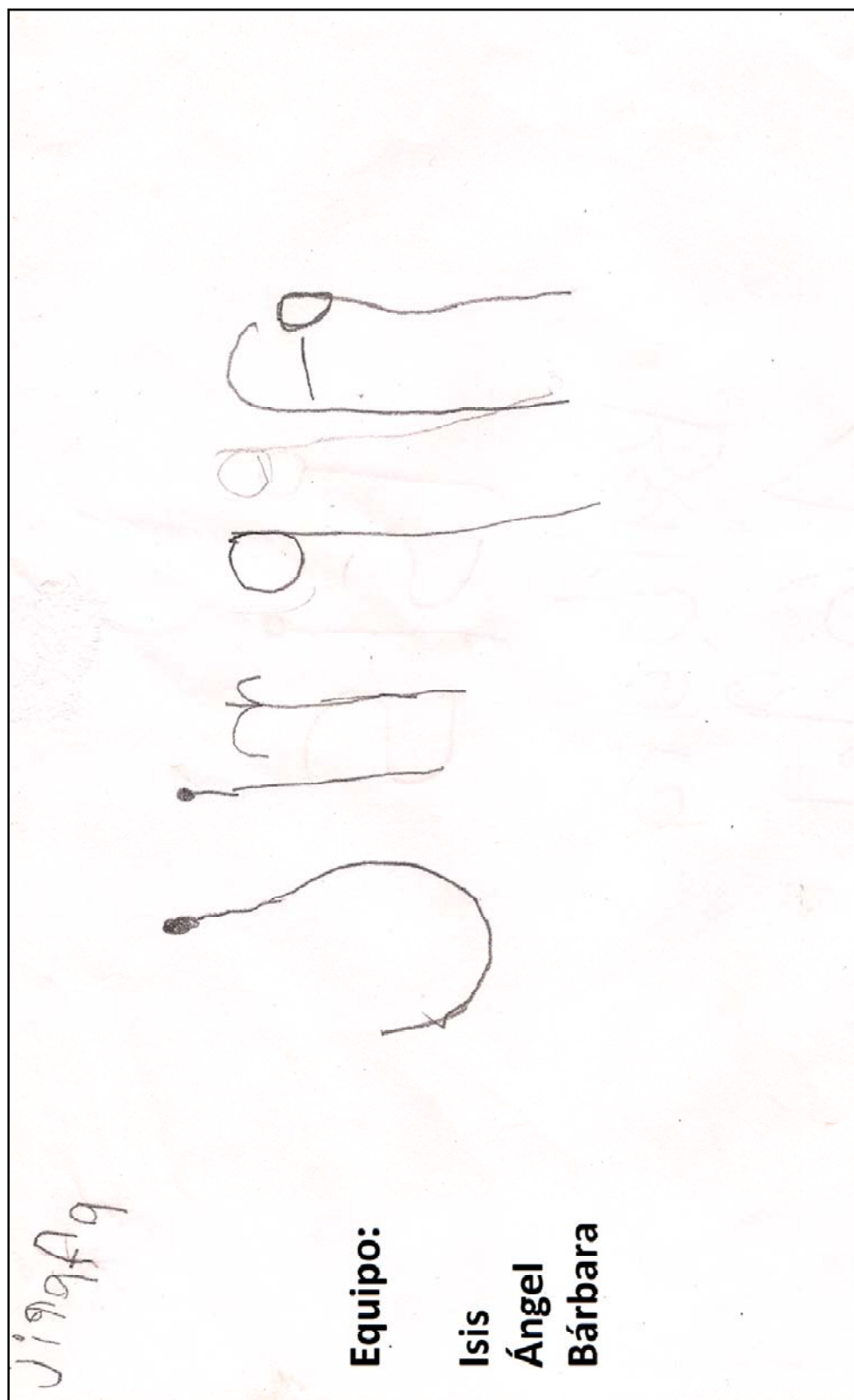
Equipo:

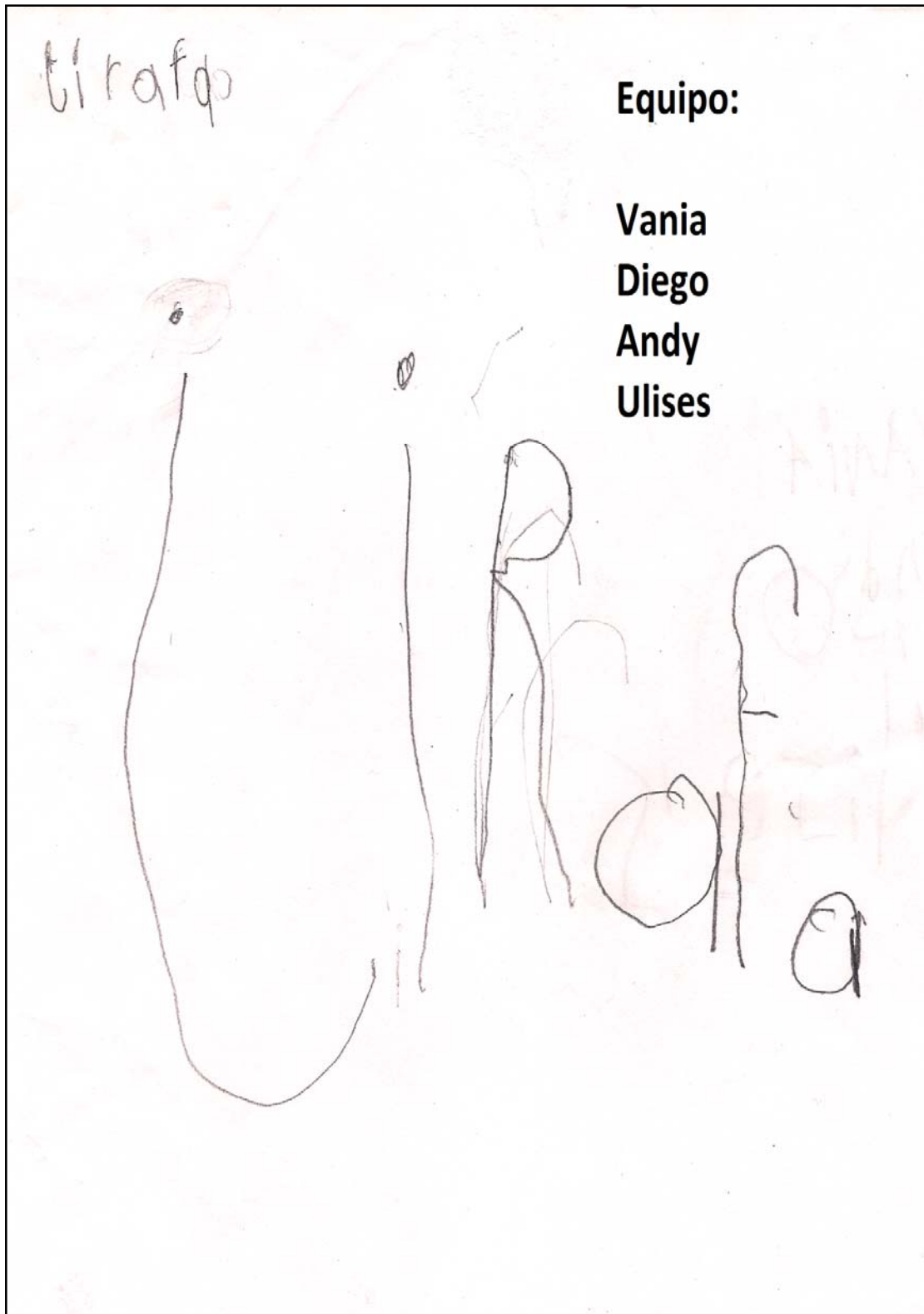
Ramsés

Daniel

Kevin

Ariadna





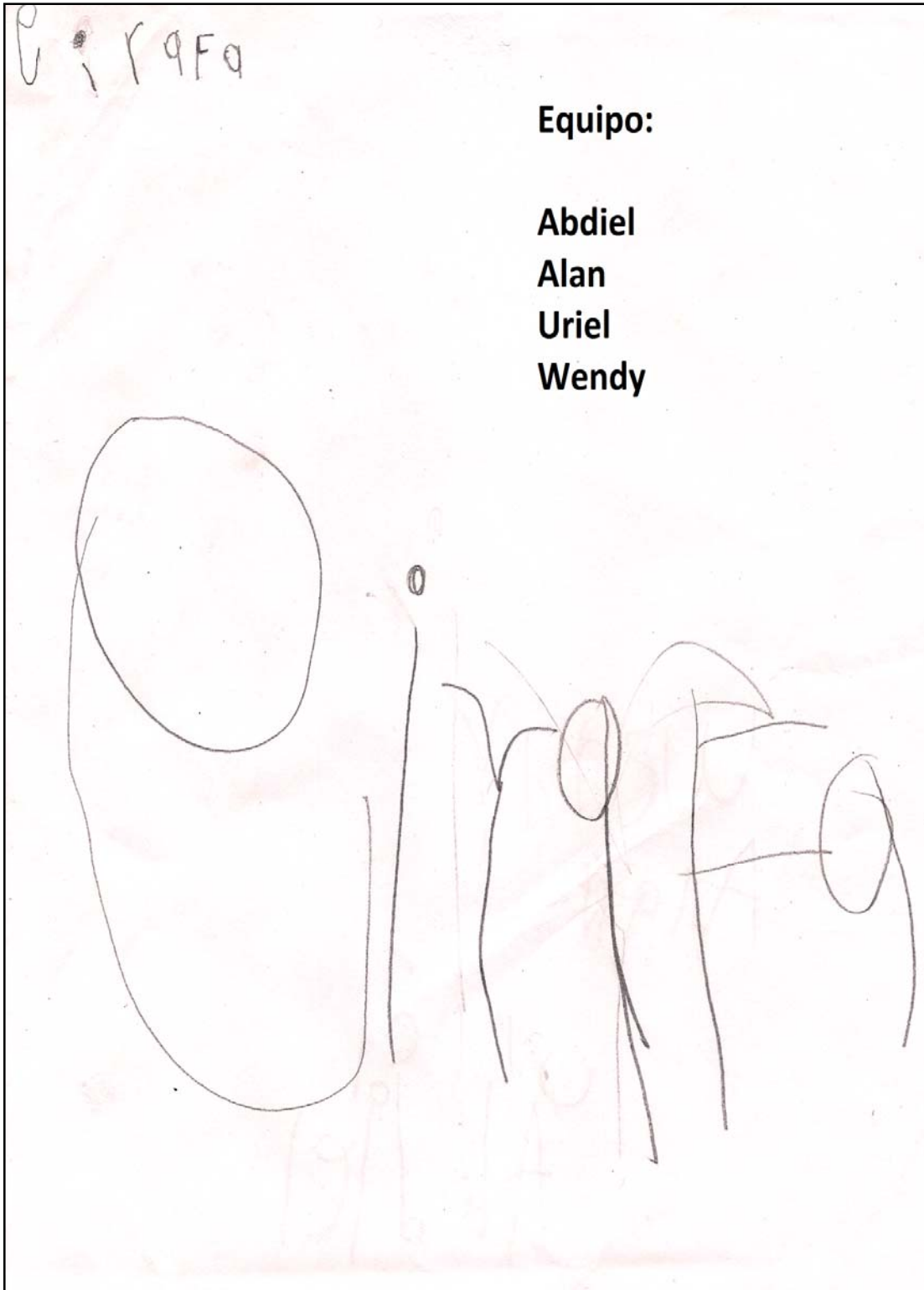
Equipo:

Vania

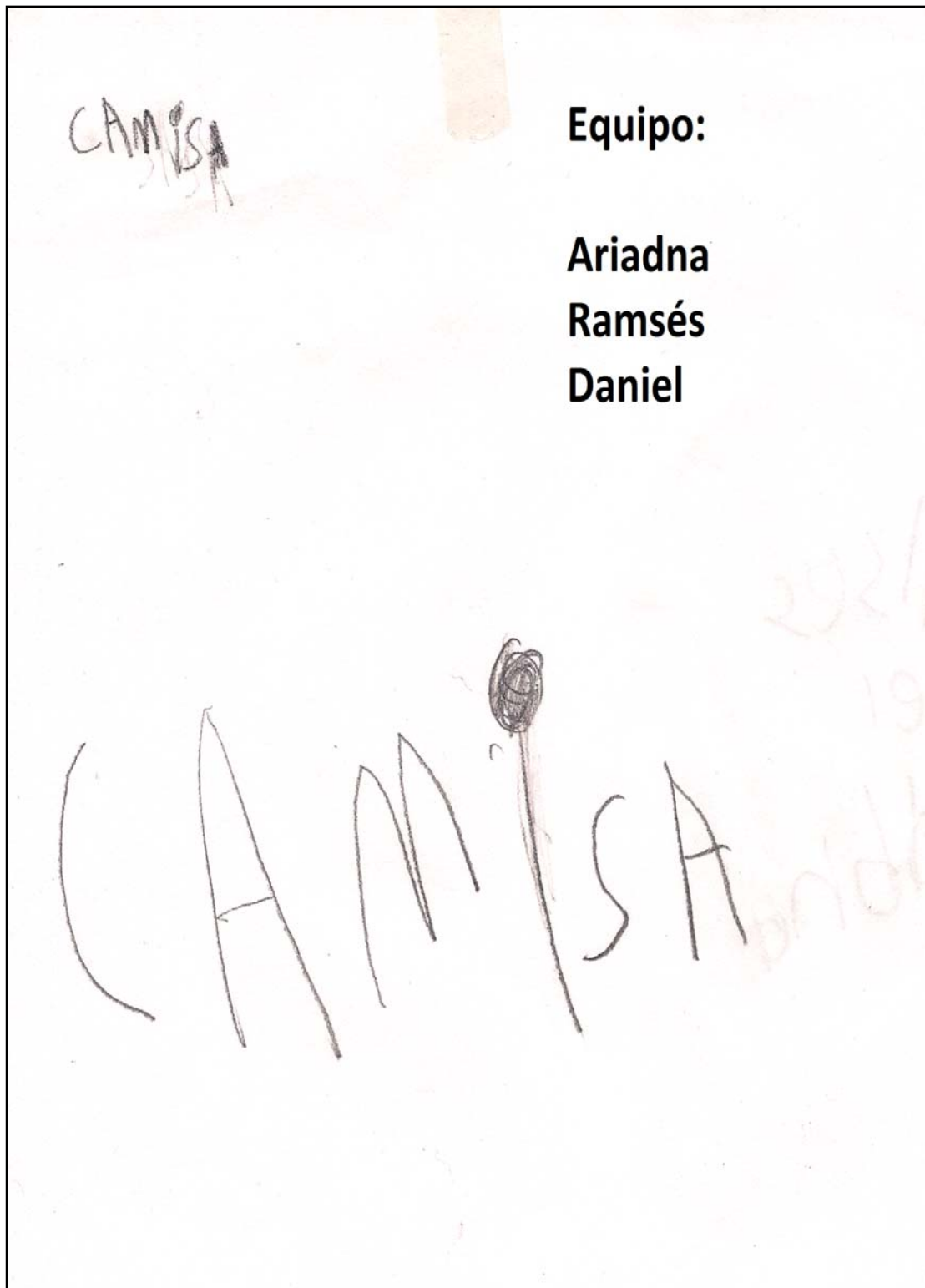
Diego

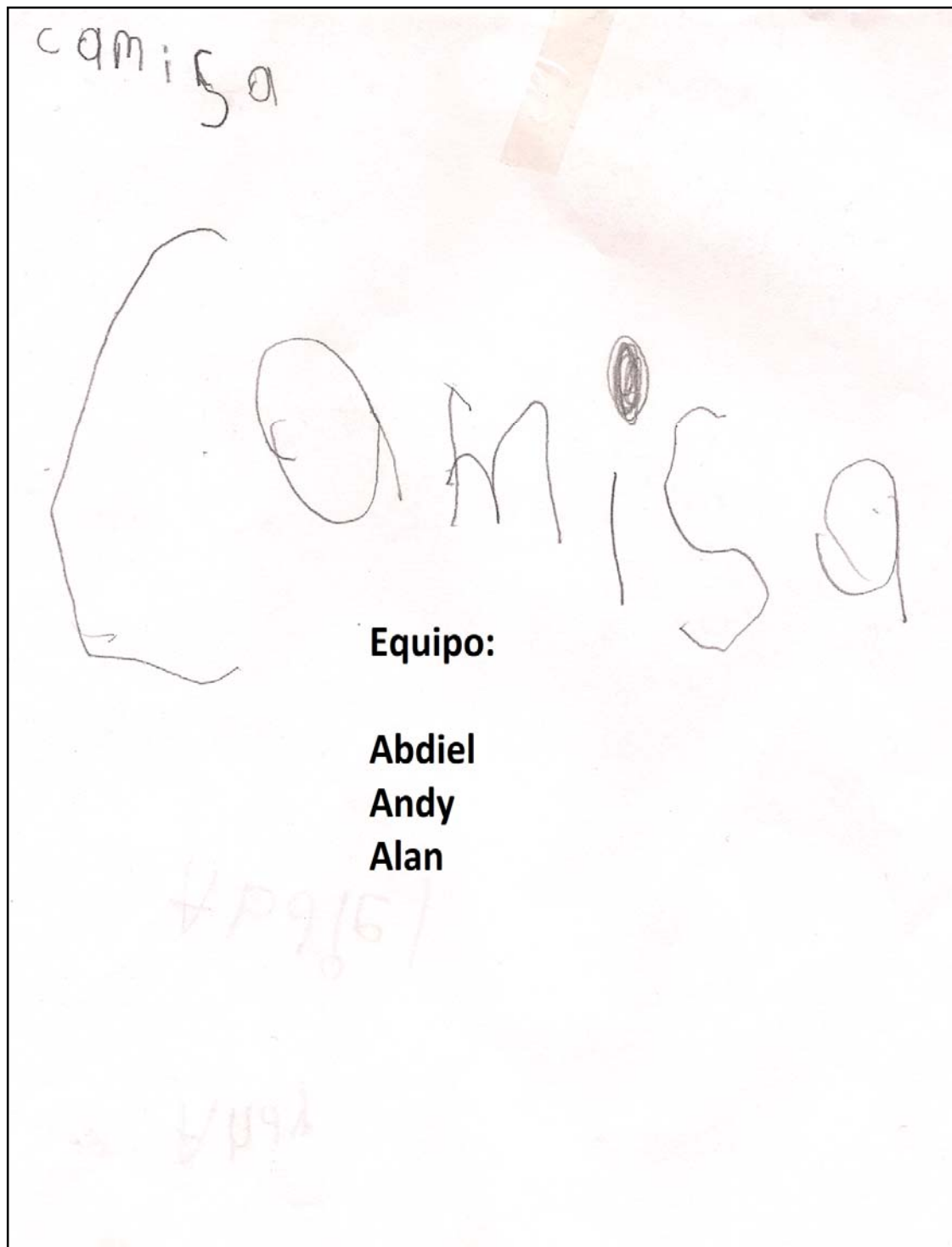
Andy

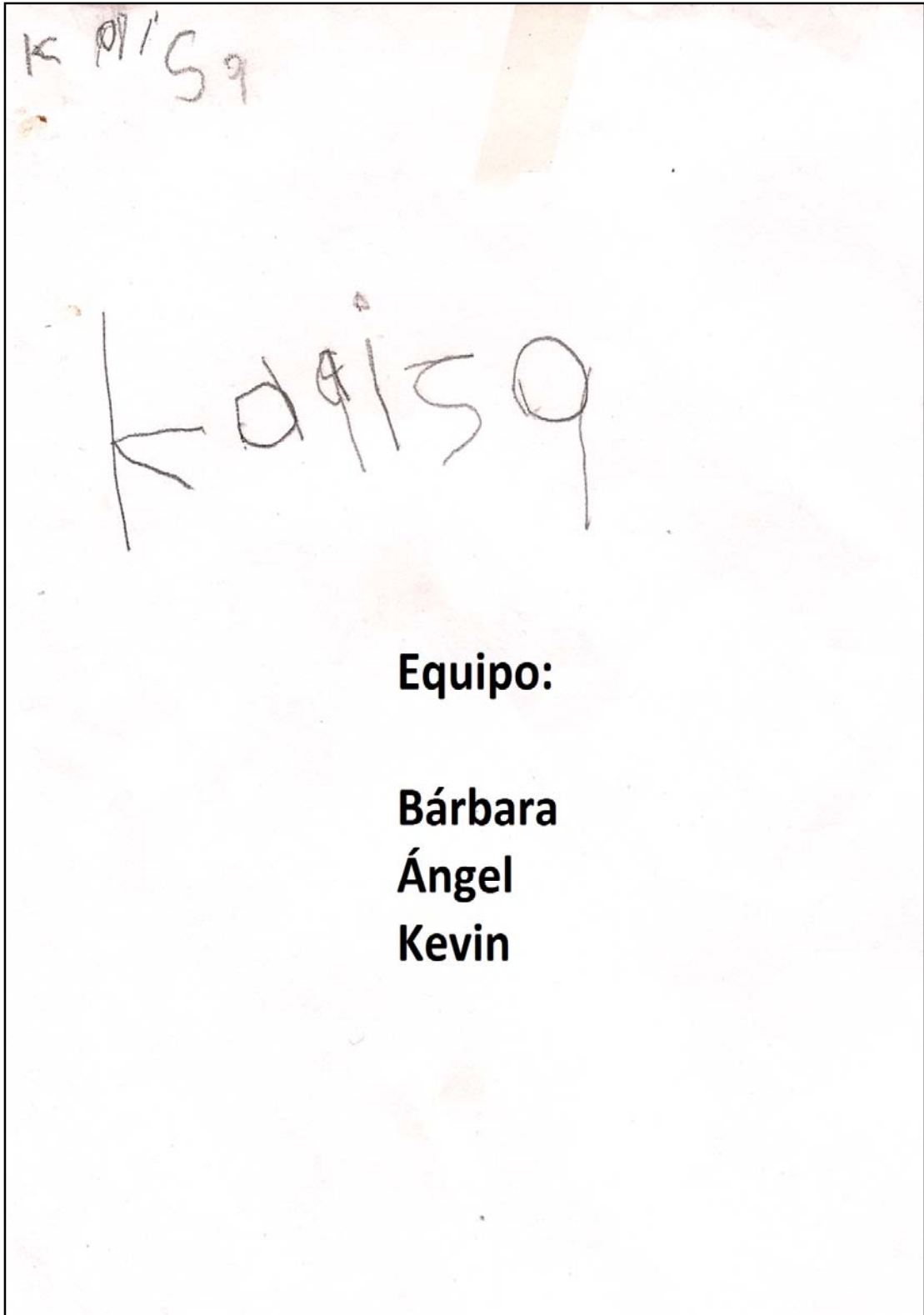
Ulises



ANEXO 8. Evidencia de la palabra “camisa”







Equipo:

**Bárbara
Ángel
Kevin**

