

ESTELA D'ANGELO • JOSÉ OLIVA
Coordinadores

LECTURA Y ESCRITURA
EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

Miembros del equipo:

Laura BENÍTEZ
Javier CABAÑERO
María Rosa SOBRINO
David VIADERO



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Coordinación de publicaciones: M.^a Victoria Reyzábal

Diseño de cubierta: José Antonio Díaz Vargas

Elaboración gráfica de cubierta: Diseño Gráfico Rodríguez

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 2003

ISBN: 84-451-2513-3

Depósito Legal: M-32423-2003

ÍNDICE

Agradecimientos	7
Presentación.....	9
Claves para leer este libro	11

1ª PARTE:

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN: DIVERSIDAD SOCIO-COGNITIVA-EMOCIONAL Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

CAPÍTULO 1: UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN Y SUS INQUIETUDES..	15
1.1. Nos Presentamos	17
1.2. Nos convocó una preocupación común.....	17
1.3. Buscando alternativas para mejorar la problemática identificada: definimos un contexto de investigación.....	19
1.4. Avanzamos hasta llegar a delimitar el objeto de nuestro estudio... ..	20
1.5. Nos guiaron los siguientes objetivos.....	21
1.6. Metodología de investigación asumida: su relación con los objetivos del proyecto	21
1.7. Procedimiento técnico-metodológico que guía el proyecto de investigación	22
1.8. De modo que... ¡manos a la obra!.....	23
CAPÍTULO 2: ALFABETIZACIÓN HOY: UN NUEVO DESAFÍO EN EL MARCO DE UNA CONSTANTE PREOCUPACIÓN.	27
2.1. ¿Cómo pueden usar el lenguaje escrito los niños que no saben "leer" ni "escribir"?	33
2.2. Aportes para comprender la diversidad cognitiva del alumnado: investigaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura	37
2.2.1. Reconstrucción del proceso de conceptualización del sistema de escritura utilizando ejemplos de producciones realizadas por niños de distintos grupos escolares.....	41

2.3. ¿Qué competencias lingüísticas y comunicativas evaluar en los procesos de alfabetización inicial?.....	56
2ª PARTE:	
DESARROLLO DEL PROCESO INVESTIGADOR	
CAPÍTULO 3: LEER Y ESCRIBIR: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN ASUMIDOS DURANTE EL PROGRAMA PROAI	61
3.1. Principios que orientaron las estrategias de enseñanza durante el desarrollo del programa	63
3.2. Criterios de evaluación asumidos por el grupo de investigación.....	69
CAPÍTULO 4: ESTUDIO DE CASOS	81
CASO N° 1	84
CASO N° 2	95
CASO N° 3	118
CASO N° 4	127
CASO N° 5	142
CASO N° 6	153
CASO N° 7	166
CASO N° 8	186
CASO N° 9	195
CASO N° 10	210
3ª PARTE.	
A MODO DE CIERRE	
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	225
BIBLIOGRAFÍA	239

AGRADECIMIENTOS

Todo camino requiere momentos de descanso en los que pensar sobre lo andado. Esta obra es uno de esos momentos, en los que echamos la vista atrás y reflexionamos sobre todas las vivencias que hemos compartido con niños, maestros, equipos directivos y de orientación, compañeros de investigación...

Nada de esto hubiera sido posible si el profesorado que nos acogió no nos hubiera abierto las puertas de sus aulas. A ellos, queremos agradecer, de forma especial, su complicidad, el intercambio de puntos de vista e inquietudes y, sobre todo, el presentarnos a eso "locos bajitos", verdaderos protagonistas de estas páginas: niños y niñas que nos han regalado su frescura, sus letras, su "no quiero escribir", su cariño y paciencia para mostrar todo lo que saben... En síntesis, su capacidad para enseñarnos.

Por ello, seguiremos encontrándonos en los colegios, ya que este camino no ha hecho más que empezar.

Muchas gracias por todo y a todos, sin olvidar a M^a Victoria Reyzábal, que confió en nuestro trabajo e hizo posible su publicación, y a nuestros compañeros del grupo por esas jornadas de discusión tan enriquecedoras.

Hasta pronto.

LOS AUTORES



PRESENTACIÓN

Durante un período que abarca desde el inicio del año 2000 hasta la finalización del curso 2001-2002, un innovador grupo de profesores e investigadores, encabezado por Estela D'Angelo y José Oliva, llevó a cabo un trabajo de investigación didáctica con la intención primordial de proceder a un análisis integrado de los procesos de lectura y escritura, las prácticas de enseñanza y la evaluación de las transformaciones que experimenta la capacidad lingüística en el alumnado y, especialmente, en aquel que presenta problemas en los procesos iniciales de alfabetización, con el fin de encontrar alternativas susceptibles de compensar adecuadamente esta problemática. Para ello, se eligió una muestra de población de 27 alumnos identificados con dificultades en su proceso de alfabetización y de otros 27 pertenecientes al grupo control, procediendo todos ellos de seis escuelas públicas de la Comunidad de Madrid.

Sin soslayar en ningún momento la complejidad que presentan los actos de lectura y escritura y tomando como referente los avances que se han producido en este campo, a lo largo de los últimos años, este grupo de investigación, denominado a sí mismo LECCO, se planteó, desde la observación de la continuidad interactiva que se origina entre la evaluación de las capacidades de los niños y niñas considerados con dificultades en su proceso de alfabetización y las características alfabetizadoras que presentan los contextos de enseñanza, alcanzar una amplia serie de objetivos, entre los que destacan: la evaluación de las capacidades lingüísticas y comunicativas que presentan los niños y niñas participantes y las transformaciones de las mismas tal y como se manifiestan en las diversas producciones e interpretaciones de textos escritos; la búsqueda de ejes, y su interrelación sistémica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita (materna o segunda lengua); la comprensión, desde el propio contexto escolar, de los factores que inciden en el proceso

de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito o, por citar algún otro, el diseño de prácticas evaluativas innovadoras en el ámbito de la alfabetización inicial, que resulten coherentes con un enfoque comunicativo-funcional de los aprendizajes del lenguaje escrito.

Se trata de un trabajo ambicioso, sin duda, y los resultados obtenidos hacen que merezca la pena su continuidad y su publicación. Con toda seguridad, el estudio resultará de enorme interés para todos aquellos docentes que se enfrentan al desafío de los procesos de alfabetización en nuestros centros escolares, pues no sólo les servirá de apoyo cuando deban decidir entre lo ideal y lo realmente factible, sino que les ayudará a incrementar los logros conseguidos en los procesos emprendidos, pues al señalarse los factores que deben ser modificados y los que deben ser reforzados, les permitirá avanzar en la consecución de un itinerario didáctico mediante el cual lograr que la lectoescritura no constituya una traba insalvable para aquellos niños que presentan problemas en su adquisición y conseguir que el proceso de alfabetización se consolide a través de mecanismos que permitan, si no eliminar, al menos atenuar los componentes más áridos y la ansiedad que los mismos provocan en nuestros aprendices, suprimiendo así uno de los elementos que más entorpecen el proceso lecto-escritor en estas edades.

María Antonia Casanova
Directora General de Promoción Educativa

CLAVES PARA LEER ESTE TRABAJO

El lector de estos textos se acerca al interior de una investigación didáctica desarrollada en el escenario de las aulas de los primeros cursos de escolaridad de Educación Primaria, es decir, donde tiene lugar parte de la vida cotidiana de los niños de 6 y 7 años. ¿Cuál ha sido el motivo de esta indagación? Sencillamente, adherir a la lista de inquietudes que se acercan a buscar caminos, cada una con su modelo a cuestas, para comprender y actuar en la problemática de las dificultades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

¿Desde qué mirada comprenden esta situación y buscan alternativas los responsables de este estudio? Fundamentalmente, desde la que desmitifica esas dificultades cuando surgen en los primeros momentos del proceso de alfabetización; desde la que valora los procesos con sus "saberes" y sus "errores" en los inicios de cualquier tipo de aprendizaje; desde la que reconoce el conocimiento que sobre estos procesos se ha desarrollado en las últimas décadas en el campo de la comunicación escrita; desde la que expresa la complejidad que comportan los actos de lectura y escritura, y guía la evaluación hacia las transformaciones de todas las capacidades implicadas en los mismos; desde la que interpreta el decisivo papel de los procesos interactivos en las posibilidades para aprender; desde la que comprende el papel dinamizador de los componentes emocionales en las estrategias de aprendizaje; en fin..., desde el cuidado extremo por evitar el encasillamiento de alumnos en categorías estancas.

De modo que en este trabajo se recogen "trocitos" de la memoria que el grupo de investigación LECCO, preocupado por la enseñanza del lenguaje escrito centrada en la comunicación, elaboró durante el desarrollo de un programa llevado a cabo en un grupo de escuelas de la Comunidad de Madrid, con la intención de analizar

las transformaciones de las capacidades lingüísticas y comunicativas en diferentes tipos de alumnado. Es un intento de desmitificar los problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura durante la etapa de alfabetización inicial (en lengua materna o segunda, en caso de inmigración).

La obra se estructura en tres partes:

- En la primera, se presenta el grupo de investigación con su planteamiento y el marco teórico que lo inspira (capítulos 1 y 2).
- En la segunda, se invita a conocer el análisis de 10 casos del grupo de seguimiento, elegidos como representación de los 27 que conforman la población analizada en paralelo a otros tantos del grupo control (capítulos 3 y 4).
- En la tercera, se comentan conclusiones y se vislumbran nuevas inquietudes (capítulo 5).

1ª PARTE

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN: DIVERSIDAD SOCIO-COGNITIVA-EMOCIONAL Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO



CAPÍTULO 1

UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN Y SUS INQUIETUDES



1.1. Nos presentamos

El grupo de investigación LECCO, con sede en la Facultad de Educación-UCM y la participación de profesionales de instituciones universitarias y no universitarias, está centrado, desde 1997, en investigar los procesos de enseñanza del lenguaje escrito en el contexto de la diversidad del alumnado. Sus investigadores principales, los profesores José Oliva Gil y Estela D'Angelo Menéndez, coordinan el desarrollo de programas de intervención a cuyo amparo tienen lugar distintos proyectos de investigación, entre los que se encuentra el que se presenta en este momento. Éste, integrado en el Programa PROAI (Problemas en la Alfabetización Inicial), se realizó en seis Centros Públicos de la Comunidad de Madrid (aportando, en total, nueve aulas de Primer Ciclo de Primaria para el desarrollo del trabajo) desde el inicio del año 2000 hasta finalizar el curso escolar 2001-02, a partir de la inquietud por buscar diferentes alternativas de enseñanza para los alumnos detectados con problemas en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (lengua castellana materna o segunda, en caso de alumnos inmigrantes).

1.2. Nos convocó una preocupación común...

Desde la intervención educativa y psicopedagógica, se registra el alto índice de alumnos que necesitan algún tipo de compensación educativa en su proceso de alfabetización.

Ahora bien, cabe analizar con cierta inquietud si esta situación puede o no compatibilizarse con vivencias cargadas de satisfacción y gusto por aprender a leer y escribir, fundamentalmente pensando en la construcción de un perfil de lector y escritor que acompañará a la persona a través de los años. Considerando que el uso de la lengua escrita es una herramienta cultural importante para la acreditación escolar y la convivencia democrática, se potencia la importancia de esta realidad.

Desde una perspectiva integradora de lenguajes, toma relevancia analizar el lugar estratégico que ocupan los actos de lectura y escritura para el desarrollo de las competencias lingüísticas del ser humano y, de este modo, en la interacción de una sociedad que, como la actual, mide y otorga el acceso al mundo de la cultura dependiendo del conocimiento y uso de diferentes códigos de representación simbólica, entre los que se encuentra con marcada presencia en todos los campos del saber, el lenguaje escrito.

El equipo de investigación LECCO, sensible ante esta situación, decide profundizar en el conocimiento de la interrelación que puede existir, desde una perspectiva sistémica, entre la diversidad en los estilos de aprendizaje de dicho alumnado y

los procesos de enseñanza. Su intención es interpretar factores didácticos que puedan incidir y, de forma complementaria, detectar si éstos son contemplados en las evaluaciones que se aplican a dichos alumnos. Este planteamiento asume las aportaciones que al respecto han generado diferentes investigaciones científicas del ámbito psicológico, lingüístico y didáctico durante las últimas décadas:

- Existe un paralelismo entre las "dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura" y los "problemas de aprendizaje" (potencial fracaso escolar);
- Los criterios de evaluación del profesorado constituyen una variable pedagógica importante en la conceptualización de las "dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito".

En síntesis, este trabajo surge a partir de observar las siguientes problemáticas:

- Alto porcentaje de niños escolarizados en el Primer Ciclo de Primaria que manifiestan distintos tipos de problemáticas en su proceso de alfabetización.
- Directa relación entre la manifestación de dichos problemas y la posibilidad de presentar factores de riesgo respecto al fracaso escolar, dado el carácter transversal del lenguaje escrito en el tratamiento curricular.

Y se centra en indagar si los procesos de enseñanza respecto al proceso de alfabetización de los alumnos pueden incidir en el desarrollo del nivel de sus capacidades comunicativas:

- ¿Cómo entender y atender la diversidad en los procesos de alfabetización del alumnado?
- ¿Pueden influir las metodologías de enseñanza en el perfil lector y escritor del alumnado?
- ¿Se pueden desarrollar metodologías donde los alumnos sean auténticos usuarios de la lengua escrita, es decir en situación comunicativa, si todavía no dominan el código convencional?, ¿pueden participar en actos comunicativos los alumnos que cometan "errores" al leer y escribir?
- ¿Cómo incrementar la motivación de los alumnos por leer y escribir cuando todavía no dominan el código alfabético?
- ¿Los alumnos pueden desarrollar las distintas capacidades lingüísticas y comunicativas, de forma paralela, si aún no decodifican de acuerdo con la combinatoria alfabética?

- Si los niños participan en el análisis y reelaboración de sus propias producciones escritas e interpretaciones de distintos textos, ¿podrán mejorar su conocimiento sobre las normas lingüísticas (metalenguaje)?

Finalmente, dado que los procesos de evaluación del aprendizaje del lenguaje escrito guían la implementación de las estrategias de enseñanza, cabe preguntarse si se recogen en dichos procesos todos los ámbitos que inciden en el aprendizaje.

1.3. Buscando alternativas para mejorar la problemática identificada: definimos un contexto de investigación

Asumiendo, desde un planteamiento socio-cognitivo-emocional, que el lector/escritor realiza las tareas de comprensión y producción del texto operando en varios niveles (fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico, pragmático), a partir de la información cognitiva, social, cultural, lingüística, etc. que simultáneamente maneja, el equipo investigador se centra en la indagación de factores didácticos que puedan incidir en el desarrollo de capacidades lingüísticas, metalingüísticas y comunicativas de los alumnos identificados con problemas en su proceso de alfabetización. Fundamentalmente, en la interacción de dos ejes didácticos considerados de gran influencia en la selección de las propuestas de trabajo en el aula y, por consecuencia, en el desarrollo de dichas capacidades, en tanto "posibilidades" que les ofrecen a los alumnos: las **estrategias de enseñanza** (prestando especial atención a las secuencias didácticas que se organizan así como a los principios metodológicos que guían la acción) y los **criterios de evaluación del profesorado**.

Primer eje: Las **estrategias de enseñanza** que el profesorado activa para desarrollar procesos de lectura y escritura en el alumnado con dificultades en el proceso de alfabetización inicial (en directa relación con las secuencias didácticas que se organizan en el aula).

Segundo eje: Los **criterios con que el profesorado evalúa** el nivel de desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas del alumnado con dificultades en el proceso de alfabetización inicial.

La identificación de estos dos ejes expresa la importancia que la interacción sujeto-contexto tiene para el desarrollo de dichas capacidades: las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en los actos de lectura y escritura, en tanto estructuras cognitivas que se mantienen fuera del control consciente, se internalizan y retroalimentan con su uso sistemático, siguiendo el ritmo que permite el desarrollo individual. Se considera que, para que cada alumno logre el mejor nivel competencial posible en relación con la comprensión y producción lingüística, se requiere que

disponga de estrategias cognitivas válidas para el auténtico uso de la lengua y, al tiempo, que sea conciente del sentido que tienen las mismas en cada acto de lectura y escritura. Por tanto, se considera imprescindible incluir en el proceso de evaluación de la lectura y la escritura de dicho alumnado aspectos relacionados con el contexto en el que el sujeto evaluado usa el lenguaje escrito: si las estrategias de enseñanza permiten, o no, integrar los aspectos lingüísticos y pragmáticos de la lengua escrita; si se facilita que cada alumno pueda expresar los distintos objetos de conocimiento (contenidos) tal como su pensamiento los comprende y los narra (con los "errores cognitivos" propios de su lógica de pensamiento); si se evalúa la evolución de las distintas capacidades desde una mirada interrelacionada; si se mejoran las producciones del alumno atendiendo a su Zona de Desarrollo Real (ZDR) y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

En síntesis:

- ¿Qué capacidades comunicativas y lingüísticas se pretende que los niños desarrollen (objetivos curriculares)?
- ¿Qué capacidades se están propiciando a través de las distintas estrategias de enseñanza utilizadas?
- ¿Cómo se evalúa el logro interrelacionado de las distintas capacidades?

1.4. Avanzamos hasta llegar a delimitar el objeto de nuestro estudio...

Desde la mirada sistémica que asume, el grupo de investigación considera necesario identificar núcleos interactivos que resuman significativamente la problemática que le interesa investigar. Es decir, ante la imposibilidad de explicar una problemática compleja a través de variables aisladas relacionadas estadísticamente entre sí, se adhiere a identificar los ejes indisolubles que actúan en dicha problemática. Estas unidades de análisis permiten integrar variables que pierden significado si se las analiza de forma aislada, a causa de su carácter interactivo y retroalimentado. En el caso de los niños con problemas de aprendizaje en el ámbito de la lectura y la escritura, el grupo observa la continuidad interactiva entre dos variables relevantes: por un lado, la evaluación de las capacidades de los niños considerados con dificultades en su proceso de alfabetización y, por otro, las características alfabetizadoras que presentan los contextos de enseñanza (se seleccionan, tal como se expresa en el punto anterior, las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación del profesorado). Por tanto, en busca de un eje que resuma significativamente esta indisoluble relación, se considera adecuado investigar el siguiente objeto de estudio: **las transfor-**

maciones de las capacidades lingüísticas y comunicativas de la población estudiada (desarrollado en el capítulo 4).

1.5. Nos guiaron los siguientes objetivos...

- Apoyar la formación de lectores y escritores competentes en la población de niños a los que se identifica con problemas en su proceso de alfabetización.
- Evaluar las transformaciones de las capacidades lingüísticas y comunicativas que expresan los niños participantes en el programa, a través de sus producciones e interpretaciones de textos escritos.
- Buscar distintos ejes significativos, y su interrelación sistémica, en los procesos de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita (materna o segunda lengua).
- Acercarse al escenario del aula para comprender, desde una visión sistémica, los factores que inciden en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito de los alumnos investigados (identificados con problemas en su proceso de alfabetización).
- Indagar qué tipo y nivel de capacidades lingüísticas, comunicativas, metalingüísticas, metacognitivas, etc. manifiestan y transforman dichos niños a lo largo de un período de seguimiento.
- Evaluar las capacidades lingüísticas y comunicativas que se activan en la resolución de diversas producciones e interpretaciones de textos escritos.
- Diseñar prácticas evaluativas innovadoras en el ámbito de la alfabetización inicial coherentes con un enfoque comunicativo-funcional de los aprendizajes del lenguaje escrito, destinadas a niños identificados por sus maestros con problemas en su proceso de alfabetización (en lengua castellana materna o segunda en caso de alumnos inmigrantes).
- Interpretar qué tipo de relaciones existen entre el respeto del adulto por la conceptualización del sistema de escritura que ha construido cada niño y el desarrollo de las capacidades implicadas en los actos de lectura y escritura.
- Elaborar materiales que permitan recoger y analizar los datos para desentrañar las estructuras de significación que se han registrado durante el proceso.
- Diseñar alternativas de continuidad en los procesos de investigación, relacionadas con las dificultades de aprendizaje en el período de alfabetización inicial.

1.6. Metodología de investigación asumida: su relación con los objetivos del proyecto

Evidentemente, el tradicional debate sobre la metodología cuantitativa versus la cualitativa no tiene entidad si se centra en los métodos, los procesos y/o en la credibilidad de los resultados obtenidos sin establecer conexión con las posibilidades que

los mismos ofrecen para los objetivos de la investigación. Entendiendo imprescindible este enlace epistémico-metodológico, el presente estudio, en el que interesan los efectos comunicativos que acontecen en los procesos de enseñanza del lenguaje que se escribe y su relación con el aprendizaje de los alumnos, ha considerado, evidentemente, que el paradigma de investigación tradicional de tratamiento/grupo control no proporciona las condiciones para obtener la información que persiguen sus objetivos, y que tampoco las unidades de análisis concentradas en individuos (evaluación de sujetos en forma aislada) reflejan la complejidad de los procesos interactivos de los objetos de investigación asumidos en el mismo (en este caso, la práctica educativa en la enseñanza del lenguaje escrito y los procesos de aprendizaje con dificultades).

1.7. Procedimiento técnico-metodológico

A la luz de los objetivos de esta investigación, se recurrió al enfoque cualitativo porque se consideró que sus propuestas permiten, por un lado, captar los significados que construyen los actores que intervienen en la realidad que se pretende comprender y, por otro, convertir dichos significados en unidades de análisis interactivas. Ahora bien, dentro del conjunto de propuesta metodológica cualitativa se opta por los llamados enfoques etnográficos, porque el ojo del observador se puede acercar a los sujetos observados en el escenario de la investigación para describir detalladamente situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, así como registrar lo que los participantes dicen de forma textual. De esta manera, los **observadores-investigadores** pueden realizar la **búsqueda selectiva de datos** en los distintos escenarios (trabajo de campo en las aulas de referencia; sesiones de análisis de material con profesorado; reuniones de discusión del grupo de investigación) y, para su interpretación y comprensión, traducirlos en **unidades de análisis** que expresen los procesos interactivos (Cook y Reichardt, 1986) de dichos contextos. Para ello, se elige una perspectiva intensiva de **descripción densa** (Geertz, 1990), asumiendo que los resultados no serán por tanto generalizables, sino que, buscan ofrecer diferentes niveles de análisis que ayuden a comprender la realidad estudiada.

Se intenta responder a los criterios de evaluación del equipo investigador utilizando técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa que aportan datos interrelacionados. Se opta por realizar observaciones y otros métodos de campo (registro de clases, relatos de experiencias, registro de ideas del profesorado, estudio y seguimiento de casos, etc.), de forma compatible con otros métodos de recogida de datos (encuestas, cuestionarios, entrevistas). Los primeros pueden confirmar los segundos y proporcionar la explicación razonada para el diseño de encuestas, entrevistas, etc. (Seber, 1973), del mismo modo que, los segundos permiten comprobar las interpretaciones de campo y arrojar nueva luz sobre las observaciones.

La forma de representación elegida para reducir los datos (fragmentos significativos de los registros de observación) y elaborar conclusiones es el *relato*, por considerarlo un valioso medio para reflejar, de forma integrada y contextualizada la información relevante.

En síntesis, tanto para desentrañar las estructuras de significación de la realidad educativa investigada como para determinar su utilidad en el campo de actuación, se recurre al análisis e interrelación de datos desde una perspectiva sistémica: el seguimiento de cada niño respecto a cómo conceptualiza el sistema de escritura (Ferreiro, 1979), a lo largo de un determinado período, en íntima relación con una descripción densa de las circunstancias con las que habitualmente interactúa (tipo de información lingüística y comunicativa que recibe de parte del ambiente familiar y escolar; estrategias de enseñanza y criterios de evaluación de sus maestros; nivel de autonomía de sus estrategias de aprendizaje, etc.).

Una muestra estratégica garantizaba la posibilidad de acceder a la "riqueza de contenido y de significado" del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, de modo que el equipo de investigación hace una convocatoria en distintas zonas de la Comunidad de Madrid ofreciendo la posibilidad de organizar los talleres en algunas de sus aulas. Seis centros educativos aceptan la propuesta con una oferta, en total, de nueve aulas, entre primer y segundo Curso de Educación Primaria. Los estudios de casos se organizan, en cada aula, atendiendo al siguiente criterio: **alumnos identificados por sus maestros con problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura**. Se constituye un grupo de seguimiento con veintisiete casos. El grupo control surge de las mismas aulas a las que asisten los niños que conforman el grupo de estudio de casos (uno por cada niño seguido) y participa, al igual que éste, del proceso de observación participante desarrollado por el equipo investigador durante el transcurso del programa organizado.

1.8. De modo que... ¡manos a la obra!

La intervención se concentra en tres escenarios distintos y complementarios, por tanto, cada uno de ellos aporta datos significativos para la evaluación y continuidad de la actuación global e integrada del programa:

1. **En el aula de referencia a la que pertenece cada niño participante.**
2. **En las sesiones de seguimiento evaluativo (tutor-equipo investigador).**
3. **En las sesiones de seguimiento evaluativo de las prácticas desarrolladas (equipo investigador).**

Pasemos a su análisis...

1) EN EL AULA DE REFERENCIA A LA QUE PERTENECE CADA NIÑO PARTICIPANTE:

ACCIONES	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de campo: desarrollo de un taller de escritura y lectura en cursos de Primer Ciclo de Primaria a los que asistan alumnos identificados por sus maestros con algún tipo de problema durante su proceso de alfabetización. - Observación del comportamiento lectoescritor de los niños y de las características alfabetizadoras de las clases a las que éstos asisten habitualmente. - Seguimiento de registros de escritura y lectura de la población investigada y del grupo control a lo largo de, por lo menos, seis meses en algunos de los dos cursos de Primer Ciclo de Primaria. - Comparación de las producciones escritas de un mismo niño, realizadas en el contexto de distintas propuestas: ser autor de su propio texto, copiar, escribir al dictado. - Análisis de las transformaciones en los niveles de las distintas capacidades implicadas en los procesos de escritura y lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Taller desarrollado con todos los niños que asisten a cada una de las nueve aulas que participan en el proyecto. - Todos los niños del curso participan en el taller, independientemente de que tengan, o no, dificultad en su proceso de alfabetización. - Las propuestas metodológicas del taller pretenden activar distintas funciones del lenguaje. - En cada sesión se recogen producciones escritas de los niños y registros del desarrollo del taller, así como de las características de la metodología que habitualmente se desarrolla en el contexto del grupo-clase de pertenencia.

2) EN LAS SESIONES DE SEGUIMIENTO EVALUATIVO (TUTOR-EQUIPO INVESTIGADOR):

ACCIONES	CARACTERÍSTICAS	ESCENARIO DE LA ACTUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las narraciones de los investigadores, relacionadas con los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza en las sesiones del taller. - Seguimiento de las producciones escritas de los niños investigados y registros de las clases y los talleres desarrollados con ellos (funciones del lenguaje activadas a través de la metodología utilizada en cada caso, criterios de evaluación asumidos por los distintos actores, etc.) para analizar las transformaciones observadas en el desarrollo de las capacidades de aquellos. - Interpretación de la situación de aprendizaje, y el alcance de la dificultad para aprender, integrando todos los factores que se considere que puedan incidir en dichos procesos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sesiones de seguimiento entre el equipo investigador y el profesorado que interactúa habitualmente con cada niño investigado: encuentros espontáneos, conforme se desarrolla el taller, y planificados con un ritmo pactado entre los integrantes. 	<p>Encuentros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el aula, conforme se desarrolla la propuesta de taller. - En reuniones específicas, ya sea de Ciclo con varios tutores o de forma individual con cada uno.

3) EN LAS SESIONES DE SEGUIMIENTO EVALUATIVO DE LAS PRÁCTICAS DESARROLLADAS (EQUIPO INVESTIGADOR):

ACCIONES	CARACTERÍSTICAS	ESCENARIO DE LA ACTUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de un grupo de discusión entre los integrantes del equipo de investigación para analizar el seguimiento del material recogido en las centros educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de casos: análisis interrelacionado de todos los materiales recogidos durante el estudio de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones de seminario del grupo investigador.

CAPÍTULO 2

ALFABETIZACIÓN HOY: UN NUEVO DESAFÍO EN EL MARCO DE UNA CONSTANTE PREOCUPACIÓN



Alfabetizarse significa disponer de la palabra, hablada y escrita. Es una actividad social, cultural e histórica cuya complejidad abarca una serie de factores (Gómez Palacios, 2000):

- a) El aprendizaje de las funciones de la lectura y la escritura: la participación y observación de situaciones alfabetizadoras posibilita el conocimiento de qué, cómo y para qué sirve leer y escribir.
- b) Un proceso de intercambio social y cognitivo con el medio y con otros sujetos alfabetizados: los intercambios comunicativos con otras personas y con el medio provocan la obtención de información relacionada con el aprendizaje (Vigotsky, 1978).

El aprendizaje humano, en todas sus dimensiones, se configura a través de la acción, que es fundamentalmente simbólica (los símbolos tienen un significado convencional que el sujeto adquiere con su acción, aprendiendo el significado que dichos símbolos tienen para los demás). Evidentemente, el lenguaje surge en la acción y en el lenguaje se entroncan la sociedad y el proceso educativo (Oliva, 1999). Cada campo de conocimiento construye sus códigos (las matemáticas, la lógica simbólica, la química, la música, entre otros) pero ninguno, tal como afirma Barrenechea (1991 referido en Condemarín, 2002), puede prescindir del lenguaje ordinario, el cual es el único capaz de hablar de todos los saberes y de sí mismo. El lenguaje, evidentemente, es construido y reconstruido constantemente por los integrantes de una sociedad con la intención de cumplir la mayor parte de sus funciones comunicativas: los actos de habla desempeñan un papel importante, en tanto instrumentos, para satisfacer las necesidades que cada momento histórico genera en los distintos escenarios culturales. En la actualidad, por ejemplo, es evidente que se han diversificado las prácticas sociales relacionadas con el uso del lenguaje escrito, ya que, tal como señalan Mc Kenna y Reinking (1999), "nos estamos adentrando en un mundo posttipográfico en el cual el texto impreso irá perdiendo preeminencia". A la luz de las nuevas tecnologías, se perfila un concepto distinto de alfabetización que incluye la adquisición de otras destrezas: la capacidad para escribir y enviar un mensaje electrónico, leer y escribir documentos en formato hipertextual, buscar y seleccionar información en Internet, etc. (Bolter, 1998).

En síntesis, alfabetizarse significa disponer de una auténtica herramienta social para la comunicación humana. Por tanto, los procesos de enseñanza que organicen secuencias didácticas que propongan leer y escribir con ajuste a distintas intenciones desde los primeros años de escolaridad, facilitarán a los aprendices, en tanto les permiten desarrollar sus capacidades lingüísticas y comunicativas, una futura integración a la comunidad de lectores y escritores. Las funciones del lenguaje, eje de su auténtico uso, han sido ampliamente definidas por distintos autores. Entre ellos, Halliday (1975) hace una distinción entre las funciones **pragmáticas** (en relación con

el uso del lenguaje para orientarse hacia y con los demás, y como instrumento para alcanzar los fines buscados) y las **matéticas** (en relación con el uso del lenguaje para indagar informaciones que permitan construir nuevos conocimientos).

¿PARA QUÉ USAMOS EL LENGUAJE ESCRITO?

■ FUNCIONES PRAGMÁTICAS:

Función instrumental: Para satisfacer las necesidades.

"¿Puedo llevarme a casa el hámster durante el fin de semana?" (solicitud de préstamo).

"Para hacer este experimento, necesitamos..." (listado de materiales).

"Recojamos por escrito todo lo que hemos dicho" (esquema).

Función reguladora o normativa: Para ejercer control sobre la propia conducta y la de los demás.

"NO TOCAR, SÓLO MIRAR" (indicaciones).

"Vamos a hacer un cartel informando cómo se usa..." (instrucciones).

"Primero vamos a ver..., después iremos a ..." (itinerario).

Función interaccional: Para establecer y mantener contacto con los que le rodean.

"Nos vemos en el recreo ¿vale?" (nota a un compañero).

"Esta poesía es mi favorita, te la regalo" (dedicatoria).

"Aconsejo este juego porque..." (recomendación).

"Te vamos a contar lo que estamos haciendo..." (memoria de trabajo).

Función personal: Para darse a conocer, expresando su individualidad y su propio saber.

"Soy..., vivo en..., lo que más me gusta es..." (biografía)

"Elegí fabricar este avión porque considero..." (presentación de un trabajo).

"¡Hola Jose! Somos..." (carta colectiva a un amigo).

■ FUNCIONES MATÉRICAS:

Función heurística: Para preguntar acerca del ambiente y averiguar qué son las cosas.

"¿Qué pasa si no nos lavamos los dientes?" (entrevista a un dentista).

"¡Vamos a buscar más cosas sobre cómo son las exposiciones!" (dossier temático).

"Vayamos a la fábrica para resolver las dudas que hemos registrado" (informe).

Función imaginativa: Para actuar y simular; para contar algo referido a otro tiempo y lugar.

"¡Podemos crear una obra de teatro!" (teatro).

"Y ... ¿qué haría Caperucita en el País de las Maravillas?" (reinventar un cuento).

"Yo escribiré una historia sobre marcianos" (narraciones).

"Hacemos el Libro de las Cosas Imposibles" (libro colectivo).

Función informativa: Para informar de una experiencia en la que participó el interlocutor.

"Estamos haciendo carteles para la fiesta" (anuncios).

"Estáis invitados a nuestra exposición sobre el mar" (invitaciones).

"Escribiré lo que me sucedió ayer en el patio" (noticias para el periódico de la escuela).

Por otro lado, se reconoce otra función, señalada originalmente por Jakobson (1981), que completa la lista de Halliday: la **función metalingüística**, es decir, la que se refiere al uso que se hace del lenguaje para examinarlo o explicarlo.

■ FUNCIÓN METALINGÜÍSTICA:

"La M con la A, MA".

"Se escribe M antes de B y P".

"Los verbos son aquellas palabras que se pueden conjugar".

Evidentemente, desde muy temprano los niños intentan transmitir significados y para lograrlo usan los recursos lingüísticos. Las palabras y las estructuras se van desarrollando progresivamente dentro del contexto de estos significados. Asumiendo esta constatación, Halliday (1975) indica que el niño utiliza, desde los primeros momentos de su vida, algunas funciones del lenguaje para expresar sus necesidades y relaciones con otros. Sus producciones verbales y no verbales están cargadas de intenciones que, de ser básicas y elementales, paulatinamente se van diversificando tanto en el tipo de las mismas como en su nivel de profundización. Es decir, los pequeños comienzan a aprender su lengua materna, también la segunda en contexto de inmigración, mediante el manejo de ciertas funciones del lenguaje desarrollando así, siguiendo al autor, un rango progresivo de significados dentro de cada función y aumentando la variedad de las mismas. En torno a los cuatro o cinco años, un alto porcentaje de niños ya conoce la estructura lingüística de su lengua materna, incluyendo la mayoría de los patrones gramaticales. Perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden usarlo para obtener cosas, hacerse amigos, reclamar, averiguar sobre los objetos y crear mundos imaginarios a través de sus propias fantasías y dramatizaciones (Teale y Sulzby, 1989, referido por Condemarin, 2002). También llegan a la escuela con su personal "instalación" en el lenguaje escrito. Un cuerpo creciente de evidencias muestra que los niños pequeños que viven en comunidades letradas saben más sobre el lenguaje escrito que lo que sus maestros suelen imaginar. Conocen e interactúan con -entre otras muchas producciones escritas- señales de tráfico, carteles, logotipos de bebidas, propagandas en distintos medios de comunicación, etc. que aportan significación. Han podido intuir que los signos gráficos dicen algo; diferencian, aún a los tres años, entre marcas visuales que son dibujos y las que conllevan un mensaje; y en sus primeros intentos de escritura tienden a inventar un sistema que sigue las reglas lógicas y predecibles, antes de que aprendan las formas convencionales (Goodman, 1990).

Resulta indiscutible **la imposibilidad de aprender un lenguaje que no se use**; por lo tanto, los procesos de alfabetización requieren el uso de la lengua escrita apelando a todas sus funciones. Sin embargo, las metodologías receptoras de la herencia didáctica del siglo XIX están muy lejos de este planteamiento: organizan prácticas de alfabetización inicial a partir del reconocimiento de la combinatoria alfabética ("*sólo se puede leer y escribir si se conoce el código formal*"; "*los conocimientos primitivos son errores que hay que evitar*"); activan, casi exclusivamente, la función metalingüística del lenguaje escrito ("*se usa el lenguaje para explicar cómo es el lenguaje*"; "*la intención de leer y escribir es aprender a leer y escribir*"). Las funciones pragmáticas y matéticas, siguiendo el esquema de Halliday, tienen muy poca presencia en las aulas de los primeros años de escolaridad, ya que estas prácticas responden a un criterio propedéutico: se aprende a leer y a escribir "sin leer y escribir" para ser lectores y escritores en el futuro. Cuestión bastante indirecta, y por tanto difícil de lograr, más aún cuando los alumnos presentan problemas en el ritmo del

aprendizaje respecto a las expectativas del profesorado, o se enfrentan al aprendizaje de una segunda lengua en situación de inmigración.

Evidentemente, para que las aulas sean ambientes alfabetizadoras desde los primeros años de escolaridad, y la inclusión de la diversidad lingüística y cultural de los grupos de aula sea posible, se hace necesario que todas las metodologías didácticas asimilen los aportes de las investigaciones del siglo XX (provenientes del campo de la lingüística, la neurología, la psicología, la psicopedagogía, etc.) respecto a conocer e interpretar, por un lado, los errores cognitivos en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito (independientemente de los métodos de enseñanza que el profesorado utilice) y por otro, la diversidad de la biografía socio-cognitiva-emocional de los aprendices.

Por tanto, con la intención de revisar las estrategias de enseñanza con relación al auténtico uso del lenguaje en los procesos de alfabetización, se hace necesario continuar analizando la complejidad de este hecho: ¿qué significa leer?, ¿qué significa escribir?, ¿para qué leemos y escribimos en las aulas y en otros ámbitos de la sociedad?, ¿qué estrategias activan los niños para leer y para escribir?, ¿qué procesos cognitivos, emocionales, sociales, etc. intervienen en cada caso?, ¿cómo aprendemos a leer y a escribir?, ¿cómo actúan los lectores y escritores novatos? ¿y los expertos?, ¿qué estrategias están "fallando" en los casos que hay problemas para aprender a leer y a escribir?, ¿cómo se manifiestan estos problemas?, ¿se pueden confundir estos problemas con los "errores" o hipótesis primitivas que tienen los niños mientras están aprendiendo, por ejemplo, el sistema de escritura?, ¿cómo pueden evaluarse dichos problemas?, ¿cómo intervenir ante estos problemas?

2.1. ¿Cómo pueden usar el lenguaje escrito los niños que no saben "leer" ni "escribir"?

Leer y escribir implica intercambiar significados, evidentemente, mucho más que decodificar y codificar marcas notacionales siguiendo la lógica del principio alfabético. Es un proceso activo de construcción interior de la información que se percibe en los escenarios comunicativos. Comporta, entre otros ámbitos, el desarrollo de capacidades lingüísticas (relacionadas con la identificación de las reglas del sistema de escritura) y pragmáticas (relacionadas con el uso de distintos textos de acuerdo con distintas intenciones). Hoy está totalmente asumido que el acto de escribir, por ejemplo, no consiste en una actividad espontánea e irreflexiva, sino que, exige, entre otros procesos, los de elección de marcas gráficas y de organización del texto. Esto lo convierte en una reelaboración compleja. Permite aumentar la capacidad de memoria, de clasificar y ordenar la información, a la vez que incrementa los procesos de reflexión motivados por la capacidad de objetivar el mensaje gracias a la dife-

renciación que se introduce entre el productor y la marca escrita (Teberosky y Tolchinsky, 1995). Numerosos especialistas coinciden en que el acto de escribir y la producción escrita parecen generar un efecto específico en las estrategias y procesos cognitivos (Olson, 1995; Ong, 1993; Teberosky, 1995), basándose en que comportan una actividad intelectual con interacciones recíprocas: "(...) interacciones entre las actividades de producción de lenguaje oral y escrito, influencias entre los artefactos de producción del lenguaje escrito: manual, imprenta, electrónica. Influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir, y analizar el lenguaje, sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir lenguaje y conocimiento en general". (Teberosky, 1995).

Si bien el sistema de escritura es el instrumento que permite plasmar un texto en un soporte y comunicar ideas, su papel es secundario ante la esencia del lenguaje escrito, es decir, ante el significado del texto que surge en el contexto de las intenciones y circunstancias que movilizan a un escritor o lector determinado. El sistema de escritura convencional responde a los principios de la combinatoria alfabética y, por tanto, requiere descubrir, en el caso de la lengua castellana, que una sola sílaba puede tener entre uno y cinco fonemas. Su conocimiento implica anticipar el número de letras que se deben agrupar a fin de llegar a formar las sílabas de la palabra que se intenta leer sin tomar en cuenta otras informaciones que no sean las letras mismas y sin saber cuál es la palabra que está escrita. Para ello se debe disponer de procedimientos cognitivos complejos que se desarrollan en el marco de un acercamiento activo, junto con otros, al mundo de la palabra escrita. Cabe considerar, entonces, si las estrategias metodológicas y los criterios de evaluación de los docentes facilitan este acercamiento a los niños que aún no dominan la lógica del sistema convencional: ¿pueden leer y escribir los niños utilizando los conocimientos primitivos que al respecto están construyendo y poniendo a prueba? Aceptando que el desarrollo del conocimiento y de las funciones mentales es un proceso espontáneo y progresivo, es coherente identificar que los individuos constantemente estamos creando hipótesis para explicarnos la naturaleza de los fenómenos en los que nos vemos involucrados. Estas hipótesis tienden a variar progresivamente de acuerdo con las interacciones mantenidas con el objeto de conocimiento, las interrelaciones con otros individuos, el desarrollo intelectual y la transmisión educativa y cultural (Piaget, 1969/1975). Durante este proceso, transformamos y reestructuramos los objetos de conocimiento para poder comprender su naturaleza. La lengua escrita no escapa a esta realidad. Dentro de esta comprensión epistemológica se han desarrollado diversas teorías y modelos que dieron luz sobre los procesos lingüísticos y pragmáticos del lenguaje escrito, y el desarrollo de la alfabetización. Las investigaciones realizadas en distintas áreas, como la psicolingüística y la psicología cognitiva, evidenciaron, como ya se refirió en el apartado anterior, los conocimientos infantiles sobre el material impreso (Goodman, 1990). Este reconocimiento por parte de las personas que evalúan (principalmente, familiares y profesorado) las producciones escritas y la compren-

sión textual de los alumnos, ha permitido que éstos puedan avanzar en su nivel de autonomía ante el uso del lenguaje escrito: se pueden sentir lectores y escritores sin dominar aún la combinatoria alfabética.

Los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), provenientes del campo de la psicología genética, ya habían investigado en la década de los setenta los primeros intentos de escritura por parte de los niños, demostrando que existe una psicogénesis del principio alfabético de escritura (independientemente de los métodos de enseñanza a los que el niño ha sido sometido): todos los niños reconstruyen el principio de la correspondencia fonográfica, pero a través de diferentes períodos psicogenéticamente ordenados (de conceptualización diferenciada de las relaciones entre la lengua oral y su representación escrita). Los niños "pasan por los elementos" para aprender a escribir y leer. En la comprensión de los elementos constitutivos de la misma resultó crucial el dato obtenido a partir de la consigna que propone "escribir lo que aún no te enseñaron a escribir". Se pudo demostrar así que, tal como sucede con cualquier construcción cognitiva, la escritura comporta una interacción entre el individuo y la lengua escrita, en tanto objeto de conocimiento: los niños formulan hipótesis respecto a cómo se escribe, las van mejorando a medida que las ponen a prueba en distintos actos de escritura y se enfrentan a distintos conflictos cognitivos. Esto les permite evolucionar en sus descubrimientos. Por ejemplo, cuando los niños escriben, a partir de cierto momento evolutivo, grafican y comienzan a analizar la emisión oral de las palabras: hacen recortes silábicos que guían la escritura siguiendo una progresión de acuerdo con el orden de emisión de la palabra. En síntesis, se registra que la construcción del sistema de escritura (las letras, su valor sonoro y sus formas, los signos especiales, las relaciones entre dichos elementos, la ortografía, etc.), como cualquier proceso cognitivo, se caracteriza por sucesivas estructuraciones y reestructuraciones (véanse los ejemplos que se presentan en el punto 2.2.1.).

El seguimiento evolutivo del análisis de la emisión oral en sílabas ha sido ampliamente reconocido por investigadores y docentes en lenguas de origen latino (español, portugués, italiano, catalán), y su importancia en lenguas de otro origen no ha sido descartada, por ejemplo en inglés (Vernon, 1993). Este "enfoque constructivista" se ha enriquecido en los últimos años con los aportes de la dimensión socio-cultural (Vygotsky, 1978) que, reelaborando la tradición cognitiva-afectiva centrada en el individuo, ha variado la concepción de los procesos de lectura y escritura. Los procesos interactivos, en tanto propician transformaciones en las capacidades cognitivas, emocionales, comunicativas, etc. del niño, han diversificado las prácticas de enseñanza. De este modo, ha pasado a valorarse con mayor importancia el papel de las ayudas de otras personas, adultos y compañeros, en las transformaciones de la ZDR a través de las actuaciones en la ZDP de cada niño. El docente organiza este andamiaje (Bruner, 1989) a través de ayudas distales y proximales: las primeras

permiten estructurar distintas secuencias didácticas seleccionando los recursos adecuados para que el niño actúe junto con otros hablando, leyendo, escribiendo, etc. y las segundas, propician interacciones puntuales con el niño para ayudarlo a mejorar sus producciones textuales y/o niveles de comprensión (ofrecimiento de modelos de retroalimentación, directrices de acción, planteamiento de preguntas, etc.).

Ahora bien, que los niños descubran la lógica de la combinatoria alfabética no significa estar alfabetizado, ya que conocer la regularidad alfabética no resuelve la complejidad que comportan las situaciones de leer y escribir (Dalton, 1992). Los actos de lectura y escritura con sentido comunicativo se centran en textos. La noción de texto es entendida como una unidad mayor que frase, oración y palabra; de circulación social en forma de discurso materializado. Todo texto debe poseer, además de particularidades de formato y funciones específicas, al menos dos propiedades: coherencia (unidad de significado) y cohesión (unidad estructural mediante el uso de las reglas morfo-sintácticas). En relación con todo ello, los trabajos de Teberosky (1984) crearon modalidades de "intervención educativa" que articulan las ideas infantiles con situaciones de escritura de textos sociales vigentes. Hoy, el desafío pasa por seguir profundizando en perfiles didácticos que capten la esencia comunicativa de los discursos que los niños leen y escriben (incluidos los procesos de mejora de sus propias producciones e interpretaciones) en contextos que tengan sentido para ellos, utilizando tanto soportes impresos como electrónicos.

Se puede considerar, tal como se analiza en párrafos anteriores, que las investigaciones neopiagetianas, dando cuenta del proceso psicogenético que muestra cómo los niños crean hipótesis originales acerca del sistema de escritura, significaron una importante aportación para el desarrollo de las capacidades comunicativas de los niños: facilitaron el auténtico uso del lenguaje escrito, también en la escuela, desde edades bien tempranas (en tanto su uso tenga sentido para los niños); permitieron el acceso, al mismo tiempo y en un continuo sin fronteras, al conocimiento del lenguaje escrito con sus discursos estructurados en textos, y al del sistema de escritura. Demostraron, asimismo, la absurda opción metodológica que define la combinatoria alfabética como única posibilidad de uso, con la consecuente desvalorización del saber incipiente de los niños.

La cultura pedagógica está avanzando lentamente hacia el reconocimiento de esta reconstrucción evolutiva del sistema de escritura y, por consecuencia, de los distintos criterios no convencionales o arbitrarios que construyen los niños ("errores cognitivos") hasta llegar a descubrir la "lógica" propia de la combinatoria alfabética. Este valioso conocimiento ha permitido que los niños sean redescubridores del principio alfabético mientras producen e interpretan textos enmarcados en discursos socialmente reconocidos. Por contrapartida, obviamente, se esperan "errores" en el proceso de escritura. Errores coherentes dentro de un proceso de aprendizaje del sis-

tema. Un seguimiento evaluativo de los avances y las transformaciones que al respecto evidencian los niños, permitirá actuar en la ZDP de cada uno utilizando estrategias de enseñanza que generen conflictos cognitivos y que signifiquen un desafío interesante para ellos.

2.2. Aportes para comprender la diversidad cognitiva del alumnado: investigaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura

Las investigaciones que coordinaron Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), tal como se señala en el apartado anterior, permitieron constatar los eventos que realizan los niños para reconstruir (redescubrir) el sistema de escritura. Obviamente, este proceso tiene un ritmo individual y está condicionado, entre otras cuestiones, por el tipo de interacciones que el niño tenga en los distintos contextos letrados (a nivel familiar, escolar, etc.), el interés por la lectura y la escritura, la autonomía emocional para resolver actos de escritura y lectura, etc. A partir de que los niños descubren que la escritura es portadora de significados, comienzan a leer y escribir y, para ello, formulan distintas hipótesis al respecto mejorándolas continuamente. Muy lejos aún está el descubrimiento de la combinatoria alfabética propia del sistema de escritura que cada sociedad genera. Es decir, durante todo el proceso de alfabetización, el niño va creando hipótesis para explicarse la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentan. Progresivamente crea teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y de reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis. Esto genera una constante necesidad de reelaborar dichas ideas. Ferreiro (1986) distingue, en este proceso, tres grandes momentos (ejemplificado en el apartado 2.2.1.):

- **La distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico: diferenciación entre el dibujo y la escritura.**
- **La construcción de formas de diferenciación: diferencias cualitativas (variabilidad interna dentro de una misma palabra) y cuantitativas (cantidad mínima de marcas).**
- **La fonetización de la escritura: análisis de la emisión oral de las palabras. Abarca desde el recorte silábico (adjudicando una marca a cada uno de los sonidos identificados) hasta el descubrimiento del principio alfabético (llegando así al mayor nivel de formalidad posible respecto a los componentes de las distintas sílabas).**

Evidentemente, las aportaciones de la psicogénesis han sido un eje fundamental para identificar que el proceso de fonetización está mediatizado por las conceptualizaciones que los individuos poseen en torno a la constitución interna de la sílaba en su lengua (es decir, la fonetización, tanto en la escritura como en la lectura, no se reduce a un reconocimiento de los fonemas en la oralidad para lograr una equivalencia uno a uno con las letras).

Una vez alcanzado el nivel alfabético (es decir, cuando ya el niño comprende la relación entre marcas y sonidos aplicando la lógica de la combinatoria alfabética), el alumno debe manejar aún los rasgos ortográficos específicos de la escritura" (Ferreiro, citado en Goodman, 1990).

El equipo de investigación coordinado por Hachén (2002), si bien analiza el proceso de reestructuración de la fonetización tal como lo evidenció Ferreiro (1979), considera que, de no intermediar un adecuado andamiaje (Bruner, 1980) que permita el desarrollo de una profunda reflexión metalingüística, se podría producir un enquistamiento del proceso de construcción que se reflejaría en la supremacía, casi exclusiva, de sílabas tipo CV (consonante-vocal), cuestión que impediría el logro de un auténtico nivel alfabético. Para interpretar cómo se puede realizar dicho andamiaje, este equipo propone desentrañar el papel que tienen las conceptualizaciones relacionadas con la constitución de la sílaba en el proceso de fonetización (es decir, el pasaje de un nivel silábico a otro alfabético): una buena y adecuada instrucción (Vigotsky, 1993) basada en el desarrollo de estrategias metacognitivas debe favorecer la puesta en crisis de la hipótesis del niño y promover la incorporación de nuevos elementos a la sílaba. En tal sentido, después de su estudio, realizado en lengua castellana, describe pormenorizadamente los distintos niveles de este proceso. Aportes, éstos, muy significativos para la actuación didáctica en la zona de desarrollo próximo de cada escritor aprendiz, siguiendo a Vigotsky, en busca del desarrollo de capacidades metalingüísticas. El equipo especifica dicha secuencia de niveles en los siguientes términos (véanse los ejemplos en el apartado 2.2.1.):

- **Nivel silábico:** Implica la búsqueda de una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje la estructuración de la sílaba (una grafía, una sílaba). Acorde con lo demostrado por las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), la sílaba puede aparecer representada por cualquier letra que no implique una correspondencia sonora exacta con la palabra en cuestión (EUO, por *tortuga*) fruto de una hipótesis silábica inicial, o bien, promover una correspondencia sonora (nivel silábico estricto) dando lugar a la representación de cada sílaba por la vocal (lo más frecuente en el caso de la lengua castellana por su alto nivel de sonoridad) o la consonante correspondiente (OUA, TTG, por ejemplo, para escribir *tortuga*).

- **Nivel silábico-alfabético:** Comienzo de la proyección de las hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en, por lo menos, una de las sílabas (TOUA; por ejemplo, para escribir *tortuga*).

Hipótesis de cantidad: Para estar bien formada toda sílaba debe estar constituida por más de un elemento.

Hipótesis de variedad: Si la sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben ser cualitativamente diferentes. Desde una posición binaria, se establece que uno debe ser consonante y el otro, vocal.

Hipótesis de posición: Si la sílaba está compuesta por dos segmentos, el orden en el que deben disponerse es el de CV (consonante-vocal) generando una sílaba directa y abierta.

- **Nivel alfabético-inicial:** Consolidación del esquema CV (consonante-vocal) para todas las sílabas (TOTUGA por *tortuga*).
- **Nivel alfabético-medio:** Proyección de la hipótesis de cantidad a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CCV-CVC entre otras combinaciones).
- **Nivel alfabético:** Habilitación de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (llegando a la sílaba CCVCC) y conceptualización de la posibilidad de que existan de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

En un estudio más actual, Ferreiro y otros (1996) analizan el descubrimiento de los niños respecto a los límites de la palabra. Afirman que, desde el punto de vista lingüístico, la escritura, distinta a los enunciados orales, se segmenta sólo a nivel de la palabra. La palabra tiene límites imprecisos y variables, de acuerdo con su posición en el enunciado; en este sentido, se puede decir, según estas autoras, que la palabra como unidad se defina solamente en la escritura y no fuera de ésta. Esto hace que, para un niño con pocas experiencias lingüísticas con el lenguaje escrito, sea difícil comprender convencionalmente la segmentación de las palabras. Lograr la comprensión de la palabra convencional, separada y separable, implica un problema cognoscitivo complejo (véanse ejemplos en el apartado 2.2.1.): requiere incursiones por la **hiposegmentación** (tendencia a unir las palabras que deberían estar separadas) y por la **hipersegmentación** (tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas).

Por su parte, el equipo coordinado por Vaca (1997), dedicado a la elaboración de modelos explicativos de los procesos psicolingüísticos de la lectura, puso en correspondencia los comportamientos de un lector con los parámetros registrados por

Ferreiro y Teberosky (1979), llegando a la conclusión de que el niño tiende a decodificar los textos en coherencia con el descubrimiento del principio alfabético. Su hipótesis es que hay tres períodos fundamentales en la evolución de la lectura:

- **La lectura prealfabética, centrada sobre la información contextual de los textos y sobre el propio conocimiento lingüístico de los niños.**
- **La lectura centrada en el principio alfabético de escritura.** Este período coincide con el momento en el que el niño comprende este principio de representación en la escritura. A nivel microestructural, el niño va infiriendo y comprendiendo mejor, progresivamente, las unidades presentes en el texto, la organización del texto, las polivalencias de los grafemas, los aspectos representados y los no representados en el texto (los acentos, por ejemplo), etc. A nivel macroestructural del texto escrito, el niño va conociendo con más precisión las similitudes y diferencias entre las diversas tipologías discursivas, sus contenidos, sus características particulares, etc.
- **La lectura coordinando las informaciones contextuales y las propiamente textuales (macro y micro estructurales).** Esta posibilidad de coordinación crece con la evolución del conocimiento de la forma escrita de la lengua, es decir, mientras que el niño construye nuevos "observables útiles" para el procesamiento del texto (por ejemplo, los blancos entre las palabras, la puntuación, los valores morfológicos de los grafemas -su plurifuncionalidad-, etc.) y también mientras que el niño: a) es cada vez más capaz de coordinar (o tomar en cuenta simultáneamente) una mayor diversidad de informaciones, y/o b) mientras que el niño perfecciona sus mecanismos de inferencia léxica (es decir, clarifica cuáles son las informaciones importantes en cada momento).

A pesar de que el esquema psicolingüístico de interpretación de la lectura ha significado un importante aporte para explicar este proceso, Vaca afirma que se evidencia su insuficiencia para describir la evolución activa del procesamiento del texto escrito y por tanto, expresa la necesidad de continuar indagando por esta línea.

2.2.1. UN EJEMPLO DEL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DE PRODUCCIONES ESCRITAS POR NIÑOS DE DISTINTOS GRUPOS ESCOLARES ²

PRIMERA ETAPA

En este primer momento no establecen distinción entre el modo de representación icónica y el no-icónico.

- El trazado de la escritura no se diferencia del que utilizan cuando hacen un dibujo: es similar el modo de representar lo icónico (dibujo) y lo no icónico (escritura).



Este texto surge en el contexto de demandar material/elementos para un trabajo posterior que va a realizar. Para concretarlo, en el momento de escribir el texto, utiliza una representación muy similar a la icónica, si bien comienza a diferenciarse hacia la no icónica. La transcripción del adulto nos permite recoger el significado del niño: "Necesitamos revistas de juguetes. Gracias. Un besito".

Hay una evidente intención comunicativa por parte del escritor.

² Acorde con lo demostrado por las investigaciones psicogenéticas de Ferreiro y Teberosky (1978, revisiones posteriores 1986 y 1996, y las realizadas por el equipo de Hachén, 2002). Léase en relación con lo abordado en el punto 2.2.



Este "discurso" surge a partir de la propuesta que realiza una maestra a sus alumnos de tres años: les invita a elaborar un menú entre todos para que las familias estén enteradas de lo que han comido cada día. El niño que escribe este texto, expresa la siguiente idea: "*Yo como yogur con magdalenas*", y, para ello, utiliza marcas notacionales que no se distinguen de la representación icónica.

- En sus textos, pueden aparecer las letras y los números diferenciándolos de otros tipos de marcas notacionales e, incluso, denominarlos correctamente, pero no los utilizan con carácter simbólico: representan, simplemente, letras que se dicen "letras", o bien que tienen nombre, la "a", la "pe", pero no portan ningún significado (este conocimiento proviene de la experiencia propia de un mundo letrado).



SEGUNDA ETAPA

Distinguen entre el modo de representación icónico y el no-icónico: establecen diferencias entre el dibujo y la escritura.

Identifican marcas notacionales específicas de la representación escrita. En los actos de escritura se utilizan grafías diferenciadas del trazado para el dibujo, de las que interesan, fundamentalmente, sus formas. Éstas, lentamente, van evolucionando desde una representación difusa y primitiva hacia la convencional:

- Grafías primitivas (bolitas, palitos, curvas sin cerrar, etc.) dispuestas de forma desordenada, sin alineación u orientación convencional ni control de cantidad.



Estos dos textos surgen en el contexto de una propuesta que invita a comunicarse con un compañero que se encuentra enfermo a través de la estructura discursiva de una carta. Se aprecia un sistema de escritura en base a grafías primitivas dispuestas en el folio de forma desordenada.

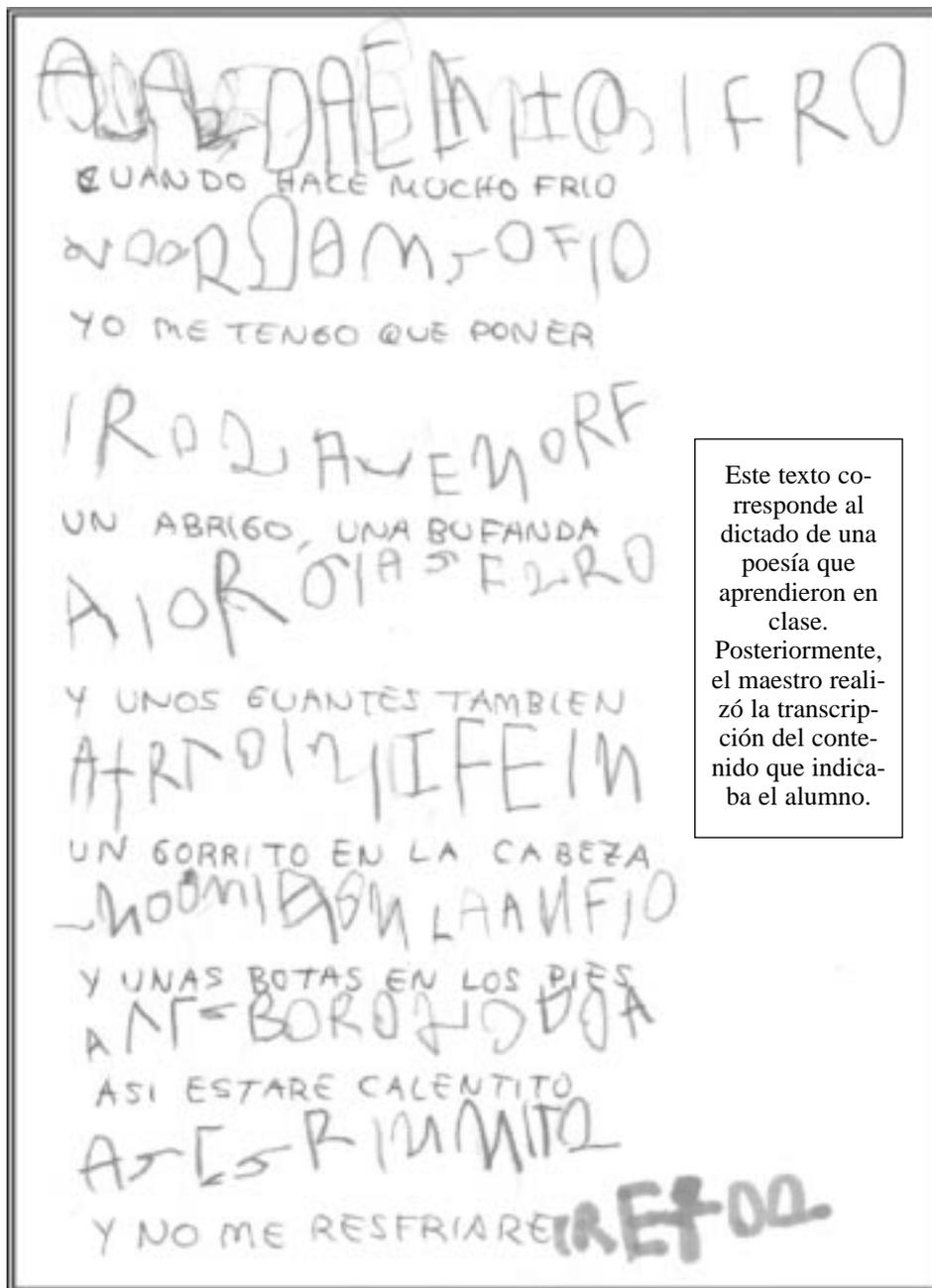
La palabras que se pueden decodificar, en la producción que está a la derecha, pertenece al docente que transcribe el significado que el niño le da a su texto: *"Hola Alfonso, quiero que te pongas bueno. Te mando un besito. Diego"* (transcripción normalizada)

- Grafías (pseudoletras o letras convencionales) que pueden comenzar a organizarse en el espacio, colocándolas una a continuación de la otra en una disposición horizontal.



"Mamá y papá, necesitamos unos poquitos juguetes. Gracias, un besito. Isabel"
(transcripción normalizada)

- Grafías convencionales con una tendencia a orientarse horizontalmente en el soporte donde escribe.



Este texto corresponde al dictado de una poesía que aprendieron en clase.

Posteriormente, el maestro realizó la transcripción del contenido que indicaba el alumno.

TERCERA ETAPA

Construyen formas de diferenciación en y entre las palabras: cualitativas (variabilidad interna), cuantitativas (cantidad mínima).

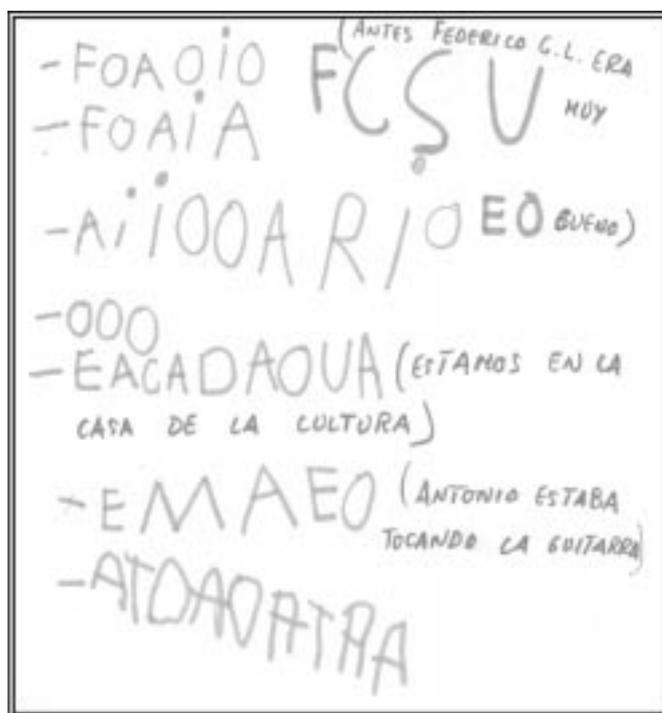
Conforme evolucionan las concepciones o hipótesis de los niños acerca de la escritura, establecen criterios originales para realizar las producciones escritas diferenciadas: cantidad mínima y variabilidad interna.

En la constante búsqueda de signos que permitan interpretar las escrituras del medio ambiente, y realizar producciones escritas, llegan a la conclusión de que para escribir cada nombre se necesitan letras distintas. Estas combinaciones pueden atender un sólo criterio por vez y llegar hasta el máximo nivel de diferenciación posible variando, simultáneamente, la cantidad y el repertorio de las grafías utilizadas.

Hipótesis de cantidad mínima: se necesita una cantidad de grafías para escribir o leer un nombre, por debajo del cual es imposible hacerlo (generalmente, de dos a cuatro).



Este texto surge de la necesidad de crear en el aula un panfleto publicitario para el supermercado organizado por ellos mismos. En este caso, el alumno señala en cada prenda el precio junto con el nombre de la misma, empleando para ello, un mínimo de dos grafías y un máximo de cuatro.



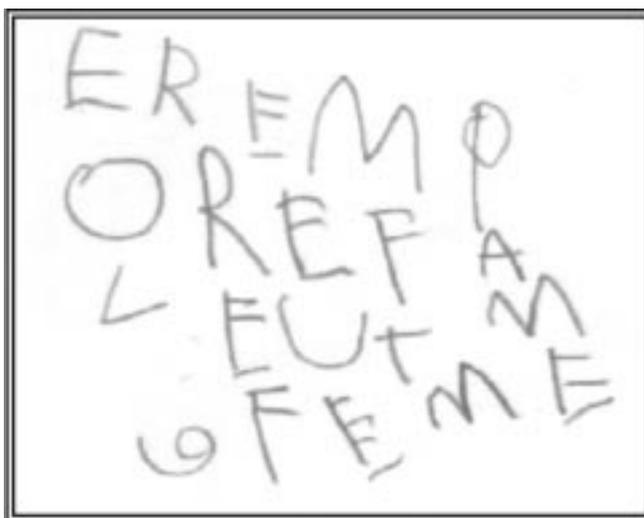
Tras la realización de una salida a la Casa de la Cultura, con motivo de una exposición relacionada con Federico García Lorca, este niño explica en su texto los diversos aspectos que le resultaron interesantes de dicha visita.

"Antes Federico García Lorca era muy bueno. Estamos en la Casa de la Cultura. Antonio estaba tocando la guitarra"
 (transcripción normalizada).

Hipótesis de variabilidad interna: se supone que cada nombre o idea (una o varias palabras) debe escribirse con caracteres distintos a las demás.

El autor utiliza marcas notacionales distintas para cada una de las palabras que componen este texto, conforme a la estructura discursiva de un listado.

El objetivo es registrar los juguetes que ese día llevaron, él y sus amigos, a la asamblea de su aula para compartir con los compañeros.



CUARTA ETAPA

Fonetizan la escritura: desde lo silábico hasta lo alfabético.

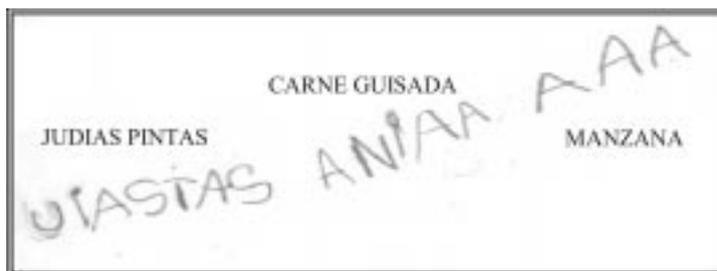
Además de escribir o leer atendiendo a la forma de las marcas notacionales, los niños descubren la relación entre éstas y los aspectos sonoros del habla. De modo que, cuando escriben o leen, hacen recortes verbales a fin de hacerlos coincidir con las marcas notacionales representadas.

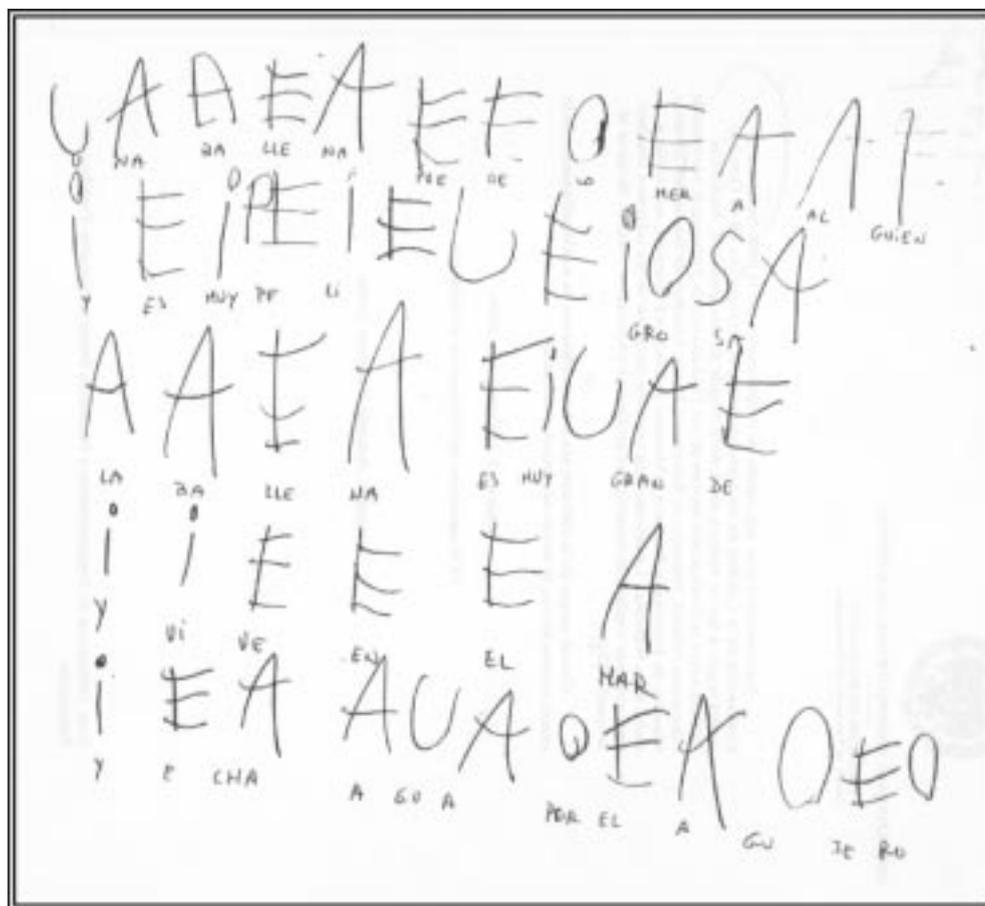
- **Nivel silábico**

Comienzan a hacer recortes asistemáticos y erráticos. Estos intentos iniciales desembocan en un recorte silábico sistemático, es decir, construyen una hipótesis silábica: adjudican a cada grafía un valor sonoro silábico. Buscan una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje la estructuración de la sílaba (una grafía, una sílaba). La sílaba puede aparecer representada por cualquier letra que no implique una correspondencia sonora exacta con la palabra en cuestión (EUO, por "jugador") fruto de una hipótesis silábica inicial, o bien, promover una correspondencia sonora (nivel silábico estricto) dando lugar a la representación de cada sílaba por la vocal (lo más frecuente en el caso de la lengua castellana por su alto nivel de sonoridad silábica) o la consonante correspondiente (UAO, JGD, por ejemplo, para escribir "jugador").

Este texto forma parte de un libro elaborado por todo el grupo de una clase sobre su investigación acerca de los distintos deportes. El alumno emplea una vocal por cada sílaba, estableciendo correspondencia fonética con la palabra "jugador".

Ante la propuesta realizada por el docente para construir un menú, este niño aporta sus ideas. Cuando las escribe, mantiene una relación entre las marcas que elige y los aspectos sonoros del habla (incluye algunas marcas de consonantes y hace sus primeros intentos por descubrir los distintos componentes gráficos de una sílaba).



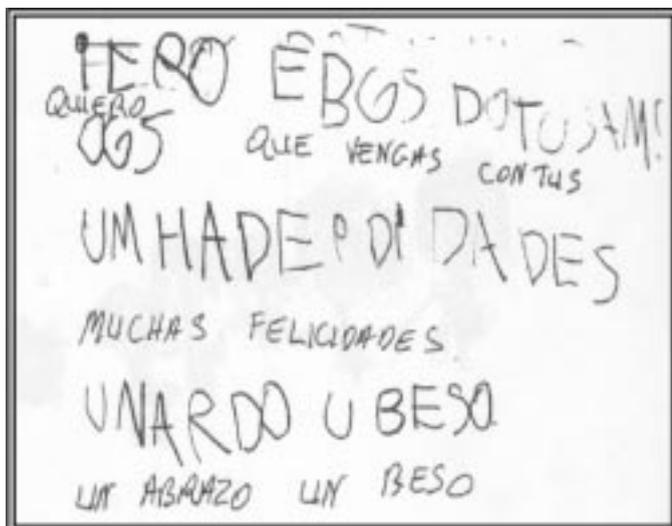


Ante la propuesta de investigar acerca de los animales del mar, este niño recoge información sobre las ballenas. Para escribir el texto utiliza la lógica del nivel silábico, es decir, emplea una grafía por cada sílaba manteniendo correspondencia fonética.

- **Nivel silábico-alfabético**

Los niños proyectan las hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en, por lo menos, una de las sílabas.

Hipótesis de cantidad: consideran que toda sílaba, para estar bien formada, debe estar constituida por más de un elemento.



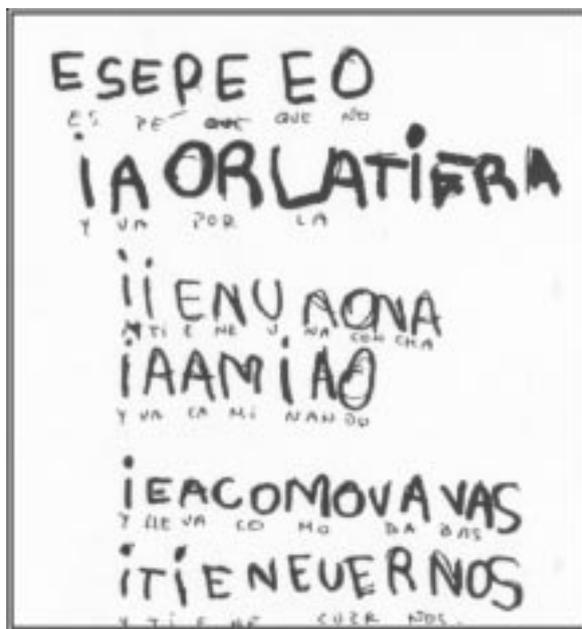
Esta estructura discursiva, una carta, la escribe un niño a su amigo el día de su cumpleaños. La transcripción normalizada de su texto es: *"Quiero que vengas con tus amigos. Muchas felicidades. Un abrazo, un beso."*

En relación con el sistema de escritura, como se observa, considera que cada sílaba puede estar formada por más de una marca.

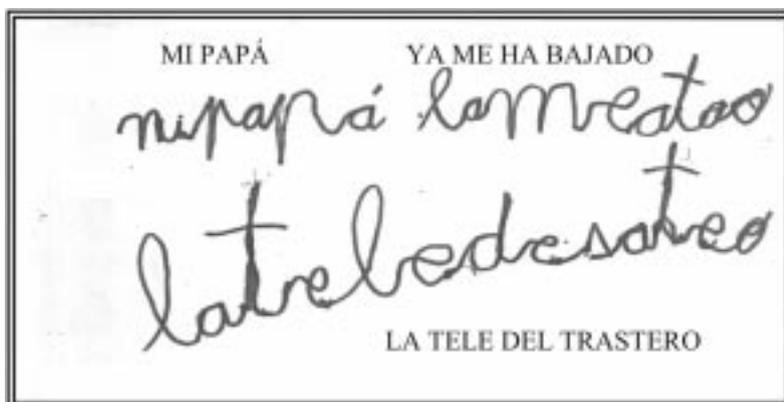
Hipótesis de variedad: consideran que si la sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben ser cualitativamente diferentes. Desde una posición binaria, establecen que uno debe ser consonante (C) y el otro, vocal (V) (en período de transición entre una etapa y otra, pueden combinar esta estructura con otras más primitivas).

Esta ficha de investigación sobre el caracol, realizada en el contexto de un proyecto de trabajo, la escribe un niño que está empezando a descubrir que dentro de la sílaba se necesitan, por lo menos, dos marcas (el esquema responde a la combinatoria C-V).

"Es pequeño y va por la tierra y tiene una concha y va caminando y lleva como babas y tiene cuernos"
(transcripción normalizada)

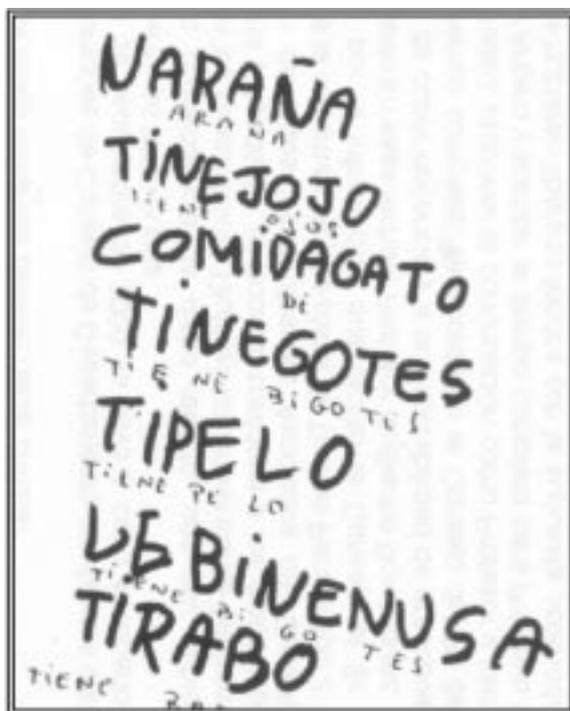


Hipótesis de posición: consideran que si la sílaba está compuesta por dos segmentos, el orden en el que deben disponerse es el de CV (consonante-vocal) generando una sílaba directa y abierta. Tan sólo algunas sílabas son descubiertas de acuerdo con esta lógica.



- **Nivel alfabético-inicial**

Consolidación del esquema CV para todas las sílabas.



Al igual que en un ejemplo anterior, esta producción responde a la propuesta de investigar sobre animales.

Este alumno describe su percepción acerca del gato.

Ha podido reconstruir el sistema de escritura con mayor nivel de convencionalidad, pues tiene consolidado el esquema CV para todas las sílabas.

"Araña, tiene ojos, comida de gato, tiene bigotes, tiene pelo, tiene rabo"

(transcripción normalizada).

- **Nivel alfabético-medio**

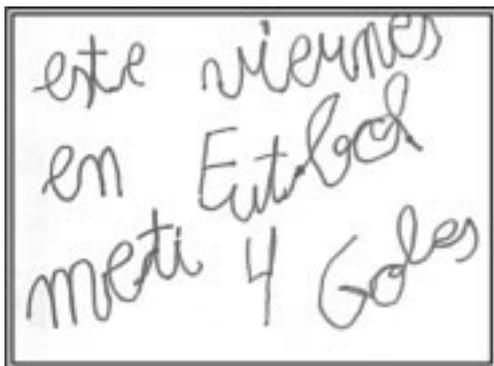
Proyectan la hipótesis de cantidad a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CCV, CVC, entre otras combinaciones).



Esta producción responde a la propuesta del maestro de contar cosas de cada uno para elaborar un apartado de noticias del aula. El sistema de escritura que utiliza este alumno evidencia la fonetización de la sílaba a través de la reconstrucción de distintas estructuras silábicas CV, CCV, CVC, VCV.

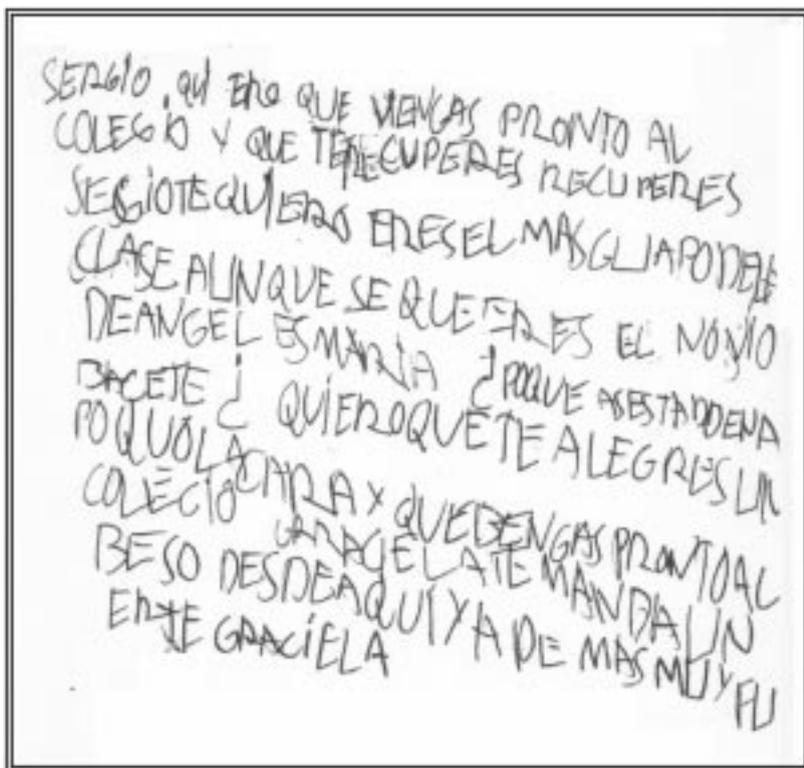
• **Nivel alfabético**

Habilitan todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (llegando a la sílaba CCVCC) y se conceptualiza la posibilidad de la existencia de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.



Al igual que el anterior ejemplo, este texto surge ante la propuesta de compartir noticias propias.

En este ejemplo se recoge la carta que escribe una niña a un compañero enfermo. El sistema de escritura utilizado respeta el principio alfabético con todas sus variantes.



Por otra parte, y de forma paralela con los procesos anteriores, descubrir la convencionalidad de la palabra escrita, separada y separable, implica un problema cognoscitivo complejo: requiere incursiones por la **hiPOSEgmentación** (tendencia a unir las palabras que deberían estar separadas) y por la **hipERsegmentación** (tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas).

HIPOSEGMENTACIÓN

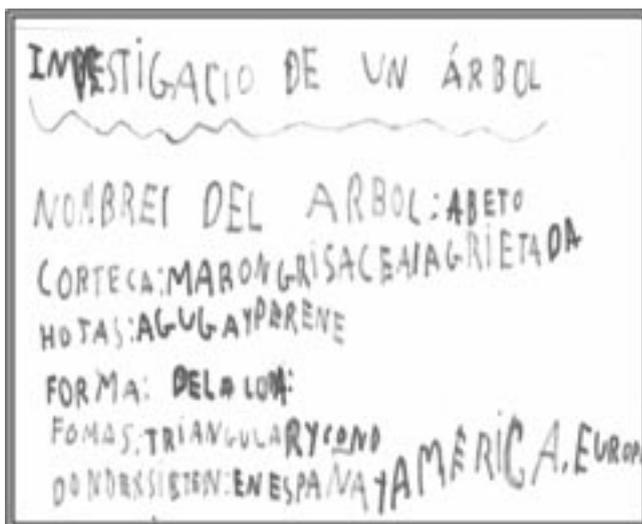


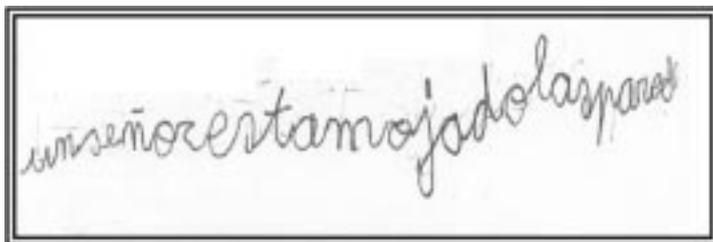
En el contexto de aula, surgió la necesidad de investigar acerca de la oveja. Este texto recoge los datos averiguados por un alumno que, en relación con el sistema de escritura (donde mezcla fonetización silábica con alfabética) no separa las palabras que pertenecen a una idea eje.

"Da leche, y con la leche hacemos queso, yogures. Tiene mucha lana y también vive en la granja."
 (transcripción normalizada).

Este texto forma parte de un libro elaborado por los alumnos en torno a una investigación sobre los bosques.

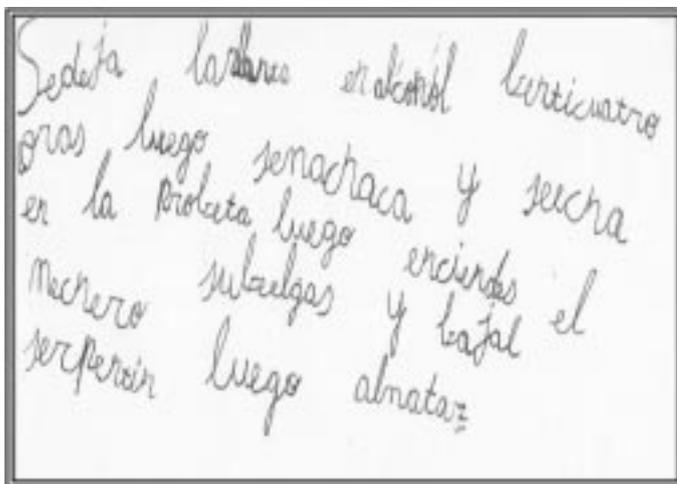
En relación con el sistema de escritura, si bien está más avanzado que el autor del ejemplo anterior, se puede observar la hiposegmentación cuando expresa una idea eje.





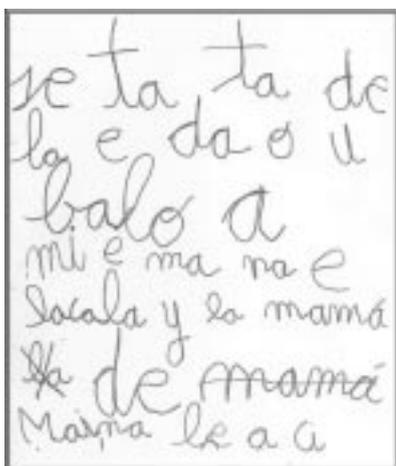
"Un señor está mojado la pared" (transcripción normalizada)

A partir de la investigación planteada sobre profesiones, este alumno realiza un pie de foto en relación con la imagen de un bombero apagando un incendio.



Tras un experimento realizado en clase acerca de cómo elaborar colonia, un alumno registra los pasos que se han seguido para llevarlo a cabo. En relación con el sistema de escritura, se observa una evolución importante: la hiposegmentación se mantiene en los casos donde el significado lo requiere (palabras que no tienen sentido fuera de la relación con otras. Ej: sedeja).

HIPERSEGMENTACIÓN



Este texto pertenece al conjunto de noticias compartidas por un grupo de Primer Curso durante el momento de la asamblea. La versión que aquí se presenta es la primera producción de un niño que se enfrenta al conflicto de segmentar las palabras y opta por hacer recortes (si bien arbitrarios, los considera lógicos).

"Esta tarde, le he dado un balón a mi hermana en la cara y la mamá de Marina le ha..." (transcripción normalizada).

2.3. ¿Qué competencias lingüísticas y comunicativas evaluar en los procesos de alfabetización inicial?

Dentro del conjunto de significados que recibe el acto de evaluar, el grupo de investigación asume el **seguimiento de las transformaciones de todas las capacidades implicadas e interrelacionadas, de una u otra manera, en los contenidos que se pretende evaluar** que, en este caso, es el uso del lenguaje escrito. "Transformaciones", "avances", "proceso complejo", "un todo que actúa en común", "aspectos interrelacionados", ... palabras claves que ofrecen un encuadre didáctico adecuado para hacer una valoración de las capacidades de los alumnos atendiendo a los distintos aspectos que se integran, influenciándose entre sí, en el lenguaje escrito. Realidad ésta ciertamente imposible de ser captada desde una mirada (evaluación) estática y parcelada del lenguaje, ya que todo ese mundo interconectado se diluiría, llegando a perder sentido cualquier valoración en ese contexto.

Para concretar la identificación de criterios de evaluación desde esta visión de **avance y transformación**, como primer paso, intentamos aproximarnos a la complejidad del acto del lenguaje. Comencemos nuestro análisis por los escritores/lectores, quienes utilizan la "palabra" (el **texto**, su gramática; bien palabras discontinuas, bien construcciones con un enlace sintáctico más o menos complejo) guiados por las intenciones personales y grupales que se generan en los distintos contextos donde interactúan.

Esta "palabra" se organiza en objetos materiales y concretos, cada uno con sus rasgos distintivos y su formato lingüístico especial y reconocible (**tipologías discursivas**: noticia, cuento, bibliografía...), donde las informaciones "encajan" en determinados estilos típicos. Cada discurso manifiesta una tendencia hacia un determinado tipo de información, estructurando el texto de una forma típicamente reconocida. La estabilidad de esta estructura, con sus respectivas variantes (los cuentos no tienen, por ejemplo, una diagramación idéntica en todos los casos), permiten anticipar de qué tipo de discurso se trata aún sin haber leído el contenido.

El **discurso es estructura y forma**. El **texto, trama y consistencia** (palabras que narran, que informan, que divierten,...). Para lograrlo, los **contenidos** del texto (**significados**) tienen que tener, por una lado, **coherencia** (contar con los recursos adecuados para introducir personajes, datos, etc. y con la cantidad y calidad de información necesaria para poder comprenderse) y por otro, **cohesión** entre los nexos que plantean las relaciones entre las partes del mismo.

El discurso cumple la función que la intención del autor se propone y que la situación exige (informar, divertir, persuadir,...). Sin embargo, el discurso sin el texto no existe; es el texto el que lo materializa. El texto escrito responde a las expectati-

vas que la sociedad ha puesto en el discurso. Texto y discurso, dos cuestiones distintas en una relación complementaria, sin divisiones excluyentes. Cuestión que se evidencia al considerar que ciertos rasgos del texto permiten identificar el tipo de discurso (el relato de un suceso de actualidad, siguiendo con los ejemplos, presupone el discurso de una noticia), así como, que ciertos rasgos del discurso permiten anticipar de qué texto se trata (el discurso típico de un índice, exige un texto con pocos nexos sintácticos). La diferencia está en el punto de vista del evaluador a la hora de escoger los rasgos que pretende analizar: atender al texto, su coherencia y cohesión, desestimando si responde o no a las características típicas del discurso, sea cual fuere (¿está escrito respetando todas las características de una noticia, unas instrucciones, etc.?) y, viceversa, es simplificar la realidad del lenguaje.

La producción del discurso requiere un motivo, una **intención** por parte del autor/ lector, que no siempre coincide con la función que socialmente se le reconoce a dicho discurso. La variedad de intenciones en contextos comunicativos expresa una buena posibilidad de desarrollar capacidades pragmáticas. Ocurre lo contrario cuando los chicos en la escuela escriben noticias (cuya función es informar), cuentos (cuya función es imaginar, recrear,...) con la simple y reiterada intención de cumplir con la tarea escolar. Muy diferente es leer y escribir noticias para comentarlas en la asamblea de clase o cuentos, para llevar adelante un proyecto determinado.

El contacto con el texto escrito, anteriormente a la decodificación del sistema alfabético (produciendo los propios e interpretando otros), acorde con la comunicación que ofrece la vida misma, permite a los niños construir representaciones mentales de las características y los estilos propios de los distintos discursos que, en el futuro, les facilitarán la anticipación rápida de lo que van a leer. La comprensión de la estructura de distintos tipos de discursos desde edades tempranas, ayuda a que los niños se conviertan en productores de discursos materializados en textos escritos.

Texto, discurso, sistema de escritura, contenido, interlocutores, evaluadores, autopercepción del niño respecto a sus capacidades comunicativas... todo un conjunto ecológico que interactúa y, por ende, que reclama procesos de evaluación que lo reflejen (Litwin, 1995).

NIVELES DE CONOCIMIENTO RELACIONADOS CON EL LENGUAJE ESCRITO	ÁMBITO DE PERTENENCIA
Fonético y notacional.	L I N G Ü Í S T I C O – LAS REGLAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN TANTO CÓDIGO CONVENCIONAL
Morfológico-Sintáctico (gramática textual).	
Semántico.	
Estructura textual de los distintos discursos (géneros literarios y no literarios).	
Ajuste del significado del texto a los propósitos del escritor/lector. Conexión con el destinatario del texto.	P R A G M Á T I C O – EL LENGUAJE EN USO INTERCONECTADO CON: – EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO (ÁMBITO ENCICLOPÉDICO). – EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL (ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO).
Estrategias cognitivas relacionadas con los procesos de contextualización del texto.	
Supuestos mentales que están comprometidos en el proceso de producción y comprensión lingüística.	
Estrategias cognitivas relacionadas con los procesos de inferencia de significados a partir de lo dicho y lo no dicho.	

Tal como se concibe hoy desde la ciencia cognitiva (Perkins, 1995), estos procesos se activan en auténticos contextos comunicativos (acciones compartidas) donde el conocimiento (conceptos y representaciones que los constituyen) tiene que ser dinámico y utilizable, usado "para...", estar organizado en torno a finalidades concretas más allá de la mera información. De lo contrario, permanecen en un nivel teórico y abstracto, como información inerte que difícilmente puede activarse para interpretar la realidad. Cabe preguntarse, entonces: ¿qué ocurre en los procesos de alfabetización inicial cuando se pierde de vista la evolución de los comportamientos lectores y escritores, así como, la reconstrucción de una lengua a partir del conocimiento que se tiene de otras? Evidentemente, los "aprendices" pueden llegar a no ser auténticos usuarios de ese lenguaje y, por tanto, a tener pocas posibilidades de desarrollar capacidades lingüísticas y comunicativas específicas desde los primeros años de edad (perdiendo etapas de gran plasticidad cerebral para el desarrollo de estos aprendizajes).

2ª PARTE

DESARROLLO DEL PROCESO INVESTIGADOR



CAPÍTULO 3

LEER Y ESCRIBIR: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN ASUMIDOS DURANTE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA PROAI



Los niños, desde muy pequeños, tan sólo por interactuar en escenarios letrados cargados de significados, construyen sus propias hipótesis acerca de cómo se lee y se escribe y, de forma progresiva, van aproximándose al descubrimiento del principio alfabético (véase capítulo 2). Es decir, van evolucionando paulatinamente en este conocimiento activando ideas cada vez más elaboradas respecto, por ejemplo, del sistema de escritura. Concepciones que, como es lógico suponer, pueden diferir entre los alumnos de un mismo curso aunque compartan otras características socio-cognitivas. ¿Cuáles pueden ser las causas de esta diversidad? Muchas y quizás no sea éste el dato que más interese en este espacio. Lo más importante probablemente sea, conocer las características de este recorrido específico, pues por él pasarán todos los alumnos en algún momento de su aprendizaje (en muchos casos, seguramente, cuando sus maestros tengan otras expectativas respecto a sus logros). La llegada a uno u otro tipo de descubrimiento es imprecisa, pero sí es seguro que las transformaciones de las capacidades se irán operando en una dirección conocida.

Este proceso de transformaciones lingüísticas evidentemente, se puede agilizar si el uso de los textos escritos es rico y abundante y, sobre todo, si responde a distintas intenciones comunicativas. En caso contrario, puede seguir distintos ritmos respecto a las expectativas de los adultos pero, como las investigaciones referidas lo constatan, de ninguna manera dejar de existir aunque la enseñanza de los maestros no tenga en cuenta esta variedad de errores cognitivos, ni las características familiares estimulen la lectura y la escritura.

Este panorama cobra importancia no sólo porque explica el proceso seguido hasta llegar al dominio de la decodificación, sino, fundamentalmente, porque brinda posibilidades en el campo de la comunicación: se puede propiciar una auténtica inmersión en lengua escrita de todos los niños, independientemente de que dominen, o no, el principio alfabético. Es decir, se trata de abordar, en paralelo, el desarrollo de todas las capacidades implicadas en la lectura y la escritura atendiendo a los contextos de diversidad que coexisten en un aula. Es en este eje básico y elemental donde tiene sentido considerar cuáles son las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación que permiten esta inmersión, fundamentalmente en los casos de alumnos considerados con problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

3.1. Principios que orientaron las estrategias de enseñanza durante el desarrollo del programa (relaciónese con el seguimiento de casos presentado en el capítulo 4)

- **Asumimos la posibilidad de que los alumnos, aun sin saber decodificar de forma convencional, pueden usar el lenguaje escrito (evaluando los avan-**

ces en la conceptualización del sistema de escritura de acuerdo con las investigaciones de Ferreiro y Teberosky y seguidores).

Se observa a alumnos que pueden posicionarse como auténticos escritores de un texto aunque no decodifiquen la escritura de acuerdo con el principio alfabético, por ejemplo, el autor de los trabajos presentados en el caso N° 5. En el ejemplo 5.1, un texto relacionado con títulos de películas, utiliza una marca (letra) por cada una de las sílabas que percibe (escribe "BIS" para señalar "vampiros"). Poco a poco, avanza en este proceso de conceptualización del sistema de escritura e incorpora más grafías en cada sílaba (así vemos que, en el ejemplo 5.9, este autor escribe "PLEAS", "PTADS" y "PUÑTSO" para expresar "peleas", "patadas" y "puñetazos").

Otro ejemplo similar queda expresado en el caso N° 7, donde se percibe cómo el alumno pudo avanzar desde la etapa silábica a la alfabética (consúltese este proceso en el capítulo 2), mostrando gran entusiasmo a la hora de escribir a pesar de las dificultades y los bloqueos emocionales que experimentaba ante el hecho de la escritura. Este avance se puede comprobar analizando el ejemplo 7.1 (donde escribe "ao" por "árbol" o "oo" por "mono") y comparándolo con alguno de sus últimos textos (en el ejemplo 7.23 utiliza un sistema de escritura que permite decodificarse).

- **Buscamos alternativas para que los niños mejoren su auto percepción como lectores y escritores.**

En las aulas se registra un gran número de alumnos que se muestran tensos ante la propuesta de leer o escribir: emplean expresiones del tipo "yo no sé", "yo no puedo", etc. ¿Por qué llegan a esta situación? ¿Qué estrategias pueden ayudarlos a superarla?

Por ejemplo, en el caso N° 2 se observa a un alumno con capacidad de argumentar sus ideas de forma coherente y adecuada a lo largo de una conversación, pero que, sin embargo, se niega a organizar el mismo texto si se le propone escribirlo. Habitualmente hace lo mismo para evitar el enfrentamiento con la escritura o la lectura: se levanta de su sitio constantemente; busca pasar desapercibido trabajando por parejas/equipos y dejando que siempre escriban los demás; dice que no sabe o que no quiere escribir... En la indagación realizada respecto a sus datos escolares, se pudo registrar que el niño ha comprendido que "tiene que escribir" de una sola manera (aludiendo a la decodificación alfabética) y con un determinado tipo de letra, cursiva (tipografía que exige un alto nivel de precisión motriz: disociación de movimientos de la mano, coordinación y praxias adecuadas). Dado que no muestra un buen nivel en el desarrollo de las capacidades que requieren el cumplimiento de estas dos exigencias (más la segunda que la primera), tiene muchas dificultades para leer y escribir. Como consecuencia, acompaña sus escritos con mucha sensación de

ineptitud y sufrimiento. De modo que, durante las propuestas del taller, se considera oportuno intervenir en su ZDP para ayudarlo a sentirse escritor: escribiendo con su propio sistema de escritura, aunque éste sea primitivo, y utilizando un tipo de letra que le resulte accesible para su coordinación motriz y análisis perceptual.

Otro caso similar aparece en el caso N° 3. Se trata de un alumno que, en su relación con los adultos y otros niños, ha aprendido que no puede ser escritor: de distintas maneras ha recibido informaciones que lo conducen a esta conclusión (se interpreta: "sólo se puede escribir si es de forma convencional, es decir, conociendo el valor sonoro de todas las letras y empleándolas de acuerdo con la funcionalidad alfabética"). Si se tiene en cuenta que él escribe guiado por una hipótesis primitiva, que no permite que sus escritos se puedan decodificar, se puede comprender su seguridad respecto a que "no sabe leer ni escribir". El equipo de investigación recurre, a través de gestos, apreciaciones y actitudes, a estrategias de enseñanza que le confirmen una imagen de lector/escritor válido: puede leer y escribir, aunque no domine la combinatoria alfabética convencional, porque sabe mucho al respecto e irá descubriendo más datos en el futuro. Es decir, se parte de un principio básico: podrá ir mejorando sus descubrimientos sobre la combinatoria alfabética en la medida que se enfrente, de forma reiterativa, al hecho de pensar cómo se escribe y se lee. Después de un tiempo, se pudo comprobar cómo, lentamente, superó ese bloqueo cognitivo-emocional y pudo avanzar en su hipótesis sobre la conceptualización del sistema de escritura. Así lo expresan sus producciones: en el ejemplo 3.6 aparece una escritura con estructura silábica (emplea una grafía por cada una de las sílabas que componen las palabras: escribe "eoo io cae" para expresar "el lobo y los cabritillos"); en el ejemplo 3.14 incluye más de una letra por sílaba, lo cual lo sitúa en una etapa más avanzada del proceso de conceptualización del sistema de escritura (se corresponde con una estructura silábica-alfabética: escribe "la mnoarrba" para expresar "las mannos arriba").

- **Consideramos oportuno que las secuencias didácticas puedan durar varias sesiones de trabajo para facilitar el uso auténtico del lenguaje (uno o varios textos en torno a una misma situación) y el análisis funcional del metalenguaje.**

La organización de una secuencia didáctica rica, que pueda desarrollarse a lo largo de varias sesiones, es el encuadre adecuado para generar metas y, por lo tanto, activar intenciones comunicativas que requieran leer y escribir diversos tipos de textos. En el inicio de esta secuencia, se crea un campo semántico entre alumnos y docente para activar conocimientos, vivencias, sensaciones, etc. relacionados con un determinado recorte de la realidad que interese abordar. Seguramente que, dependiendo del protagonismo que adquieran los alumnos en este diálogo, surgirán distintas propuestas enlazadas entre sí a través de un hilo conductor que les dé sentido.

En este contexto se hace necesario realizar las tareas propias de los lectores y los escritores: planificar acciones, organizar ideas, buscar un ajuste entre las producciones y sus intenciones, revisar si ese ajuste se logra, mejorar los logros, etc. Este proceso, en sí mismo, genera la necesidad de analizar las características normativas del lenguaje (función metalingüística del lenguaje).

En la dinámica del taller se intenta activar un círculo conductor de propuestas a través de distintos momentos: generar ideas a nivel de gran grupo con relación a una cuestión determinada; definir propuestas para concretarla a lo largo de un determinado tiempo; agruparse por parejas o tríos para realizar las tareas previstas; hacer puestas en común para seguir avanzando en la secuencia, etc. Por ejemplo, con motivo de la llegada de la Navidad se inició una investigación que condujo a la realización de varias tareas, para lo cual fue necesario hacer listados de aquellos temas que se iban a tratar, entrevistas para preguntar a "los mayores" las cuestiones que el grupo no sabía, dedicatorias y recetas de cocina de las comidas típicas de esas fechas, etc. En este escenario, las actividades metalingüísticas (analizar y expresar cómo funcionan las normas lingüísticas) no actúan como parches sin sentido; por el contrario, se hacen necesarias para buscar los mayores ajustes del discurso al contexto. Se trata de descubrir la norma en contexto de funcionalidad comunicativa dependiendo del nivel de comprensión individual (actuando en la ZDR y ZDP). Por ejemplo, desde el respeto a la diversidad es muy coherente que, en la producción de textos escritos, pueda constatarse que algunos alumnos están próximos a descubrir la fonetización convencional, mientras otros se enfrenten a la problemática de la segmentación adecuada de las palabras y todos, quizás, a lograr que la trama textual tenga cierta coherencia y cohesión.

Situaciones similares se expresan en los ejemplos 1.4, 2.1, 3.1 y 8.5. Todas ellas responden a una secuencia didáctica realizada en torno al relato de cuentos: empezó cuando, en el contexto de la lectura de un cuento, no llegaba el ansiado final, de modo que se propuso inventar finales ajustándose a los sucesos que cada uno reconstruyó de dicho cuento. Se observó que a los niños les gustaba imaginar opciones respecto a cómo se puede acabar el relato leído y, para ayudar a organizar la información, se comenzó por recordar y comentar, entre todos, los sucesos haciendo especial hincapié en los aspectos que el grupo consideraba más importantes. En ese contexto fue necesario tomar nota de estas ideas claves, de los nombres de los personajes del cuento, etc. Llegó el momento de pensar en los posibles finales y, para ello, se crearon ambientes de interacción en pequeños grupos (reconociendo que sólo en situaciones interactivas se genera el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas, tales como comparar, preguntar, argumentar, etc.). Por último, llegó el momento de la puesta en común para pasar luego a la reescritura individual del propio cuento. Se elaboró, entre todos, un libro de versiones distintas a partir del cuento inicial, cuya realización exigió invertir varias sesiones de trabajo.

- **Antes de iniciar cualquier acto de escritura, es preciso crear y generar un campo semántico (recuerdos, conocimientos, análisis, comentarios, etc. respecto a un determinado contenido) que active un contexto para lograr una situación comunicativa en la que se inscriba dicho acto.**

Narrar experiencias, vivencias, informaciones, etc. permite desarrollar competencias comunicativas que retroalimentan su efecto en todo el espectro del desarrollo humano: saber ajustar el propio discurso al contexto requiere, por ejemplo, el desarrollo de diversas capacidades (cognitivas, emocionales, comunicativas,...); narrar acontecimientos permite a los niños activar ideas que facilitan la organización, posteriormente, de un texto escrito. Es adecuado reflexionar en este espacio sobre la dificultad que implica para los niños, quizás también para los adultos, enfrentarse a la producción de un texto sin intención comunicativa, y más aún, sin haber organizado una red de ideas interrelacionadas (guión).

Se recoge un ejemplo que pone en evidencia el papel de las estrategias interactivas en el desarrollo de las capacidades lingüísticas. La situación se presenta mientras un grupo conversa acerca de todo lo que se puede hacer en días previos a la Navidad. Surge así el tema de la decoración festiva, los belenes, las comidas especiales y los dulces, etc. y, en torno a todo ello, se propone una organización en pequeños grupos para buscar más ideas para luego seleccionar propuestas que se desarrollarán en las sesiones siguientes. En este contexto se rescata el proceso seguido por el niño correspondiente al caso N° 2 cuando se sitúa frente a un acto de escritura: se encuentra en un grupo que trata de buscar más ideas acerca del tema de los belenes y, por ello, se conecta con la idea de investigar sobre cómo se monta el que está armado en su colegio. De este modo, decide proponerle al grupo la creación de un guión, a modo de entrevista, para realizar a distintas personas de su colegio y averiguar datos al respecto (recogido en el ejemplo 2.18), pero sus compañeros no piensan del mismo modo y manifiestan bastante inhibición al respecto, de modo que, él decide continuar adelante y trabajar en ello.

- **Consideramos importante que el adulto lea para los niños comentando junto con ellos el contenido del texto y dándoles la oportunidad de que, posteriormente, ellos vuelvan a releerlo en contexto comunicativo.**

Cuando el adulto lee un texto para los alumnos, y facilita que lo comenten entre todos, está ayudando, evidentemente, a que éstos construyan significados, independientemente de que decodifiquen, o no, el principio alfabético del sistema de escritura. Se facilita así el acceso, entre otras cuestiones, a las funciones de los textos, al conocimiento de las distintas tipologías textuales, a la interpretación de los recursos empleados por un autor, a buscar determinadas informaciones dependiendo de lo que ofrecen las tipologías textuales; también a compartir significados a partir de las

distintas interpretaciones que ofrecen cada uno de los lectores participantes. Por otro lado, leer de forma compartida facilita avanzar en el texto y volver a lo leído todas las veces que se necesita dependiendo de la necesidad de los lectores. El caso N° 9 puede servirnos para reflexionar al respecto: en los momentos en que se inicia una secuencia didáctica se propone leer juntos un cuento (su argumento se basa en una ratita que busca comida en la despensa de una casa y no sabe nunca por dónde empezar a comer porque todo le gusta mucho). Mientras el adulto lee el relato, todo el grupo intercala comentarios sobre los sucesos de la historia que protagoniza esta ratita y expresa vivencias personales relacionadas con los gustos y las comidas, las indecisiones, la rapidez para resolver,... En este espacio de intercambio se incorporan propuestas que invitan a contar ideas inspiradas en la temática de las comidas preferidas. "¿Cómo se cocina tu comida favorita?" Todos van participando mientras explican lo que saben acerca de cómo se prepara ese plato. Surge, así, la propuesta de crear un libro que recoja estas recetas. "¿Qué características tiene la tipología textual que se necesita para registrar estos datos?" La receta de cocina se instala como una preocupación del grupo. Se plantea la necesidad de investigar una serie de aspectos, para luego, ser escritores de dicho tipo de texto, entendiendo, por supuesto, la diversidad de recursos personales para solventar la situación. En este contexto, el niño seguido en el caso N° 9 se resiste a considerar que él también puede escribir su propia receta. Cada vez que se dispone a iniciar su texto, necesita buscar modelos, y hasta copiar las recetas de sus compañeros, aunque éstos lo impiden. Ante esta situación, se reinicia el diálogo orientado, en esta oportunidad, a indagar de forma compartida, cuáles son sus comidas favoritas, momento en el cual expone que le gusta mucho la tortilla francesa y la de patatas (idea que termina escribiendo ayudándose de la fonetización que le ofrece el adulto como estrategia para averiguar la combinatoria alfabética). Esta situación permite observar cómo este niño es capaz de encontrar un repertorio propio, a partir de la actuación que el adulto realiza en la ZDP respecto a la organización de ideas, la estrategia de fonetizar y el hecho de sentirse capaz frente a la escritura, situación que define gran parte de su problemática frente a dicho aprendizaje.

- **Consideramos que mientras los niños escriben los textos, resulta propicio, actuar en la ZDP de cada uno de ellos con la intención de que mejoren sus textos y mantengan un control cognitivo de las acciones lingüísticas que están llevando a cabo.**

El hecho de escribir junto con otros permite confrontar, comparar, mejorar, argumentar, etc.; estrategias éstas que movilizan la biografía cognitivo-emocional del alumno. En este contexto, se facilita la intervención del adulto en la ZDP de cada alumno para mejorar los textos escritos: se puede crear un conflicto cognitivo sobre aquello que el alumno sabe, tanto a nivel lingüístico como metalingüístico, y de este modo, construir hipótesis nuevas más allá de su ZDR, pero dentro de ZDP.

Por ejemplo, cuando un alumno escribe palabras sin límites entre ellas, por ejemplo "*Estaenlamesa*", se puede actuar en su ZDP a través de preguntas de este tipo: "Está en la mesa, ¿es una palabra sola o son varias?". Si el alumno no es capaz de ver más que una sola palabra, se puede entender que la superación de este error cognitivo está muy lejos de su ZDP, presumiendo que llegará el momento en que consiga cambiar la hipótesis respecto a cómo se segmentan las palabras. Por otro lado, si el alumno es capaz de comprender, con ayuda, que hay varias palabras (aunque no considere todas), estará más cerca de superar este error cognitivo y de descubrir la convencionalidad.

- **Cuando el alumno no domina el código oral por diversas causas (inmigración, problemáticas comunicativas...), intentamos no abandonar la comunicación, reinterpretando sus intenciones y dándole significados con el apoyo del lenguaje verbal y el no verbal.**

Se interpretan las ideas que expresan los niños de forma no verbal y verbal, aunque lo hagan de manera primitiva, en las situaciones interactivas que se generan, y se reflejan al grupo con la intención de favorecer la pertenencia de todos (dentro de las posibilidades que ofrezca el contexto). Se busca, atendiendo a las características de la comunicación, una constante inmersión en el lenguaje oral y escrito a través de la diversificación de formas para comprender y expresar significados.

3.2. Criterios de evaluación asumidos por el grupo de investigación

Los criterios que el grupo de investigación asume para evaluar las producciones escritas de los niños seguidos a través del estudio de casos, emergen, obviamente, del planteamiento teórico abordado en el capítulo 2. De modo que, para evitar reiteraciones innecesarias, se pasa a analizar un conjunto de protocolos que están inspirados en dichos principios con la intención de evaluar los actos de escritura y lectura en momentos de alfabetización inicial. Estos protocolos, fruto de una investigación llevada anteriormente por el mismo grupo de investigación, pretenden ser una guía de seguimiento para evaluar las transformaciones de las capacidades que pueden incidir, si bien con distinta intensidad y ritmo, en el desarrollo del perfil lector-escritor en esta etapa tan decisiva para el aprendizaje. Recogen una amplia gama de capacidades y situaciones que orientan la comprensión tanto de las posibilidades como de las dificultades que presentan los niños cuando se enfrentan al aprendizaje de la lectura y la escritura. Muchas de las capacidades y situaciones de aprendizaje señaladas en este documento pertenecen al ámbito lingüístico y, por tanto, no es necesaria su justificación en el mismo, sin embargo, para muchas otras es necesaria una explicación que permita interpretar el papel que las mismas cumplen en dicho per-

fil, desde la mirada epistemológica que guía la actividad del grupo. En el primer grupo se encuentra la evaluación de las capacidades lingüísticas, pragmáticas, culturales, psicomotrices, sociolingüísticas, metacognitivas, etc. En el segundo, a causa de haber constatado la imprecisión de evaluar solamente al sujeto que aprende, se recurre a integrar las características de los contextos de enseñanza, en tanto escenarios que facilitan, o no, el desarrollo de determinadas capacidades. Se establece una prioridad seleccionando las siguientes características:

- Las tonalidades afectivas de las estrategias de aprendizaje que están implicadas en cada una de las capacidades analizadas,
- El proceso de autorregulación emocional del lector/ escritor,
- Los criterios de evaluación respecto al logro de las capacidades y tonalidades afectivas evaluadas, y su jerarquización con relación al aprendizaje de la lectura y la escritura;
- Las propuestas de acción que ofrecen las secuencias didácticas organizadas y los principios metodológicos asumidos (su relación con las estrategias de aprendizaje).

En su conjunto, constituyen "ventanas interconectadas" que pueden, o no, abrirse en casos puntuales pero que, en todo caso, presentan pistas orientativas para comprender los procesos de aprendizaje y, por ende, sus potenciales dificultades.

**EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS,
PRAGMÁTICAS, CULTURALES, PSICOMOTRICES,
SOCIOLINGÜÍSTICAS, METACOGNITIVAS, ETC. EN RELACIÓN
CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ETAPA DE
ALFABETIZACIÓN INICIAL
(D'Angelo, 2001)**

**A- CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS DEL LECTOR Y/O ESCRITOR
Habilidades y destrezas (estrategias de aprendizaje) desarrolladas en
relación con el conocimiento de las reglas del lenguaje escrito**

Cada variable se valorará de acuerdo con el siguiente planteamiento:

Es capaz de

¿A qué tipo de problemática se enfrenta?

Avances y transformaciones en los últimos seis meses

1. SISTEMA DE ESCRITURA ALFABÉTICO ³

Nivel alcanzado en el descubrimiento de los siguientes conocimientos convencionales:

- **Reconstrucción del principio alfabético en los procesos de escritura.**
- **Reconstrucción del principio alfabético en los procesos de lectura.**
- **Organización de la escritura en el espacio.**
- **Identificación de los límites entre las palabras escritas (hiposegmentación, hipersegmentación y segmentación convencional).**
- **El uso de los límites ortográficos convencionales (signos de puntuación en el texto).**
- **El descubrimiento de la ortografía en las palabras.**

³ Expresar el ritmo seguido por el niño en la psicogénesis del lenguaje escrito: según los parámetros de conceptualización de la escritura identificados por Ferreiro y Teberosky (1979) y la complementación realizada por el equipo de investigación de Hachém (2002).

Para la evaluación de los procesos de lectura se siguen las conclusiones de las investigaciones del equipo coordinado por Vaca (1997).

2. TEXTO: COHERENCIA Y COHESIÓN

Posibilidades para conseguir una adecuada consistencia en las distintas tramas de los textos producidos: palabras que narran, describen, argumentan, dialogan, etc.:

- **Complejidad lograda en el enlace sintáctico de los textos que produce.**
- **Cantidad y calidad de recursos utilizados para producir un texto con unidad de significado (encuadre del contenido, relaciones semánticas, etc.).**
- **Uso de recursos propios del lenguaje escrito para dar cohesión a un texto (repeticiones de palabras; uso de pronombres; relación entre los tiempos verbales; enlaces con preposiciones, conjunciones y signos de puntuación, etc.).**

3. TIPOLOGÍAS DISCURSIVAS

Estrategias para interpretar y mantener la estructura y la forma de los distintos tipos de géneros (literarios y no literarios):

- **Identificación de los recursos lingüísticos de los distintos discursos.**
- **Riqueza y ajuste de los rasgos distintivos en los discursos que produce (gramática textual, formatos, estilos típicos, paratextos, etc.).**
- **Encaje del significado del texto en el tipo de discurso que produce.**

B- CAPACIDADES CULTURALES

Habilidades y destrezas (estrategias de aprendizaje) desarrolladas en relación con el conocimiento de distintos aspectos culturales

Cada variable se valorará de acuerdo con el siguiente planteamiento:

Es capaz de

¿A qué tipo de problemática se enfrenta?

Avances y transformaciones en los últimos seis meses

- **Tipo de conocimientos con los que disfruta (o se entorpece) leyendo y escribiendo.**
- **Tipo de conocimientos con los que puede anticipar el significado de los textos con más facilidad.**

C- CAPACIDADES MOTRICES

Habilidades y destrezas (estrategias de aprendizaje) desarrolladas en relación con el dominio motriz para realizar las marcas notacionales

Cada variable se valorará de acuerdo con el siguiente planteamiento:

Es capaz de

¿A qué tipo de problemática se enfrenta?

Avances y transformaciones en los últimos seis meses

- **Impulso e inhibición de movimientos para realizar marcas notacionales separadas.**
- **Impulso e inhibición de movimientos para realizar marcas notacionales enlazadas.**
- **Coordinación del cuerpo en el espacio (integración derecha-izquierda, coordinación de distintas praxias, especialmente las relacionadas con la ejecución del acto de leer y escribir).**

D- CAPACIDADES PRAGMÁTICAS

Habilidades y destrezas (estrategias de aprendizaje) en relación con el uso de la lengua dependiendo de las intenciones de los hablantes

Cada variable se valorará de acuerdo con el siguiente planteamiento:

Es capaz de

¿A qué tipo de problemática se enfrenta?

Avances y transformaciones en los últimos seis meses

- **Variedad de propósitos que guían el uso del lenguaje escrito.**
- **Ajuste del texto y la estructura del discurso al propósito del escritor.**
- **Ajuste del texto y la estructura del discurso a las expectativas del destinatario.**
- **Búsqueda del texto y de la estructura conforme los propósitos del lector.**
- **Integración de distintos lenguajes en el contexto comunicativo.**
- **Integración del acto de leer y escribir en el contexto comunicativo.**
- **Tipo de recursos utilizados para explicitar sus ideas en el contenido del texto.**
- **Tipo de recursos utilizados para expresar ideas de forma implícita.**

E- CAPACIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS

Habilidades y destrezas (estrategias de aprendizaje) en relación con el uso de la lengua escrita modelado por las características y condiciones sociales

Cada variable se valorará de acuerdo con el siguiente planteamiento:

Es capaz de

¿A qué tipo de problemática se enfrenta?

Avances y transformaciones en los últimos seis meses

- **Idiosincrasia cultural que aparece en las producciones escritas.**

F- CAPACIDADES METACOGNITIVAS

Habilidades y destrezas, comportamientos que el escritor/lector identifica como necesarios ante los distintos actos de la escritura

Cada variable se valorará de acuerdo con el siguiente planteamiento:

Es capaz de:

¿A qué tipo de problemática se enfrenta? :

Avances y transformaciones en los últimos seis meses:

- **Comportamientos y recursos cognitivos para escribir un texto.**
- **Comportamientos y recursos cognitivos para comprender un texto en el que lee como "lector" (anticipar significados y formular hipótesis que mantiene en forma tentativa, controlar el contexto semántico, confirmar o descartar dichas hipótesis,...).**
- **Comportamientos y recursos cognitivos para comprender un texto en el que lee como "escritor" (formular hipótesis sobre la estructura del discurso y el sentido del texto, mantenerlas tentativamente, controlar el contexto semántico, confirmar o descartar hipótesis, ...).**

TONALIDADES AFECTIVAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE ESTÁN IMPLICADAS EN CADA UNA DE LAS CAPACIDADES ANALIZADAS

Nombre del niño:	Edad:	Curso:
1)	¿Qué sensaciones experimenta cuando lee (placer, angustia, seguridad, inseguridad,...)?	
2)	¿Considera que sabe leer?	
3)	¿Qué tipo de lector se considera?	
4)	¿Considera que puede leer aunque aún no establezca correspondencia fonográfica?	
5)	¿Qué sensaciones experimenta cuando escribe (placer, angustia, seguridad, inseguridad)?	
6)	¿Considera que sabe escribir?	
7)	¿Qué tipo de escritor se considera?	
8)	¿Considera que puede escribir aunque aún no establezca correspondencia fonográfica?	
9)	¿Considera que puede escribir aunque utilice marcas notacionales separadas?	
10)	¿Le interesa investigar las características de los distintos géneros discursivos?	
11)	¿Se considera un escritor con capacidad para inventar contenidos variados para sus textos?	
12)	¿Se anima a escribir si no tiene un modelo delante (confusión entre escribir y copiar)?	
13)	¿Qué sensaciones le produce equivocarse?	
14)	¿Qué predisposición tiene para participar en la mejora de sus textos?	

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DEL AULA

1)	Cantidad y variedad de sectores de trabajo que tiene un aula.
2)	Posibilidades de elegir el lugar de trabajo dentro de algunos límites de organización.
3)	Responsables de las decisiones respecto a dónde se guardan los materiales, de su reparto y de su uso.
4)	Lugar asignado al alumnado que aprende con algún tipo de dificultad y del que lo hace según el ritmo esperado por el profesorado.
5)	Lugar asignado a los niños que presentan problemas de conducta (en caso de que hubiere).

PROCESO DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DEL LECTOR/ ESCRITOR

Nombre del niño:	Edad:	Curso:
1)	¿Sabe lo que le gusta? ¿Es capaz de elegir entre varias alternativas?	
2)	¿Tiene iniciativas? ¿Intenta hacer cosas por sí mismo? ¿Las continúa?	
3)	¿Es capaz de enfrentarse, con cierta independencia, a situaciones que le presentan alguna dificultad?	
4)	¿Sabe pedir ayuda explícitamente? ¿A los compañeros? ¿A los adultos? ¿A los padres?	
5)	¿Qué espera que hagan los demás por él/ella?	
6)	¿Tiene internalizados ciertos límites que le permiten crecer?	
7)	¿Depende de hacer lo que quiere? ¿Le cuesta respetar los límites de la autoridad?	
8)	¿Es muy exigente consigo mismo?	
9)	¿Depende de recibir la aceptación del adulto u otro niño para sentirse bien?	
10)	¿Actúa sólo si hay incentivos externos (para recibir un premio o para evitar un castigo)?	
11)	¿Espera las indicaciones / incentivos de los adultos u otros niños para iniciar y/o continuar cualquier tipo de actividad?	
12)	¿Sus logros están relacionados con avances en sus propios procesos de aprendizaje?	
13)	¿Tiene iniciativas para organizar y llevar adelante distintos proyectos vitales (que impliquen relaciones interpersonales a través del juego, las conversaciones, distintas actividades, ...)?	
14)	¿Se somete con facilidad a los proyectos/iniciativas de otros: padres, maestros, compañeros?	
15)	¿Pretende que los demás siempre sigan sus propuestas? ¿A qué recurre para lograrlo?	
16)	¿Hace siempre lo que los adultos u otros niños organizan para él sin presentar resistencias?	
17)	¿Puede pedir, explícitamente, que respeten sus propios espacios?	
18)	¿Respeto los límites de las personas con las que interactúa?	
19)	¿Sabe interactuar con las propuestas de los demás?	
20)	¿Qué papel asume en sus relaciones con los compañeros y los adultos?	
21)	¿Qué hace cuando no consigue lo que pretende? ¿Necesita llamar la atención? ¿Qué hace para lograr llamar la atención?	
22)	¿Se presenta seguro/inseguro? ¿Cómo lo expresa su imagen corporal?	

CRITERIOS DE EVALUACIÓN RESPECTO AL LOGRO DE LAS CAPACIDADES Y TONALIDADES AFECTIVAS EVALUADAS, Y SU JERARQUIZACIÓN CON RELACIÓN AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

- 1) ¿Se evalúan las producciones e interpretaciones infantiles teniendo en cuenta los parámetros de conceptualización del lenguaje escrito?
- 2) ¿Se le otorga importancia constructiva a todos los comportamientos lectores y escritores de los alumnos, independientemente del descubrimiento del principio alfabético que puedan haber desarrollado?
- 3) ¿Se establecen distinciones en el nivel de desarrollo de distintas capacidades relacionadas con la producción de un texto? Por ejemplo:
 - entre copiar un texto y escribirlo por sí mismo;
 - entre escribir una producción propia y escribir al dictado;
 - entre escribir una trama narrativa (habitual en la cultura infantil) y otra menos usual, como argumentativa o dialógica.
- 4) ¿Se privilegia el desarrollo de la capacidad de usar correctamente el principio alfabético antes que el de saber dar coherencia a un texto respetando las características de su género?
- 5) ¿Se tienen en cuenta las tonalidades afectivas de los alumnos a la hora de evaluar el desarrollo de sus capacidades lingüísticas?
- 6) ¿Se pretende un nivel de desarrollo específico de la capacidad psicomotriz para dar forma a marcas notacionales enlazadas en la etapa en que se comienza a escribir?
- 7) ¿Se propician las propuestas que potencian el desarrollo en paralelo de todas las capacidades lingüísticas y pragmáticas en relación con el lenguaje escrito?
- 8) ¿Se valoran las transformaciones de las distintas capacidades lingüísticas tomando como punto de referencia:
 - El nivel competencial de inicio registrado;
 - La edad cronológica del niño;
 - El curso escolar que está cursando;
 - Otros?
- 9) ¿Se considera el nivel de logro real y próximo de las distintas capacidades analizadas?
- 10) ¿Se valoran los logros alcanzados en situación de andamiaje dentro de la ZDP?
- 11) ¿Se enseñan los aspectos lingüísticos del texto y del discurso de forma integrada con los pragmáticos?

PROPUESTAS DE ACCIÓN QUE OFRECEN LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS ORGANIZADAS Y LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS ASUMIDOS

(su relación con las estrategias de enseñanza)

Situaciones que pueden favorecer el desarrollo de las capacidades lectoras y escritoras que se evalúan: nivel alto, mediano, bajo o nulo.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS: principios metodológicos que subyacen.	
<p>¿QUÉ DATOS EVALUAMOS?: indicadores</p> <p>Situación con la que se inicia una secuencia didáctica: ¿se plantea un problema?, ¿se necesita explorar datos?, ¿hay que resolver algunas cuestiones?, etc.</p>	<p>PARA CONOCER LA CAPACIDAD DE...</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sentirse implicado en una situación. · Anticipar posibles resoluciones. · Argumentar alternativas. · Conversar sobre los emergentes que surgen. · Tomar nota en paralelo con el desarrollo de los sucesos.
<p>Situaciones donde se planifica y organiza el trabajo: ¿pueden participar los niños?, ¿qué tipo de consignas se utilizan?, ¿quién las da?, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Proponer un tipo de organización determinada. · Organizarse de acuerdo con distintas intenciones. · Ajustar su comportamiento a las características de lo que se ha organizado. · Repartir la tarea. · Organizar el trabajo (propio y del grupo). · Recuperar informaciones leídas en distintos documentos. · Reinterpretar los textos guiado por distintos propósitos. · Realizar tareas coordinadas. · Dictar el contenido de un texto. · Escribir al dictado.

<p>Situaciones donde se buscan determinados datos (investigación) para luego analizarlos (de forma individual, en parejas o en pequeños grupos): ¿se presenta la necesidad de buscar datos?, ¿de qué tipo?, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Explorar distintos textos descubriendo sus aportaciones (de acuerdo con las intenciones específicas de cada momento de uso). · Leer comentando el contenido de un texto. · Usar el lenguaje escrito de forma integrada con el oral, plástico, etc. · Apropiarse de nueva información, teniendo en cuenta sus distintas peculiaridades. · Elaborar resúmenes, cuadros, esquemas, mapas conceptuales, etc.
<p>Situaciones donde se organiza el desarrollo de las propuestas: ¿pueden participar los niños?, ¿qué tipo de consignas se utilizan?, ¿quién las da?, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Conversar, leer, escribir, etc. con sentido. · Analizar casos, opciones, etc. · Decidir y elegir.
<p>Situaciones donde se organizan y reorganizan los agrupamientos: ¿qué conflictos surgen?, ¿con qué recursos emocionales resuelve cada uno su participación en el conflicto?, ¿cómo se aprende a interactuar con los demás?</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Adaptarse a los cambios. · Diferenciarse emocionalmente de los demás. · Anticipar comportamientos ajenos. · Resolver las ansiedades que provocan las relaciones entre iguales y con los adultos. · Pedir ayuda sin necesidad de plantear conflictos innecesarios.
<p>Situaciones donde se maneja información: ¿qué variedad de información se utiliza?, ¿qué fuentes se utilizan?, ¿a qué intenciones responde su uso?, ¿cómo se organizan para consultarla?, ¿quién o quiénes determinan lo que es necesario consultar?, ¿qué se hace con la información obtenida?, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Ajustar la búsqueda de información a las intenciones de cada contexto comunicativo. · Identificar la función que cumplen las distintas fuentes de información. · Conocer los códigos de búsqueda y las características estructurales de cada fuente. · Integrar los procesos de escritura y lectura.

<p>El desarrollo de las puestas en común: ¿hay intercambio de las informaciones obtenidas y de las experiencias vivenciadas?, ¿se interpretan los datos manejados?, ¿se comentan?, ¿se organizan y reorganizan para facilitar su comprensión? etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Explorar los "pros" y los "contras" de una situación. · Reconceptualizar conflictos cognitivos. · Explicitar las narraciones de cada uno. · Introducir progresivamente una mayor complejidad y reelaborar la información desde distintas perspectivas. · Desarrollar estrategias cognitivas para analizar, comparar, argumentar, etc. · Confrontar datos. · Argumentar propuestas, soluciones, etc.
<p>Situaciones en las que se mejoran las producciones escritas realizadas por el alumnado: ¿quiénes participan?, ¿qué variedad de actividades se organizan para concretarlo?</p> <p>Situaciones en las que se reflexione especialmente sobre los aspectos lingüísticos (del texto y del discurso) y pragmáticas del lenguaje: ¿hay integración entre unos y otros?, ¿se privilegian la lógica del objeto de conocimiento o las competencias lingüísticas del alumnado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar la variedad de logros y aceptar la posibilidad de mejora. · Integrar el uso de distintos lenguajes, especialmente el oral con el escrito. · Integrar los procesos de escritura y lectura. · Reflexionar sobre las normas lingüísticas del sistema de escritura. · Ajustar el uso del lenguaje a las intenciones de los escritores y lectores.

CAPÍTULO 4

ESTUDIO DE CASOS



En este capítulo realizamos el seguimiento de estudio de casos presentando una selección de los 10 más significativos de la realidad investigada. Este estudio fue realizado a lo largo de dos cursos escolares en seis escuelas públicas de la Comunidad de Madrid, con una población de 27 alumnos identificados con dificultades en su proceso de alfabetización y 27 pertenecientes al grupo control (tal como se refleja en el primer capítulo de este trabajo).

El núcleo de esta investigación se caracteriza por un análisis complejo e integrado de los procesos de lectura y escritura: los niños que presentan problemas en su proceso de alfabetización, las prácticas de enseñanza y la evaluación de las transformaciones de las capacidades lingüísticas y comunicativas.

El estilo narrativo del informe permite captar, de forma ágil e interrelacionada, los distintos parámetros observados y evaluados en su contexto, la toma de conciencia del material analizado, el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica, los procesos de comprensión a través de la multiplicidad de ejemplificaciones, etc. Se intentó de este modo desentrañar las estructuras de significación y determinar su influencia en cuanto a las dificultades de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Toda la información de la investigación se organizó, para cada análisis de caso, en torno a dos modelos de recogida de datos:

- A. Protocolos para la Evaluación de las Capacidades Lingüísticas, Pragmáticas, Culturales, Psicomotrices, etc. (D'Angelo y Medina, 2001) en relación con la lectura y la escritura en la etapa de alfabetización inicial presentados en el capítulo anterior.
- B. En directa relación con el documento anterior, Informes Etnográficos con la mayor cantidad de matices y descripciones posibles, captando muchos detalles si bien con ciertos límites, con intención de "presentar" la complejidad de la realidad estudiada con cercanía y credibilidad para el lector. Para ello, la información se organizó en torno a los siguientes ejes:
 - Estrategias socio-cognitivas en lectura y escritura, y oralidad (comprensión y expresión).
 - Transformaciones en los niveles de:
 - Conceptualización del sistema de escritura;
 - Coherencia y cohesión de las tramas textuales.

A continuación se presentan los 10 casos señalados en párrafos anteriores, de acuerdo con el guión correspondiente al punto B (junto con las correspondientes producciones escritas que han servido, entre otros recursos, para el seguimiento de cada uno de los sujetos).

CASO Nº 1**EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...**

- ha llegado desde Bulgaria en los últimos tiempos y no habla castellano;
- no molesta, es tranquilo y permanece en constante silencio;
- no sabe leer ni escribir; conoce únicamente algunas vocales y escribe su nombre.

ELEMENTOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DEL TALLER ESTUDIO DE CASO Nº 1
--

ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Durante los primeros meses emplea el dibujo como medio de comunicación con los otros debido a que no domina la lengua castellana. Tan sólo escribe su nombre, utilizando letras de tipo imprenta mayúscula. En este sentido, los dibujos realizados en un inicio no tienen ajuste al contenido de la propuesta (véanse anexos 1.1 y 1.2). Poco a poco, y pasada su etapa de silencio, va adquiriendo más confianza en sus posibilidades y en las que le ofrece el lenguaje escrito como medio de expresión, de modo que sus dibujos y textos se van aproximando más al contenido específico de cada propuesta (véanse anexos 1.3 y 1.4). – Se puede observar una tendencia a verbalizar lo que va escribiendo, en tanto autoayuda para descubrir la combinatoria alfabética de las sílabas, no mostrando, a pesar de que domina otra lengua, un bloqueo excesivo ante esta tarea. – Requiere la ayuda de algún compañero o del adulto para buscar la información que necesita para desarrollar su texto escrito. |
|--|

ORALIDAD

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – En un principio no puede participar en los momentos de intercambio grupal a causa de sus dificultades para hablar la lengua castellana, sin embargo se mantiene inmerso en el diálogo aunque no dé muestras de participación. – Avanza en el descubrimiento del código oral y logra interactuar con los demás compañeros sin mayores dificultades: llega a ser capaz de contraargumentar a algún compañero defendiendo sus ideas o propuestas de trabajo y de mantener una escucha activa durante el diálogo inicial de clase, respetando así el turno de palabra y la intervención de sus compañeros. – En actividades donde se requiere un trabajo grupal o por parejas, experimenta un gran avance: si bien en un comienzo no participa y se mantiene al margen de la conversación, luego avanza hasta lograr implicarse adecuadamente en la misma, asumiendo responsabilidades y tomando iniciativas. |
|---|

TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE**CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA (N° 1)**

- En las primeras producciones no siente que puede expresarse por medio de la escritura, optando por permanecer en silencio (como puede observarse desde el anexo 1.1 al 1.4). Poco a poco, y sintiéndose respetado en ese silencio, va logrando la confianza suficiente para comenzar a interactuar de forma oral con el adulto, así como para expresarse a través del lenguaje escrito. Esas primeras producciones pueden situarse, en relación con la conceptualización del sistema de escritura, en un nivel silábico: se enfrenta a descubrir la correspondencia fónico-gráfica en la estructura de la sílaba (por ejemplo, en el anexo 1.5 puede observarse que mantiene esa correspondencia al escribir "aua", cuya transcripción normalizada es "agua", y no en otras como "ei", cuya transcripción es "barro"). Poco a poco va descubriendo esta correspondencia entre el sonido y la grafía, pasando a niveles silábicos-alfabéticos (véase el anexo 1.9 donde se ponen en juego las hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en, al menos una sílaba, como por ejemplo en la palabra "amaill" transcrita como "amarillo").
- Según avanza el curso consolida el esquema CV y proyecta las tres hipótesis mencionadas en el punto anterior a otras estructuras silábicas, como son CCV y CVC (en el anexo 1.12 puede comprobarse este hecho en palabras como "las", "bailar" donde escribe perfectamente ese grupo silábico CVC; aunque en otros anexos, como en el 1.13, no se registra de igual manera, por ejemplo en las palabras "por" o "levantarme" escribe "levatame" y "po"). Es decir, se enfrenta a los descubrimientos propios de un nivel alfabético-medio.
- De forma simultánea, se enfrenta al descubrimiento de la segmentación convencional de las palabras, manteniéndose en un estado de hiposegmentación (como puede verse claramente en los anexos 1.12 y 1.13 donde se registra la escritura de una idea uniendo todas las palabras que emplea en su desarrollo).
- El tipo de letra utilizada ha sido siempre la cursiva, salvo cuando escribe su nombre, donde emplea un tipo de letra mayúscula; en los anexos no puede observarse pues se han omitido los nombres de los estudiantes. Se puede constatar que, cada vez que emplea la "r", escribe en mayúscula salvo en el texto de copia y dictado (véase anexo 1.14).

COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES

- Presenta buenos niveles de coherencia en sus producciones siendo capaz, una vez pasada la primera etapa de silencio, de organizar y desarrollar por escrito sus propias ideas ajustándose a la propuesta comunicativa realizada en el taller desde el principio al final (véase que el anexo 1.12 registra su capacidad para contar un chiste con todos sus detalles).
- En cuanto a la cohesión que da a sus escritos, demuestra que es capaz de emplear recursos gramaticales para unir distintas ideas (véase que el anexo 1.9 registra el uso de pronombres, preposiciones, artículos diversos en la frase "se empieza por el uno amarillo y se acaba por el uno de flores").

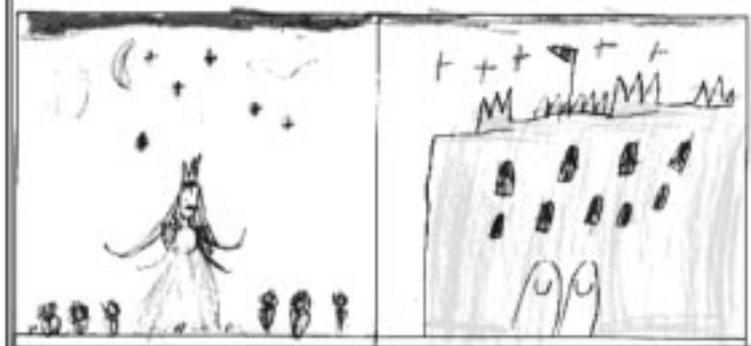
ANEXO N° 1



14 - 11 - 2001
ANEXO 1.1

TÍTULO DEL CÓMIC:

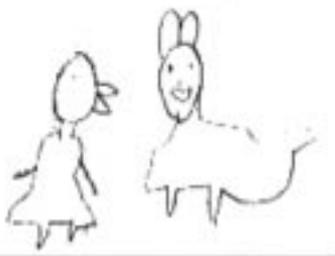
AUTOR:



21 - 11 - 2001
ANEXO 1.2

NOMBRE DEL ANIMAL: _____

¿CÓMO ES?



OTRAS CARACTERÍSTICAS:



28 - 11 - 2001
ANEXO 1.3



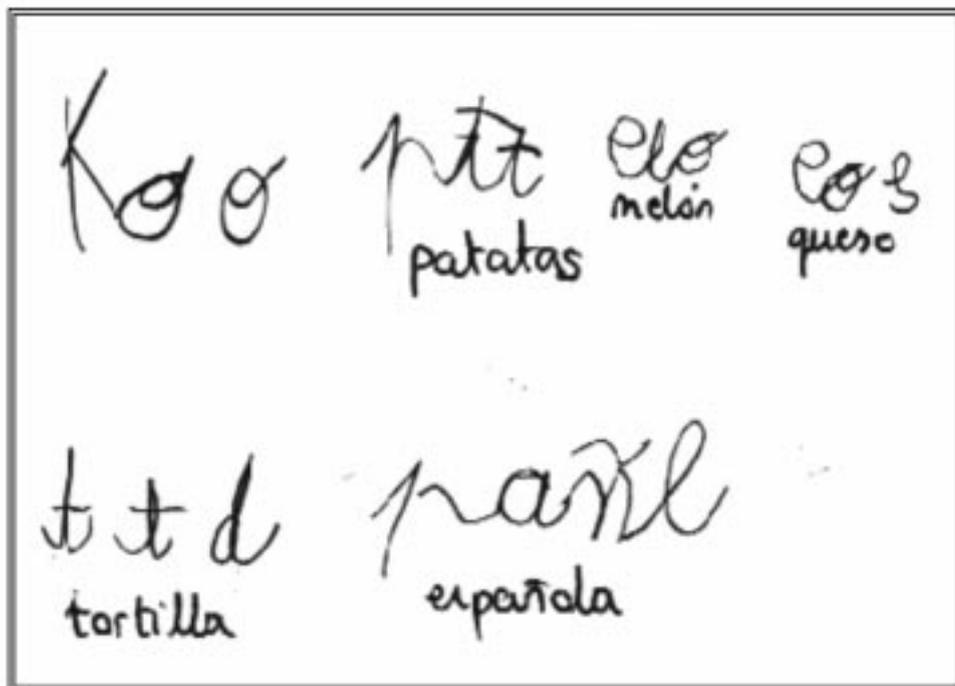
9 - 1 - 2002
ANEXO 1.4

23 - 1 - 2002
ANEXO 1.5

ionia
tas albondigas

igual a torta
barro agua blanco

ma ma cia mpo
tarta agua barro blanco negro



30 - 1 - 2002
ANEXO 1.6

6 - 2 - 2002
ANEXO 1.7

cellitpoteo ^{piere} ^{piere} ^{quepa} ^{caso} ^{busca} ^{quepa} cellitpoteo
la cupla gris
leub
(supido)

13 - 2 - 2002
ANEXO 1.8

ica ^{prhosa} ^{un} ^{vestido} ^{rosa} ica ^{capalilla}
ucio
ia ?

se ^{se} ^{escrita} ^{por el} ^{de} ^{acriba} ^{por el}
Ciec geuno amaili lake geuno
HARS TUN

20 - 2 - 2002
ANEXO 1.9

27 - 2 - 2002
ANEXO 1.10

quinado se kaerlguagua y lebra
quinado en gria a los si e te convertidos
7 el primo C ZCED ELRO 8

* * * * *
* * * * *



6 - 3 - 2002
ANEXO 1.11

20 - 3 - 2002
ANEXO 14.12



10 - 4 - 2002
ANEXO 1.13

29 - 5 - 2002
ANEXO 1.14

<p>dia 29 averi do/a niño/a Sax del C.P. Ntra Sra del Lucero que esta si cuando en han inviado a con la casa</p>	<p>me amontado tambien que anido astro que le a mas niño como yo, y me am protevesto es riditesta quata peria que podamos quonase eporo espero tus notisia muchedosos</p>
--	---

CASO N° 2**EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...**

- desafía al adulto de forma constante;
- no acepta el límite que le pone el adulto;
- no presenta dificultades cognitivas en sus aprendizajes instrumentales básicos, aunque sí en los de carácter motriz (fundamentalmente para enlazar la letra cursiva de forma ajustada);
- indica a sus compañeros lo que deben hacer en cada momento e intenta imponer su conducta al grupo.

ELEMENTOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DEL TALLER ESTUDIO DE CASO N° 2
--

ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – En general, no presenta problemas para descubrir la lógica de la combinatoria alfabética, si bien sus dificultades a nivel motriz representan un obstáculo a la hora de enfrentarse a la escritura con letra cursiva. Este aspecto, unido a su característica de enfrentarse al adulto cuando le indica algo que no le conviene, genera un tipo de resistencias a los actos de escritura. Como parte de este proceso utiliza, frecuentemente, mucho tiempo en informarle al adulto sobre las ideas que tiene pensado escribir, pero no las concreta en un texto escrito. – Presenta un nivel de dependencia emocional alto con respecto al adulto cuando se dispone a concretar un texto: necesita acaparar su atención, de forma casi exclusiva, para explicarle lo que pretende escribir. Paralelamente, no asume el límite del adulto con relación a la necesidad de centrarse en alguna de las ideas que está definiendo o de no insistir explicando su proyecto pues ya está claro y se debe pasar a concretarlo. |
|---|

ORALIDAD

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – En los momentos de inicio de cada secuencia didáctica participa en gran grupo exponiendo sus ideas, con mayor o menor nivel de coherencia con respecto al tema abordado. – Le resulta difícil respetar la participación de sus compañeros, por lo tanto, invade los diálogos de forma frecuente intentando lograr la admiración de sus compañeros en función del contenido original que plantea en cada caso. – Es incapaz de participar en el trabajo en pequeños grupos porque intenta ejercer una posición de líder que suele no ser aceptada por sus compañeros a causa, entre otras cuestiones, de las dificultades que él presenta para definir la acción de escribir y organizar su desarrollo. |
|--|

TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE**CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA (Nº 2)**

- Durante todo el período en que se desarrolla esta observación demuestra que conceptualiza el sistema de escritura de acuerdo con los principios de la combinatoria alfabética (véase que en el anexo 2.2, correspondiente a uno de sus primeros textos escritos, puede observarse su capacidad para utilizar estructuras consonánticas del tipo de CCV, por ejemplo "*primero*").
- Se siente más cómodo escribiendo en imprenta mayúscula, sin embargo, después de un tiempo logra demostrar que es capaz de emplear la letra cursiva (véanse los anexos de 2.14 a 2.26).
- El problema al que se enfrenta en relación con la conceptualización del sistema de escritura es la segmentación convencional de las palabras. Si bien realiza avances en este ámbito, manifiesta bastantes dificultades en el ámbito motriz, escribiendo tanto con letra imprenta mayúscula como con minúscula cursiva. Sin embargo, el empleo de mayúsculas facilita el avance en el proceso al exigir una menor coordinación y precisión motriz. Esta observación puede entenderse mejor si se comparan los trabajos recogidos en el anexo 2.10, escritos con mayúsculas, (al contar pequeñas historias sobre el lobo, es capaz de segmentar adecuadamente la expresión "*EL LOBO*" al menos dos veces al reescribir un cuento leído anteriormente por el adulto) con el trabajo del anexo 2.13, escrito con letra minúscula y cursiva. En este caso, la energía cognitivo-motriz que requiere esta tipografía le impide dedicarse a pensar las ideas del texto y organizarlas en un formato discursivo. A partir del anexo 2.14, su mayor madurez neurológica y motriz contribuye al desarrollo de la coordinación motriz fina, a pesar de que continúen presentes ciertas dificultades. Un ejemplo de ello, se muestra en el anexo 2.18 en el que vuelve a aparecer hiposegmentación en el discurso.

COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES

- En cuanto al tipo de coherencia y cohesión gramatical que logra, puede decirse que sus dificultades motrices le impiden desarrollar una coherencia y cohesión adecuada en sus textos debido a la gran cantidad de ideas que pretende generar, sin embargo, hay trabajos del curso pasado en los que ha podido expresar buenos niveles en los aspectos estudiados (véase anexo 2.6 del curso pasado y 2.16 y 2.19 del presente).

ANEXO N° 2



7 - 3 - 2001
ANEXO 2.1 a)

7 - 3 - 2001
ANEXO 2.1 b)





7 - 3 - 2001
ANEXO 2.1 c)



7 - 3 - 2001
ANEXO 2.1 d)



7-3-2001
ANEXO 2.1 e)



7-3-2001
ANEXO 2.1 f)

2 74 2 001
DEPARTAMENTO DE LOS NIÑOS
DE PRIMERO B
LA TERCERA MUJER
KERO
OTRO DIA BUENAS
LE DOMINGO NO SEA
AL VILLAGE A LOS
RR ECI BIDOTECARTAS
FIV

14 - 3 - 2001
ANEXO 2.2

ESTA ES LA HISTORIA QUE ME GUSTARÍA CONTAR...
itoy tachar
fueron 20 años
estoy y peden
se mantaron
meidas ce
muchos animo
e

21 - 3 - 2001
ANEXO 2.3

CUENTO COSAS QUE HE VISTO Y ME DAN RISA...
LA RESTA DELA AL
CATILLA
ESTABA CASAN
DO VICIOS CU
ABRIMOS LA TAP
UNARRATA

28 - 3 - 2001
ANEXO 2.4 a)

ABIA UNALUCA
RACHA EN MI
LA PATO.
ABI A EN UN ACO
SA UN CUPLA
AL E SEÑAR NOS
SUTANSTER
I ME MOR DOR

28 - 3 - 2001
ANEXO 2.4 b)

4 - 4 - 2001
ANEXO 2.5





27 - 4 - 2001
ANEXO 2.6 a)

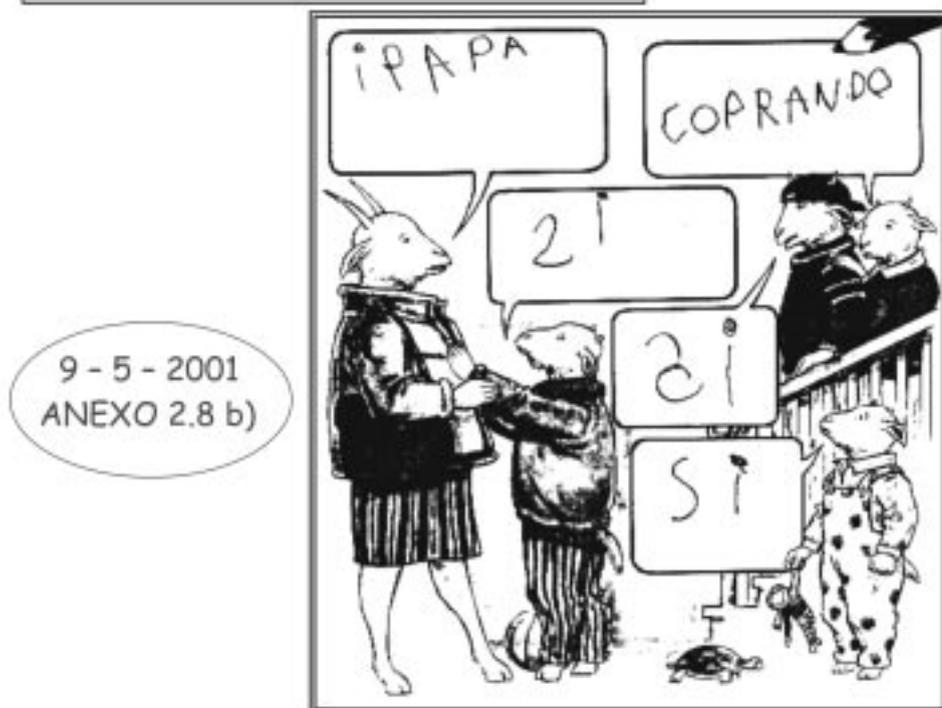


27 - 4 - 2001
ANEXO 2.6 b)



9-5-2001
ANEXO 2.7 b)







9 - 5 - 2001
ANEXO 2.9 a)



9 - 5 - 2001
ANEXO 2.9 b)

16 - 5 - 2001
ANEXO 2.10

LOS DISPARATES DEL LOBO
EL LUPUS A BRAS
CARRIENDO UN NISEE
CUENTRA UN ANOFETA
IS EMVER PEL SUSO

EL LOBO SE LE BANTACE
SUSI APARECE UNA
MODA TISEBA PEVIAGE

EL O U O D O B L E
A B I A B C A B K A S N E G R A
I A B I A 1 0 0 B E T A S
I A B I A 1 P A S . F O R
U N P I A S A L I O A B U S C A P
U N A N O B A B A E N G U A
P A R T E I S E F U E M I
T R I A S U A S A
I A I E S T A B S U O B E L A

23 - 5 - 2001
ANEXO 2.11

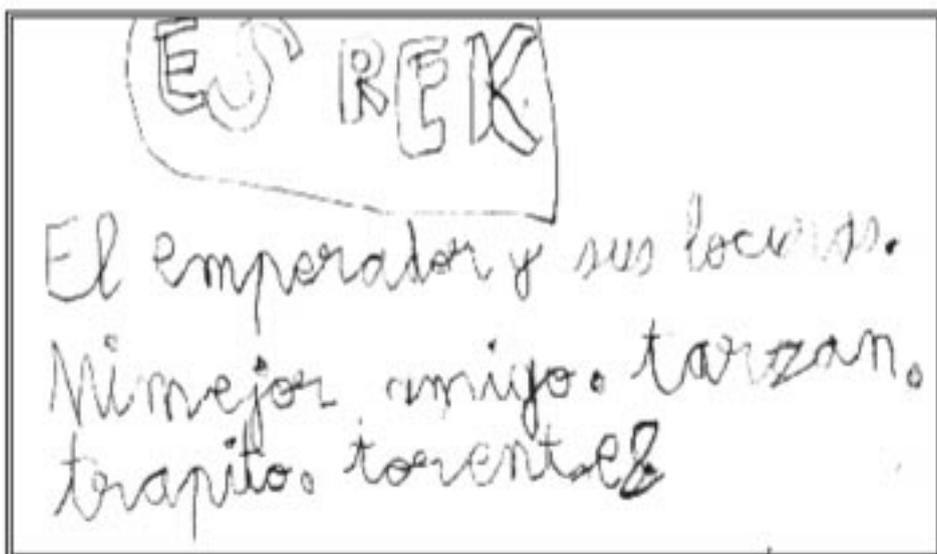
INVESTIGO SOBRE LA OVEJA:

¿CÓMO ES?	Me jala brava y salvadora y repena
¿DE QUÉ ESTÁ CUBIERTO SU CUERPO?	lana
¿QUÉ COME?	hierba
¿QUÉ SONIDO HACE?	ee
¿PARA QUÉ LA UTILIZAMOS?	↑ para el ovino

6 - 6 - 2001
ANEXO 2.12



13 - 6 - 2001
ANEXO 2.13



16 - 11 - 2001
ANEXO 2.14



23 - 11 - 2001
ANEXO 2.15

Diciembre 2001
ANEXO 2.17

<p>Anta de papa Noel</p> <p>gembel. paripotea, torcuatoros porkeman cristal</p>	<p>imitaciones</p> <p>a mitio. felie Navidad tio</p>
<p>rubenadose. zeimant los porkeman azul</p>	<p>a mis abuelos felie Navidad abuelos</p>
<p>Normalo ceves</p>	<p>tan mi abuelo felie Navidad abuelo</p>

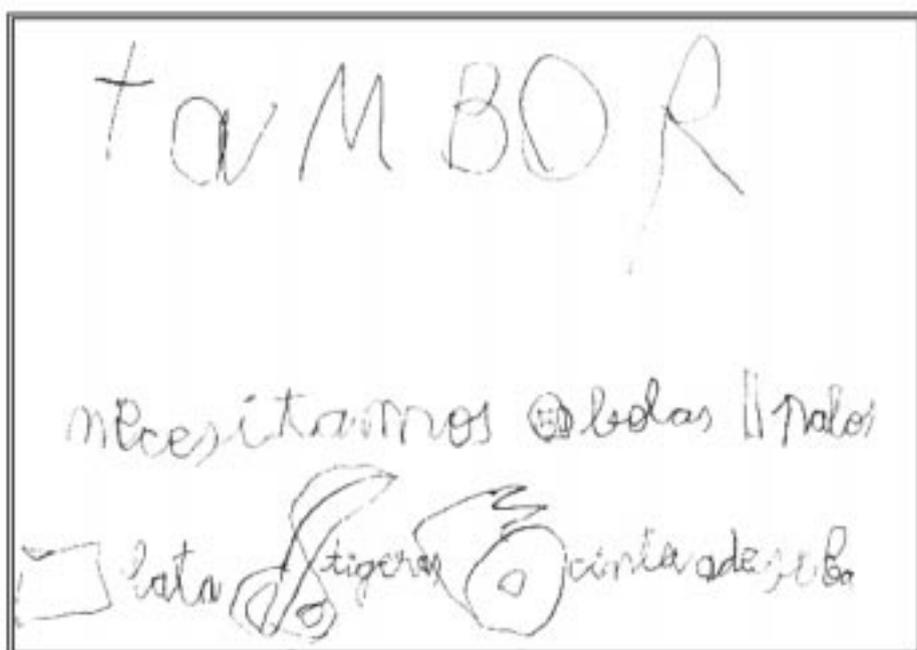
Entrevista

¿cómo se bombea el agua de la casa
de?

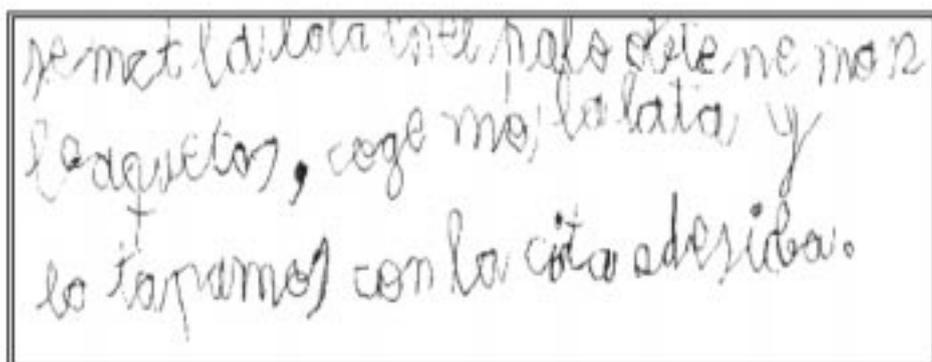
¿cómo se simula el juego?

¿las casas se hacen de cartón?

Diciembre 2001
ANEXO 2.18



14 - 1 - 2002
ANEXOS 2.19 a) y b)



una vez
deprenderse a pie

21 - 1 - 2002
ANEXO 2.20

4 - 2 - 2002
ANEXO 2.21

Manzana asada
ingredientes
manzanas
preparación
wala manzana

11 - 2 - 2002
ANEXO 2.22

Wala
pelontez y m. y se

11 - 3 - 2002
ANEXO 2.23



igual a ciento 22 bollos
 60 patas de salton noma
 e emoberto

8 - 4 - 2002
 ANEXO 2.24

explota el bolca n mas
 grande del mundo
 El noticiario de segun
 de re

6 - 5 - 2002
 ANEXO 2.25

Querida / amigos / amigas: Soy el mageto,
 del cas. "Lentavien" de meayotalas.
 He conocido a susi y Laura y ellas me
 han invitado a cenar con mis proes escritas
 para conocerme mejor. tambien me han invitado
 a ir a otros colegios a conocer a sus
 votu y me han preguntado es de donde esta
 la casa por que podamos conocer entre
 tu y lo espero tus noticias a tu paso.

27 - 5 - 2002
ANEXO 2.26

CASO N° 3**EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...**

- muestra un bajo nivel de participación en el aula;
- es muy sobreprotegido por su familia, principalmente la madre;
- no domina el proceso de lectura ni el de escritura;
- no inicia la actividad por sí mismo;
- necesita un seguimiento individual para realizar sus trabajos;
- necesita la cercanía del adulto para evitar distracciones y falta de atención.

ELEMENTOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DEL TALLER ESTUDIO DE CASO N° 3
--

ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - No se considera capaz de escribir ni leer: en momentos de escritura, por ejemplo, afirma que no sabe cómo se escribe mientras su cuerpo se muestra rígido y tenso (suele dejar la mirada fija en el rostro de quien intenta ayudarlo). - Se niega a escribir utilizando la estrategia de no tener "nada para contar" (del mismo modo se niega a expresar sus ideas de forma oral). - Se extraña de que se le proponga expresar sus ideas escribiendo o de forma oral. - No sabe pedir ayuda y, cuando el adulto se la ofrece, le resulta difícil expresar si comprende o no el contenido de la misma. - Opta, en muchas ocasiones, por copiar un formato discursivo que considera correcto (producciones realizadas por sus compañeros, escritos que están en la pizarra...). - Tiende a copiar las ideas escritas por los compañeros no aportando ninguna propia ni organizándolas de manera diferente. Puede generar ideas propias tan sólo con la mediación del adulto. - Tiene dificultades para establecer empatía con el adulto cuando le bromea o invita a vivenciar una situación distendida frente al acto de escribir. |
|--|

ORALIDAD

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Se muestra inhibido en los momentos de interacción con el adulto y con los demás niños (aún cuando se le ofrece ayuda para superar sus dificultades). - En el trato individual con el adulto y los compañeros casi no se expresa de forma oral. Se observa, sin embargo, cierto enriquecimiento en las pautas comunicativas que utiliza. - No participa en las actividades en gran grupo realizadas en el aula. - No aporta ideas en pequeño grupo. - No puede pedir ayuda al adulto para resolver posibles conflictos con los compañeros. - Tiene dificultades para responder las preguntas que el adulto le hace en contextos de ayuda. - Habla con el adulto en un tono de voz extremadamente bajo, no pudiendo mantener una relación a través de la mirada. |
|---|

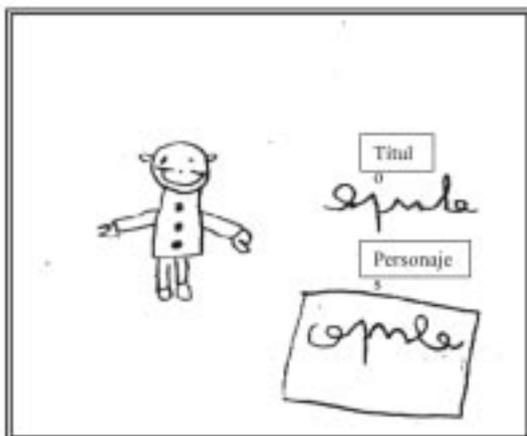
TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE**CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA (N° 3)**

- Experimenta una evolución en la conceptualización del sistema de escritura. Cuando se inicia el taller fonetizaba de acuerdo con los principios de la hipótesis silábica (véanse los anexos 3.4 y 3.6): ajusta las marcas al sonido percibido en las palabras que escribe (las letras "eoo" le resultan válidas para poner "el lobo" o "ao" para "barro", respectivamente). Esta evolución le permite pasar a un nivel alfabético medio consolidando la formación del grupo consonántico CV: a través de la proyección de la hipótesis de cantidad a nivel de la sílaba puede avanzar hacia el descubrimiento de otras estructuras silábicas (véase el anexo 3.16 donde, en una producción que escribe al dictado, muestra su descubrimiento respecto a la estructura del grupo silábico CCV; evidentemente, lo logra en algunos casos, como en "pronto", pero no lo domina plenamente, como se observa en la escritura de la palabra "entre" poniendo "ente").
- Llega a enfrentarse a la problemática de la segmentación convencional de las palabras: desde una etapa de hiposegmentación, realiza pequeños avances separando conjunciones, preposiciones, artículos y sustantivos (véase el anexo 3.14: separa el artículo del sustantivo "manos" y la conjunción "y" en "las manos arriba y como los gorilas vamos a bailar").
- En sus primeras producciones intercala el uso de la letra de imprenta mayúscula, liberando gran parte de su energía cognitiva y sintiéndose más seguro. Esto hace que avance en el descubrimiento de la combinatoria alfabética (véase el anexo 3.4: intercala dos letras minúsculas entre el resto de la producción escrita en mayúscula "MAseAOAO" "Manolo se cayó al barro". Este mismo hecho se observa en el anexo 3.5 "pataoiaMAIO" demostrando así su inestabilidad en este conocimiento, cuestión que mejorará conforme continúe indagando las características del sistema de escritura). En posteriores producciones sólo utiliza letra cursiva abandonando el uso de la mayúscula (ver anexos 3.7, 3.12 y 3.14)

COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES

- Debido a su resistencia a escribir, en directa relación con su inseguridad cognitiva y emocional, sus producciones son muy pobres y dan pocas posibilidades para analizar su coherencia y cohesión. Por otra parte, las tramas más extensas no se corresponden con una organización personal de las ideas, sino que se derivan de temas previamente memorizados o copiados, como puede ser recordar una canción (véase el anexo 3.14).

ANEXO N° 3



7 - 3 - 2001
ANEXO 3.1

14 - 3 - 2001
ANEXO 3.2

14 - 3 - 2001
ES ESTELA

HOY ES - 27 - 3 - 2001

MI NOMBRE ES...

ESTA ES LA HISTORIA QUE ME GUSTARÍA CONTAR...

21 - 3 - 2001
ANEXO 3.3

HOY ES ... *MA*

MI NOMBRE ES...

CUENTO COSAS QUE HE VISTO Y ME DAN RISA ... *M ADO*
Scadao



28 - 3 - 2001
ANEXO 3.4

4 - 4 - 2001
ANEXO 3.5

HOY ES ... *4-4-2.001*

MI NOMBRE ES ...

SE YO FUERA LA BATONCITA, ME COMERÍA ... *patas*
la o mío



20010 EAE
(el lobo y los cabritillos)

16 - 5 - 2001
ANEXO 3.6

Mirada 23 de mayo de
 aia auuauuauu
 imauuauu



23 - 5 - 2001
 ANEXO 3.7

6 - 6 - 2001
 ANEXO 3.8

INVESTIGO SOBRE LA OVEJA:

¿CÓMO ES?	Ac- (blanca)
¿DE QUÉ ESTÁ CUBIERTO SU CUERPO?	a M (lana)
¿QUÉ COME?	Yaa aada
¿QUÉ SONIDO HACE?	EE (bee)
¿PARA QUÉ LA UTILIZAMOS?	d M (lana)

MI NOMBRE ES
 CUENTO UNA HISTORIA DE ...
 diolala

13 - 6 - 2001
 ANEXO 3.9

ola amios : te
zeinbla

17 - 12 - 2001
ANEXO 3.10

14 - 1 - 2002
ANEXO 3.11

pipi pipi pipi pipi pipi pipi
pila pila
amii
gandii
3 or tito
mro coas tihokinjides

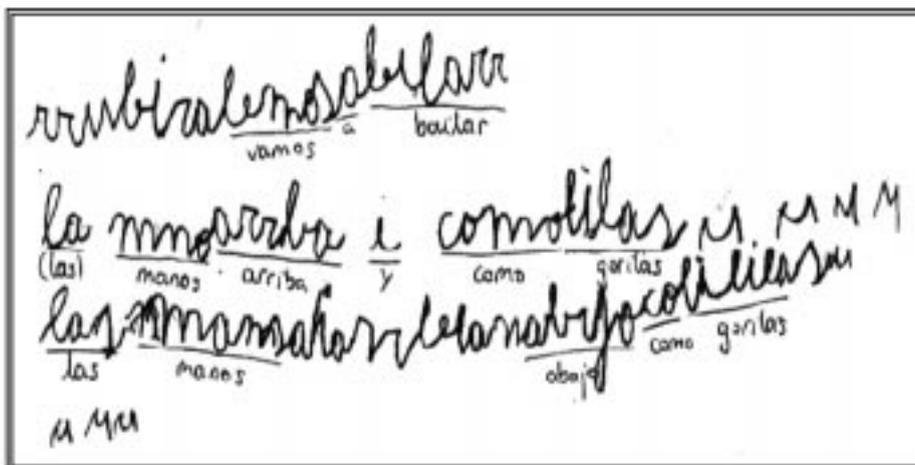
aiooo
Hay que doblar folio

21 - 1 - 2002
ANEXO 3.12

4 - 2 - 2002
ANEXO 3.13

macarron / co / y / nes
toia kourr

4 - 3 - 2002
ANEXO 3.14



11 - 3 - 2002
ANEXO 3.15



27 - 5 - 2002
ANEXO 3.16

27-52.002

Quiero/a. amiga/a:
Soy — del C.P. Fontaion de Notari
He conocido a Rosy y do

tambien me contado
que podria ser que se conociera a Marino
Compu y me propusieron ir a verlo
porque podria ser que se conociera a
entonces es para notari
así pronto

CERIN
DICTADO

CASO N° 4**EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...**

- tiene buena conducta durante el desarrollo de las clases;
- tiene una atención muy dispersa;
- se le "olvidan" rápidamente los pequeños logros conseguidos en relación con la decodificación alfabética;
- juega y habla con sus compañeros cuando se genera un ambiente de trabajo en el aula.

**ELEMENTOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DEL TALLER
ESTUDIO DE CASO N° 4**

ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA

- Manifiesta una actitud de inhibición cada vez que se enfrenta a la escritura, presentando cierto bloqueo cuando analiza la combinatoria alfabética.
- Suele evitar el momento de sentarse a escribir levantándose a jugar con sus compañeras, o dibujando y pintando detenidamente.
- Nunca solicita la ayuda del adulto para concretar el acto de escritura y, cada vez que el adulto se la ofrece, mantiene una actitud miedosa, reservada o de negación a recibirla.
- Intenta resolver sus dificultades para generar ideas propias y desarrollarlas en un texto dentro de cualquier formato discursivo a través de la copia de modelos convencionales (textos escritos de la pizarra, en los formatos discursivos de sus compañeros...).

ORALIDAD

- No suele participar de forma activa en la propuesta grupal, existiendo una ausencia frecuente de oralidad en el trato individual con el adulto.
- En general no demanda ayuda a pesar de necesitarla. En trabajos individuales recurre a un lenguaje no verbal: no mira a los ojos de su interlocutor (principalmente si es adulto), baja demasiado el tono de voz.

TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE**CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA (Nº 4)**

- Ha descubierto algunos aspectos de la combinatoria alfabética del sistema de escritura: se inicia utilizando la etapa alfabética-media. Una vez consolidado el esquema CV en la sílaba, proyecta la hipótesis de cantidad y se enfrenta al descubrimiento de otras realizaciones silábicas, como son CCV y CVC (véase que en los siguientes anexos, al estar enfrentándose a dicho descubrimiento, surgen las siguientes cuestiones: en el 4.11 para escribir la palabra "*princesa*" ubica las letras de tal modo que surge "*pircesa*"; en el 4.12 escribe "*rop*" en lugar de "*por*"; en el 4.18 escribe "*acineod*" "*ruidso*" para expresar "*haciendo ruidos*").
- A pesar de mostrar ciertos niveles de hiposegmentación (véase que en el anexo 4.19 escribe "*imenaropuesto*" para indicar "*y me han propuesto*") y el uso de guiones o recuadros para separar las palabras en casos puntuales (como en los anexos 4.6, 4.15 y 4.19), suele realizar una segmentación convencional.
- La mayor parte de sus producciones están escritas con letra cursiva, presentado un alto grado de tensión en su trazo y necesitando borrar muchas veces sus escritos, como puede observarse en los anexos 4.8, 4.12, 4.15 y 4.17.

COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES

- Tiene dificultades para generar ideas y organizar textos de una forma autónoma, necesitando la ayuda del adulto para poder concretarlo. Es capaz, en general, de ajustarse a las propuestas que se abordan en clase, pero muestra dificultades para desarrollar las ideas completamente hasta llegar a su conclusión (véase el anexo 4.8 para observar cómo no puede acabar de explicar el juego).
- En cuanto a la cohesión muestra dificultades para emplear recursos gramaticales que unan las distintas partes del texto, recurriendo a la repetición de la conjunción "y" (véase un ejemplo en el anexo 4.8).

ANEXO N° 4

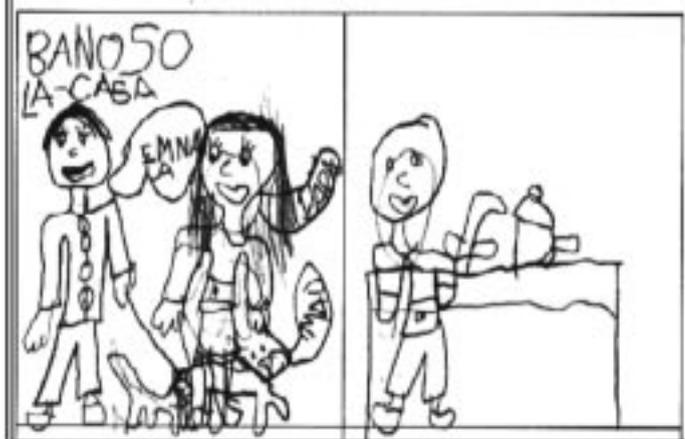


14 - 11 - 2001
ANEXO 4.1

TÍTULO DEL CÓMIC: E

AUTOR:

21 - 11 - 2001
ANEXO 4.2



NOMBRE DEL ANIMAL: *carros* (cabras)

¿CÓMO ES?
la cars es
(cabras)



28 - 11 - 2001
ANEXO 4.3

5 - 12 - 2001
ANEXO 4.4

IMDI-STA-EN-OALTO
(estri) (en) (alto)

VABMOS TRURRON  *ROC RAZ*  

(Turron)

12 - 12 - 2001
ANEXO 4.5

19 - 12 - 2001
ANEXO 4.6

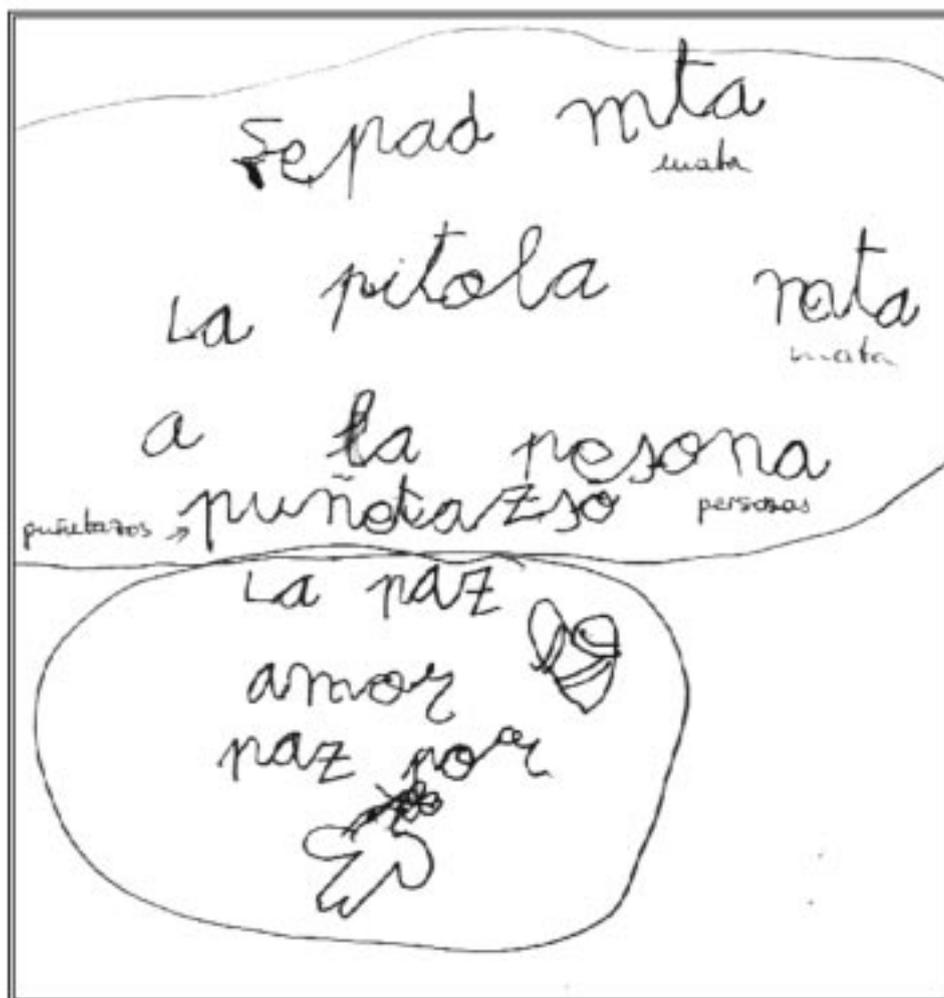
PAPA ~~PA~~ UNEL
GATITOS
ABIA-UNOS GATITOS

los
me nos je acuer
en
amigos

9 - 1 - 2002
ANEXO 4.7

Tulipán
uno es la Ten Lisa
i se nilla a su Amiga
i idos Tulipán amiga
dice

23 - 1 - 2002
ANEXO 4.8



30 - 1 - 2002
ANEXO 4.9

LA Ovejita

Pero avisó
se preguntó
si se preguntó

que su ovejita se
a ir a un momento a detenerse de nuevo

Pastor: "quería que su ovejita se ... y se preguntó ... sendero preguntó..."

6 - 2 - 2002
ANEXO 4.10

13 - 2 - 2002
ANEXO 4.11

data
cota de una ovja
~~uno poco que iasis~~
~~aplicasa Mar~~
toda una recse de tela
uno se a redito recse

ator la rot otromano
orja la otromano
tirar kaka

20 - 2 - 2002
ANEXO 4.12



27 - 2 - 2002
ANEXO 4.13



13 - 3 - 2002
ANEXO 4.14

20 - 3 - 2002
ANEXO 4.15

gajajajajaj
ocmo la acalab

iban	de	gibas			
lillan	dos	gitomas			
ro	la	cala	dice	el	otro
bamo		a	sebat	(el)	
naveles		i/	les	i	pillaron
				unas	
ile	dije	se	le	para	los pollitos
					litos

ET l su hermano
se ^{de} ~~du~~ ^{de} ~~du~~ ^{de} ~~du~~ los
hermanos termina ~~se~~
netos bebe ~~se~~
dice ~~se~~ ~~se~~ ~~se~~

3 - 4 - 2002
ANEXO 4.16

log... med...
nelotano
policia
nele
Cotano

10 - 4 - 2002
ANEXO 4.17

mi gata esta acinendo
(haciendo)
ruidoso
estranos
(hijos)

8 - 5 - 2002
ANEXO 4.18

29 - 5 - 2002
ANEXO 4.19

ca
Querido/a - amigo/a :-
Soy ^{de} del colegio - Público
Nuestra-Señora - del durero
que

tabine - me ne contada
^{tambien} que - m - ido - a - otros
Colejiso - a con ^{ahora} ^(colegio) ^{de} ^{la} ^{que}
ama - niños - como tu
a - me ^{en} ^{me} ^{han} ^{propuesto} ^{que} ^{me} ^{escriba} ^{esta} ^{carta} ^{esta} ^{carta}
con ^{la} ^{que} ^{me} ^{escribo} ^{esta} ^{carta} ^{esta} ^{carta}
adios

CASO N° 5**EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...**

- se incorpora recientemente al aula y presenta problemas de adaptación (es inmigrante ecuatoriano);
- pertenece a un contexto familiar muy pobre en cuanto a estímulos culturales;
- no sabe leer ni escribir;
- no es capaz de permanecer atento y en silencio cuando la actividad en el aula así lo requiere (por lo tanto, es "necesario" situarlo en un lugar separado del grupo de compañeros).

ELEMENTOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DEL TALLER ESTUDIO DE CASO N° 5
--

ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Se muestra inhibido cuando se relaciona con los adultos que coordinan el taller: decide no producir textos porque, según afirma, considera que no sabe escribir. Lentamente comienza a solicitar la ayuda del adulto para organizar sus ideas y generar un texto escrito. – Una vez que pudo posicionarse como escritor, comenzó a producir pequeños textos mostrando mucha emoción por poder "contar cosas" como lo hacen los demás. – Necesita que el adulto le ayude a fonetizar las palabras que pretende escribir: muestra cierto bloqueo para identificar las marcas notacionales que se corresponden con algunos sonidos. Poco a poco va ganando confianza y seguridad en el descubrimiento de la relación entre los sonidos y las grafías. – Debido a sus dificultades para identificar la combinatoria alfabética y al elevado nivel de dependencia cognitiva y emocional que presenta, tiende a retrasar el momento de iniciar la escritura de los textos y, para ello, recurre a la estrategia de levantarse de su asiento para hacer cuestiones muy diversas (hablar con algún compañero, sacar punta a un lápiz,...). – Tiene dificultades para interpretar que puede canalizar sus intenciones comunicativas a través de los textos escritos. – Puede resolver mejor el descubrimiento del principio alfabético cuando utiliza letra de tipo imprenta mayúscula. |
|---|

ORALIDAD

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – No participa en el diálogo que se organiza en el inicio de cada sesión del taller, si bien mantiene una escucha muy activa hacia las intervenciones de sus compañeros. – Se comunica con el grupo-clase a través del adulto esperando siempre su aprobación y, paralelamente, evitando el diálogo con sus compañeros. – Cuando decide hablar en clase permanece con el brazo levantado hasta que el adulto le da permiso para hacerlo. |
|--|

TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE

CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA (Nº 5)

- Muestra una adecuada evolución en la conceptualización del sistema de escritura. Comienza estableciendo una correspondencia sonora entre la oralidad y la escritura utilizando la hipótesis silábica (véase que en el anexo 5.1 escribe "*EIOESNOOU-SAIIO*" para señalar "*El bicho que se encontró con unos amigos*", es decir, fonetiza las sílabas y, en consecuencia, pone una marca por cada una de ellas). Avanza hacia un nivel alfabético-inicial descubriendo el esquema CV en algunas sílabas a causa de aplicar la hipótesis de cantidad (véase que en el anexo 5.9 escribe "*PUN̄TZO*" y "*PLEAS*" para indicar, respectivamente, "*puñetazos*" y "*peleas*"; en el anexo 5.15 escribe "*ISBALACSAILOSMAMALRCÑAO*" para expresar "*y se va a la casa y su mamá les ha regañado*").
- Se enfrenta a la problemática de la hiposegmentación de palabras (véase que en los anexos 5.7 y 5.15 aparece bien la escritura de ideas sin separar las palabras entre sí y diferenciando tan sólo su nombre del conjunto de la frase, bien separando las palabras mediante guiones, espacios...). Utiliza guiones y recuadros para segmentar palabras aisladas de un modo prácticamente convencional (véanse los anexos 5.9, 5.11 y 5.17), sin embargo, cuando se trata de una trama, segmenta las palabras de forma más primitiva (sólo puede segmentar su nombre del resto de la producción o diferentes ideas entre sí, como se observa en los anexos 5.12, 5.13, 5.14, 5.15, 5.16 y 5.18).
- Escribe utilizando letra de imprenta mayúscula, excepto en algunas ocasiones (véanse anexos 5.11, 5.12 y 5.19) donde la tipografía empleada es la cursiva. En éstas se percibe un trazo más inseguro y rígido que en aquéllas, cuestión que coincide con el nivel alcanzado en la combinatoria alfabética (cuando el proceso de automatización de la escritura no está aún alcanzado, la energía cognitiva derivada a la coordinación motriz disminuye la atención prestada a los aspectos lingüísticos, como por ejemplo, la combinatoria alfabética).

COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES

- Debido a sus niveles de dependencia cognitiva tiene muchas dificultades para generar y organizar una trama coherente de forma autónoma, necesitando ayuda del adulto para poder concretarlo. De modo que, su desarrollo real le permite dar coherencia y cohesión a sus textos de una forma primitiva: señalando ideas sueltas ajustadas a las intenciones de su propuesta de escritura.

ANEXO N° 5

BIS Vampiros
AMTHROA da manquera loca
EIOESNODOUSAIO
el bicho que se encontró con unos amigos

14 - 11 - 2001
ANEXO 5.1

TÍTULO DEL CÓMIC: (Ha empezado a escribir su nombre en minúscula cursiva y es silábico. No estaba convencido lo ha borrado y lo ha escrito en mayúscula de forma alfabética).

AUTOR:

(Es señor que se compró otro caballo)

(Note rayas caballo)

(Es señor que se compró otro caballo)

(Es señor que se compró otro caballo)

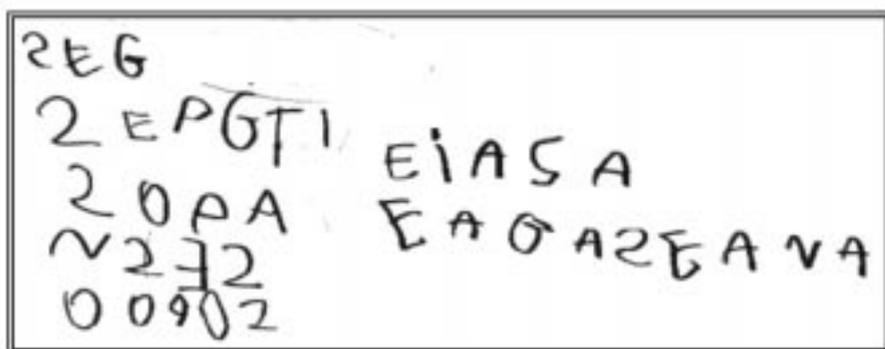
21 - 11 - 2001
ANEXO 5.2

28 - 11 - 2001
ANEXO 5.3

NOMBRE DEL ANIMAL: CERDOS
¿CÓMO ES? EN REPAJUH

DICIEMBRE 2001
ANEXO 5.4

<u>EUR</u> YIEB AGAVEOA
(Euro)



9 - 1 - 2002
ANEXO 5.7



- AZDA-AIOZËPI O-VODIA-OOE O E-
IENDAVCH-BDSËIOS-MN

23 - 1 - 2002
ANEXO 5.8

PS - PLEAS - A P A D S - P U Ñ T 2 0 -
(peleas) (patadas) (puñetas)

30 - 1 - 2002
ANEXO 5.9

- A O B C T V I R - L E A S N O E S U A D A S O B T - A A E A I E A E N U S A E A
- A E G N A E A O A E A A O D - A V O I E P O E D E U S B L L C S A - A I O O A S U O E
- C S U B A - E A R O O E I O O D E A I A I A

6 - 2 - 2002
ANEXO 5.10

lira pro lira
libra peno aire
ingl
figre

13 - 2 - 2002
ANEXO 5.11

eloto - siainiota - crucinet
de tipo - go si ha visto ni coaja
~~de tipo - go si ha visto ni coaja~~
~~de tipo - go si ha visto ni coaja~~ - ~~de tipo - go si ha visto ni coaja~~
- ~~de tipo - go si ha visto ni coaja~~ ~~de tipo - go si ha visto ni coaja~~
y encuentro a las cojas

20 - 2 - 2002
ANEXO 5.12

TOETAOTR - TOES NEMCO

27 - 2 - 2002
ANEXO 5.13

LUNABUMIDOUNGRUNAU 05

13 - 3 - 2002
ANEXO 5.14

UNALLO ~~UNILLA~~ - BAMBLOO - IS PDE - POR ACLE -
IS BALACSA - ILDS MAMA LQCN AF - ISCEPTESE JALMAMA A
FISCA

"Una niña va al mercado y se pierde(n) por la calle (y un niño)"

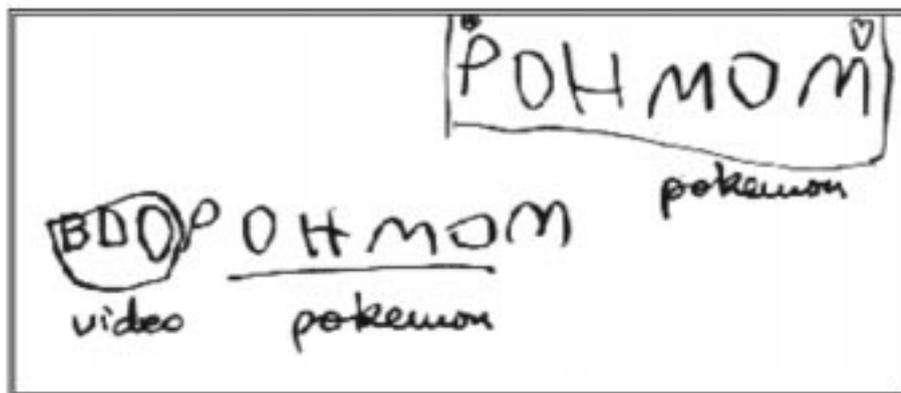
"Y se va a la casa y su mama les ha regañado"

20 - 3 - 2002
ANEXO 5.15

EB PIR KLLCBZC

"El vampiro de las 10 cabezas"

3 - 4 - 2002
ANEXO 5.16



10 - 4 - 2002
ANEXO 5.17

MAPAS LEYENDO - LLEGARON A LAS UDDAS

8 - 5 - 2002
ANEXO 5.18

dia 29 de Mayo

a verid/a amigo/a:

COPIA

Soy del colegio publico

Nuestro Señala del ducero que esti

DICTADO

tanillo me m hacotabos ce amibos y de colles
acceder a continui moplest isculsola paracabos
necot

29 - 5 - 2002

ANEXO 5.19

CASO N° 6**EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...**

- tiene muchas dificultades para escribir y ajustar de forma correcta la orientación de las letras;
- necesita hablar constantemente con los compañeros, aunque se trate de momentos en los que hay que estar atentos a las explicaciones del maestro (como consecuencia, presenta problemas para comprender los requerimientos de la tarea);
- pide mucha ayuda en actividades que implican cierta autonomía;
- molesta a los compañeros.

ELEMENTOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DEL TALLER ESTUDIO DE CASO N° 6
--

ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Prefiere copiar las producciones escritas realizadas por sus compañeros antes que generar y organizar sus propias ideas. Comienza a experimentar una evolución muy significativa al respecto (mayor autonomía cognitiva): en una de las últimas producciones registradas expresa sus propias ideas sin necesidad de ayuda por parte del adulto. – Tiende a tapar sus escritos, prefiriendo dibujar mejor que escribir. Manifiesta que no sabe qué escribir. En las últimas sesiones del taller comienza a desbloquearse al respecto y, por lo tanto, logra escribir con mayor soltura y autogestión. – En los trabajos realizados en pequeños grupos, o en parejas, toma la iniciativa para organizar el texto y su discurso, y para ello aporta gran cantidad de ideas. – Cuando participa de un acto de escritura, evoluciona en el ajuste de sus intenciones con relación a los potenciales destinatarios de los formatos discursivos que escribe. |
|--|

ORALIDAD

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Evoluciona significativamente con relación a su participación en la puesta en común, pasando de un estado de pasividad en los momentos iniciales del diálogo grupal a otro donde se comunica con mucha solvencia. – Tiene dificultades para respetar la intervención de sus compañeros, aunque asume sin problemas el límite establecido por el adulto en este sentido. – En el diálogo suele dirigirse al adulto para expresar sus ideas. – Demanda ayuda del adulto para resolver sus conflictos personales con los compañeros. |
|--|

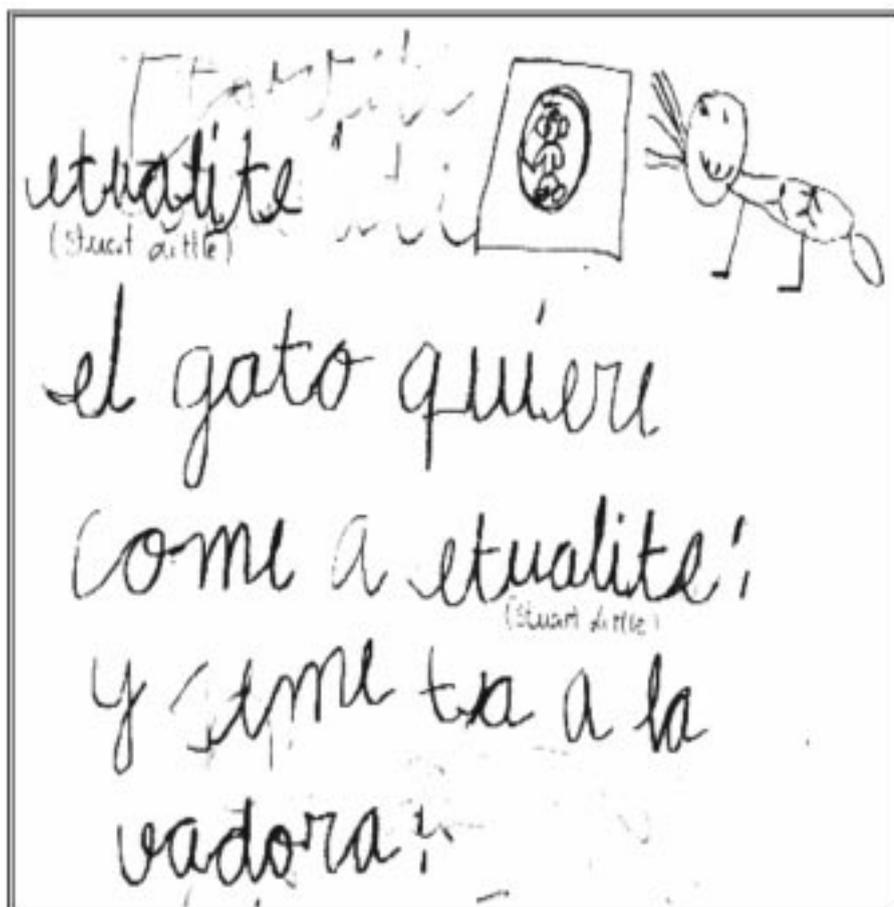
TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE**CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA (Nº 6)**

- Evolucionan de manera significativa en el descubrimiento del principio alfabético: desde un nivel alfabético-medio pasa a otro alfabético (véase el anexo 6.4: se está enfrentando al descubrimiento de estructuras silábicas del tipo CVC manejando la hipótesis de cantidad en las sílabas, por ejemplo, escribe "ageles" en lugar de "ángeles" o "vaton" en vez de "bastón"). La evolución experimentada le permite avanzar con mayor precisión en el conocimiento del funcionamiento del principio alfabético, como puede comprobarse en el anexo 6.12: incorpora todas las letras en la estructura silábica del tipo CVC ("perdio", "encontro").
- Logra una segmentación de palabras convencional, enfrentándose únicamente a la resolución del problema de separar adecuadamente, por ejemplo, los pronombres de los verbos (véanse en el anexo 6.10 las uniones en dos ocasiones: "scallo" y "sepuso").
- En todos sus escritos emplea tipografía cursiva observándose una gran evolución en cuanto al control motriz (véase que, mientras en los primeros trabajos de los anexos logra una letra de gran tamaño con un trazo tenso y rígido ejerciendo mucha fuerza sobre el folio, en los últimos es capaz de lograr una letra muy reducida sin necesidad de apretar el trazo, cuestión que indica una mayor disociación de movimientos en la mano y un ajustado control motriz).

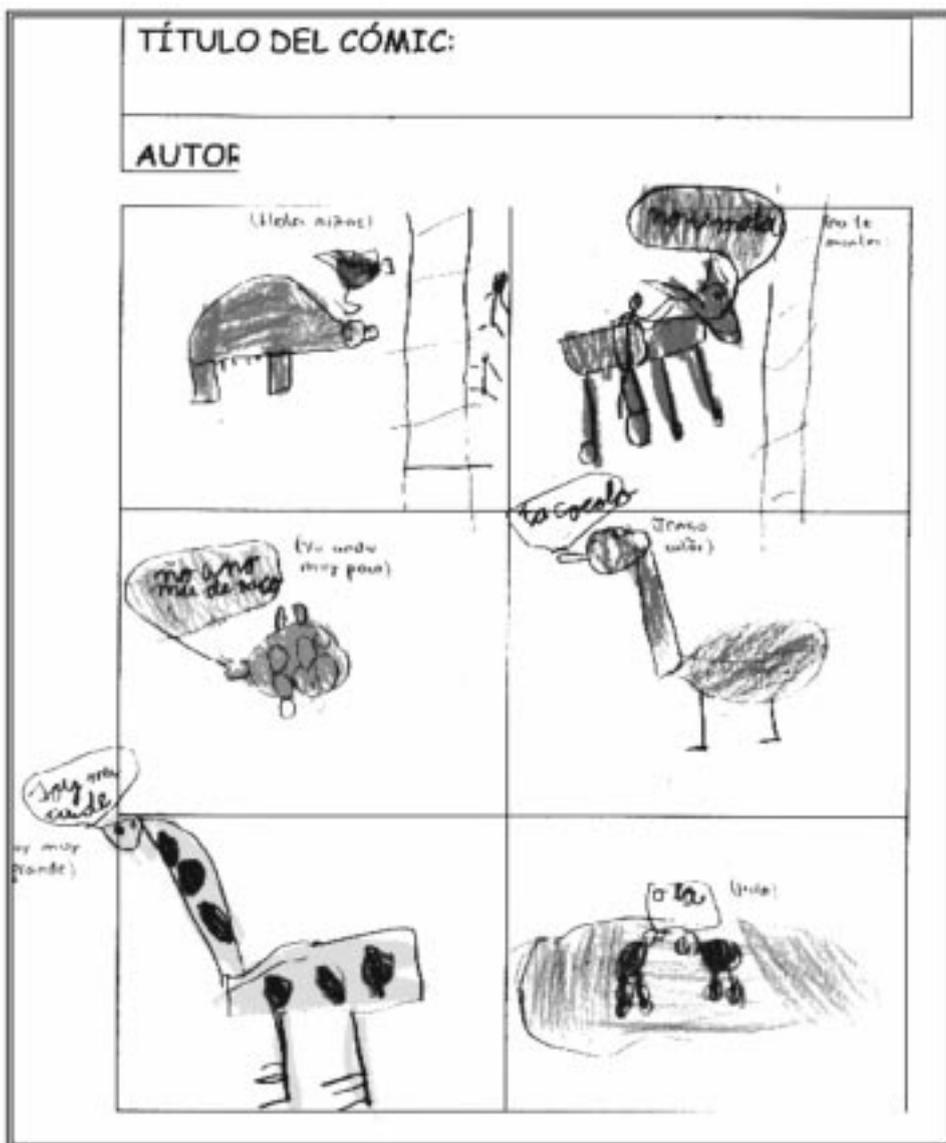
COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES

- Presenta dificultades para dar coherencia a sus escritos ya que no es capaz de iniciar una idea y desarrollarla hasta su consolidación (como por ejemplo en el anexo 6.8, donde no explica el desenlace final del cuento; o en el anexo 6.9, en el que, como en el ejemplo anterior, no concluye con una resolución para la situación planteada en la historia).
- Tiene limitaciones en el empleo de recursos que permiten dar cohesión a un texto, pues tiende a la repetición de una misma estructura a la hora de unir ideas (por ejemplo en el anexo 6.8 reitera el uso de la conjunción "y" como medio para enlazar las oraciones; este mismo caso se ve en el anexo 6.7).

ANEXO N° 6



14 - 11 - 2001
ANEXO 6.1



21 - 11 - 2001
ANEXO 6.2

ESCRITO POR UNA
COMPAÑERA

NOMBRE DEL ANIMAL: mariposa
¿CÓMO ES? Pequeñas butan colorines antenas Pone huevos luego se abren los huevos y se ve gusano y se convierte en mariposa son de zonas de pasto.
OTRAS CARACTERISTICAS: Las mariposas comen néctar de las plantas


28 - 11 - 2001

ANEXO 6.3

¿por que tiene la mula?
¿por que tiene los agües?
¿por que tiene Jesus baston?

por que es muy adona → lamula
son agües quiza
jesu → los agües
por que bequita y lwa
vaton

5 - 12 - 2001
ANEXO 6.4

Le veses por de los que y le buscaba pero no le
encontraba y el lado se escondio en una
Espateria el pobre señor se queda con sus hijos

COPIADO INTEGRAMENTE DE UNA COMPAÑERA

9 - 1 - 2002
ANEXO 6.5

nome
el ciego
material
Una camisa
Un balón
tiene que estar en un cespe
que uno se tiene que poner
la camiseta y tiene que
pinar a 3 jugadores y
luego 2 dos jugadores y
luego 1 uno jugadore

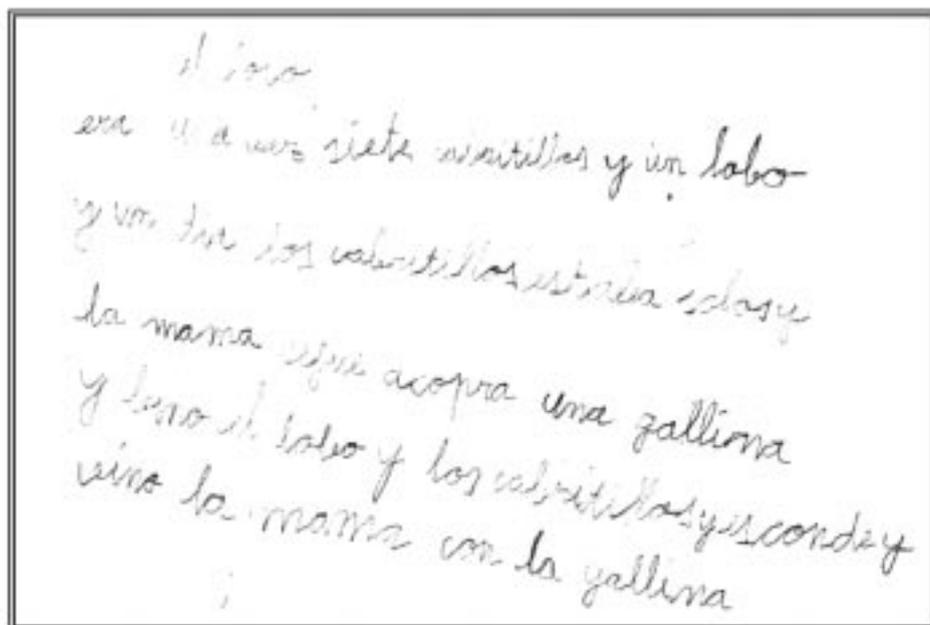
23 - 1 - 2002
ANEXO 6.6

A una una vez que la dueña que se fue y una
raticita que vino y vio que la raticita que estaba
comiendo todo y luego y se puso a llorar
y luego su hijo amigo de la dueña

30 - 1 - 2002
ANEXO 6.7

Este pastor
ahora una vez un pastor tenía
85 ovejas en un oval y la que
gustaba seguirlo y corriendo detrás
de la oveja y luego corriendo la
oveja y seguirlo y se escondieron
y le dijo al lobo adonde estaba mi
oveja colorando este cuento se cuenta

6 - 2 - 2002
ANEXO 6.8



27 - 2 - 2002
ANEXO 6.9

Transcripción no normalizada:

"el lobo

*era una vez siete cabritillos y un lobo
y un día los cabritillos estaba solos y
la mamá se fue a comprar una gallina
y vino el lobo y los cabritillos y se escondió y
vino la mamá con la gallina"*

6 - 3 - 2002
ANEXO 6.10

BLANCA NIEVES Y LOS SIETE
ENANITOS Y UNA BRUJA

Sea una vez blancanieves y los siete
enanitos y una bruja y la bruja le dio una
manzana y se callo y el príncipe con su
caballo vino le dio un beso y se puso bien

ESTE CUENTO ES
CABADO

~~ANA y su mamá una casa~~
~~nata nata nata~~
~~caspa trampa tu casa~~
~~mana y papá pedí una casa~~

13 - 3 - 2002
ANEXO 6.11

esta era una señora que tiene un perro que se llama tetos y se perdió y el policía lo encuentra.

20 - 3 - 2002
ANEXO 6.12



8 - 5 - 2002
ANEXO 6.13

CASO N° 7**EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...**

- es excesivamente lento en la realización de las actividades propuestas para adquirir los aprendizajes básicos;
- necesita una gran ayuda por parte del adulto;
- necesita que le exijan mucho para que inicie el trabajo que se le pide;
- recurre al adulto para solucionar sus conflictos personales con otros compañeros;
- necesita mucha ayuda para escribir.

ELEMENTOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DEL TALLER ESTUDIO DE CASO N° 7
--

ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – En un principio presentaba una actitud negativa ante cualquiera de las propuestas de escritura realizadas, prefiriendo dibujar. – Muestra un bloqueo emocional en el momento de analizar el principio alfabético que presenta y, por tanto, se siente más capaz dibujando. Presenta resistencias a resolver actos de escritura (dependencia cognitiva) expresando que no tiene nada que contar. Evoluciona su capacidad para organizar las ideas que quiere contar, hacia una forma más autónoma. – En ocasiones no se siente satisfecho con el trazo de la letra que realiza, necesitando borrar las grafías hasta considerar que tienen un carácter aceptable. Este alto nivel de perfeccionamiento que él mismo se impone, le cansa y, en consecuencia, opta por dibujar en vez de escribir. – Necesita de la aprobación del adulto para iniciar cualquier tipo de actividad (clara demostración de una dependencia emocional), utiliza como autoayuda la estrategia de verbalizar las palabras que va escribiendo para descubrir la combinatoria alfabética. – Tiene dificultades para relacionar intenciones comunicativas, destinatario e ideas en sus producciones escritas. |
|---|

ORALIDAD

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Sus intervenciones en los momentos de puesta en común del grupo son, en general, pocas. – Cuando participa en el diálogo inicial de una secuencia didáctica, se dirige de forma exclusiva al adulto. Permanece con el brazo levantado hasta que el adulto le "da permiso" para hablar, a pesar de que este momento se dilate mucho en el tiempo. – Puede asumir el límite que establece el adulto u otro compañero cuando le marcan que está invadiendo su territorio. – Prefiere comunicarse en solitario con el adulto, principalmente para requerir su ayuda tanto a la hora de enfrentarse a la escritura como a la de resolver sus conflictos personales con otros compañeros. |
|--|

TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE

CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA (Nº 7)

- La primera producción recogida en este estudio muestra que utiliza el sistema de escritura siguiendo, de forma incipiente, la hipótesis silábica: establece una clara correspondencia entre el fonema y la grafía (en el anexo 7.1 puede comprobarse este hecho cuando escribe "ao" para indicar "árbol" o "oo" señalando "mono"). Llama la atención que en los siguientes escritos, recogidos en las semanas sucesivas, se produce un gran avance en la conceptualización del sistema de escritura: pasa a un nivel alfabético-inicial consolidando el esquema CV en las estructuras silábicas (véase que en el anexo 7.5 escribe "lehe" indicando "leche", "tata" para expresar "tarta" o "ceso" para "queso"; en el anexo 7.2 escribe "nino" para "niño" o "pimero" para "primero").
- A lo largo del curso pone en juego las hipótesis de cantidad, variedad y posición con relación a las sílabas y logra avanzar en el nivel de conceptualización del sistema escrito llegando a una plena etapa alfabética (véase que en la muestra del anexo 7.23 habilita todos los espacios funcionales de la sílaba).
- Evolucionada de manera muy ágil en relación con la segmentación de palabras. Si bien en un inicio muestra dificultades para poder separar las palabras, situándose en una etapa de hiposegmentación (véase el anexo 7.8 donde une "lovoqueria", en el anexo 7.10 escribe una idea sin establecer ningún tipo de separación entre las palabras, "un amigo que vino hizo magia con 20", o en el anexo 7.14, escribe unido "a la araña se juega así"), en las últimas muestras es evidente que es capaz de realizar una segmentación de palabras convencional (como puede comprobarse en el anexo 7.23).
- Utiliza siempre la letra cursiva aunque en algunos escritos ha intercalado letras en imprenta mayúscula, hecho que puede deberse a que la letra mayúscula le obliga a un nivel de esfuerzo motriz menor y puede, de ese modo, dedicar mayor cantidad de energía a organizar sus ideas (se puede observar en el anexo 7.10 cómo intercala una "M" mayúscula y, sin embargo, en el anexo 7.9 cómo escribe "Mucho" con la "m" inicial en mayúscula).

COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES

- En general, es capaz de generar textos manteniendo ideas coherentes de acuerdo con el tema y las intenciones de cada contexto, aunque, debido a sus dificultades emocionales para decidir los actos de escritura, son pocas las ocasiones en las que puede terminar de escribir el texto que cognitivamente ha construido (véanse las muestras de los anexos 7.8 ó 7.10).
- En cuanto a la cohesión del texto tiene dificultades para usar distintos recursos gramaticales para unir sus ideas, tendiendo a la repetición de la conjunción "y" para lograr ese fin (véase el anexo 7.23).

ANEXO N° 7



7 - 3 - 2001
ANEXO 7.1

para Estela
de primero
primero

los niños
los niños

14 - 3 - 2001
ANEXO 7.2



21 - 3 - 2001
ANEXO 7.3

HOY ES 28-3-2001

MI NOMBRE ES

CUENTO COSAS QUE HE VISTO Y ME DAN RISA *Mi mamá*
Jellicornalorieladu



28 - 3 - 2001
ANEXO 7.4

HOY ES 4-4-2001

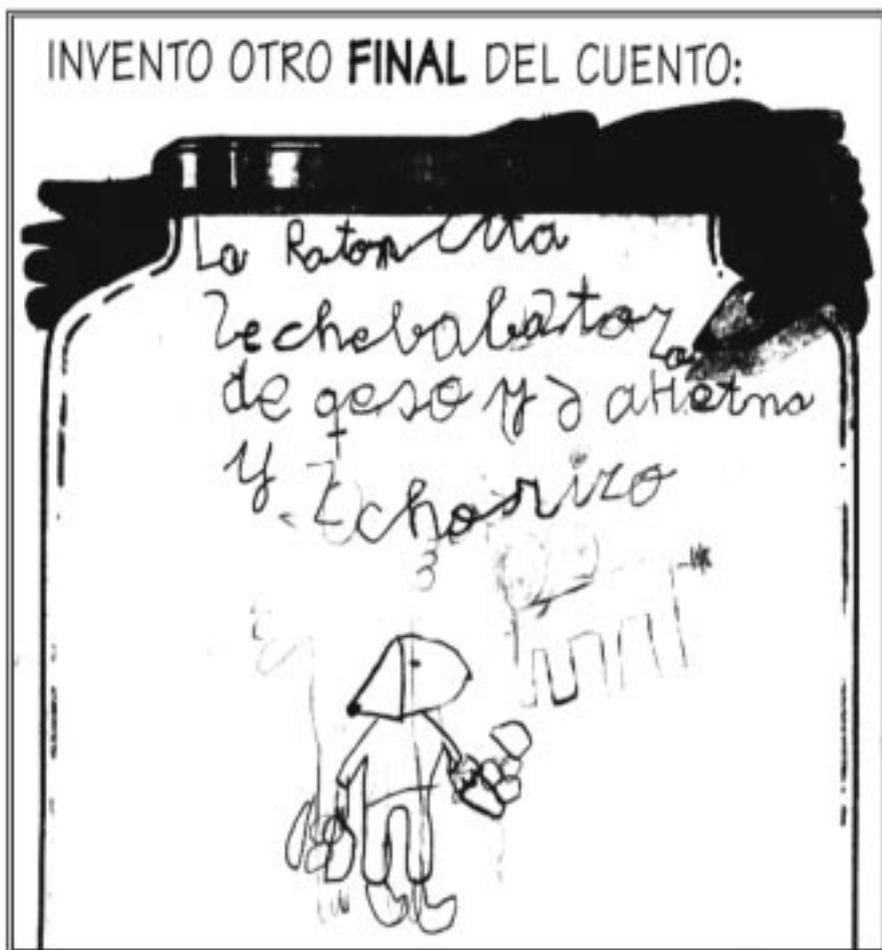
MI NOMBRE ES

SI YO FUERA LA RATONCITA, ME COMERÍA *lettetataces*
(leche, tarta, queso)



The illustration shows a central drawing of a rat's head and body. Several arrows originate from the rat and point to various food items scattered around it. These items include a slice of cake on a stick, a round cookie, a piece of bread, a small round object, and a dark, elongated object. The drawing is done in a simple, sketchy style with black ink on a white background.

4 - 4 - 2001
ANEXO 7.5



27 - 4 - 2001
ANEXO 7.6



9 - 5 - 2001
ANEXO 7.7
a) y b)





16 - 5 - 2001
ANEXO 7.8

Miércoles, 23 de Mayo de 2001

Me Mucho tiempo
un pastor en la Ba
des

23 - 5 - 2001
ANEXO 7.9

MI NOMBRE ES ...

CUENTO UNA HISTORIA DE Mia Miguel y su mamá con
20

13 - 6 - 2001
ANEXO 7.10



16 - 11 - 2001
ANEXO 7.11



23 - 11 - 2001
ANEXO 7.12



17 - 12 - 2001
ANEXO 7.13

14 - 1 - 2002
ANEXO 7.14



21 - 1 - 2002
ANEXO 7.15

el abien
los dos puntas se de blan

4 - 2 - 2002
ANEXO 7.16

Arroz de pella

Ingredientes

ajo
cebollitas
Arroz
Colorante
Marisco
Zal
tomate
pepino



11 - 2 - 2002
ANEXO 7.17

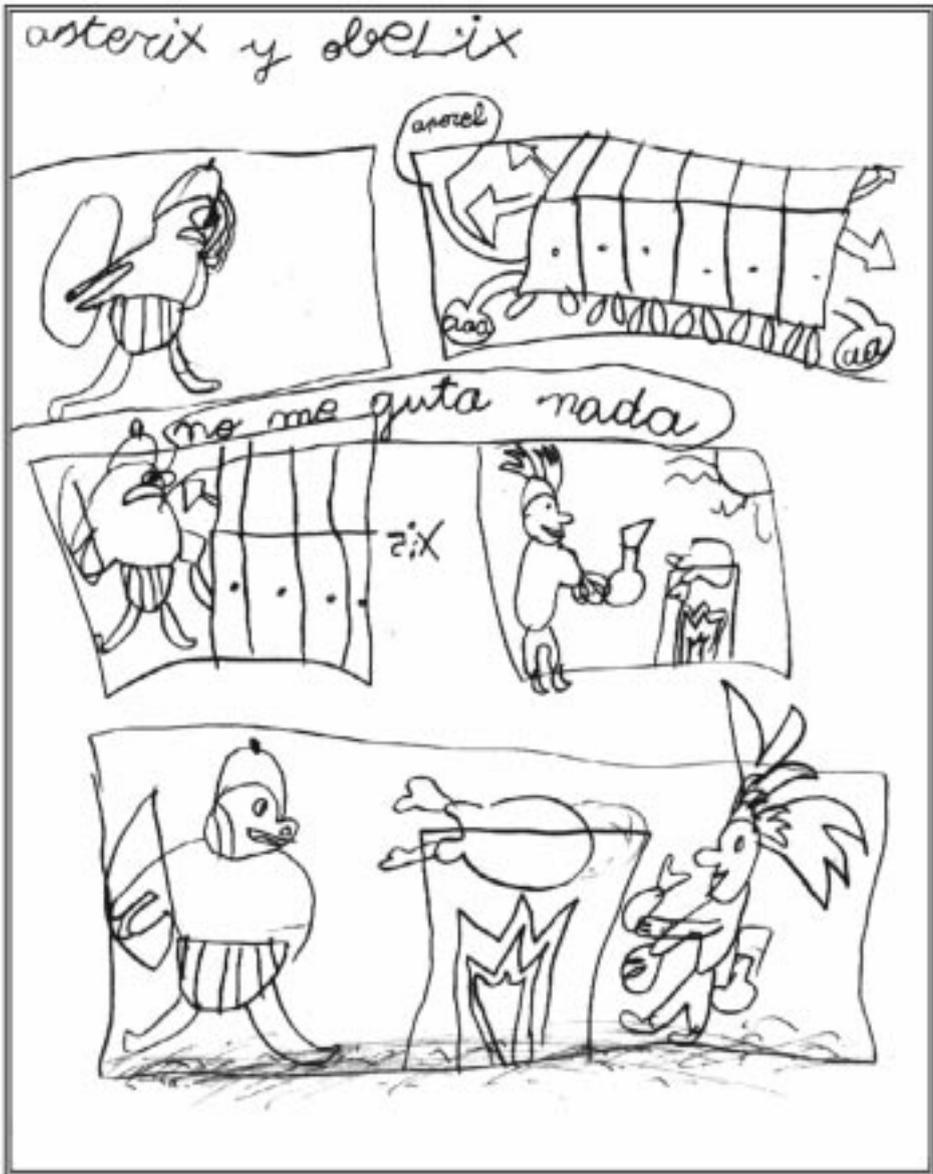
18 - 2 - 2002
ANEXO 7.18

Reglas del juego
Empiezan por el campo
Dos huesos sin tiras nuevos
sombreros buel be a empezar
is por el río
necesitar dedos y fichas
de budo a budo
GANA EL Que de la huleja

4 - 3 - 2002
ANEXO 7.19

el rey
leon
brillo don
sol

11 - 3 - 2002
ANEXO 7.20



18 - 3 - 2002
ANEXO 7.21

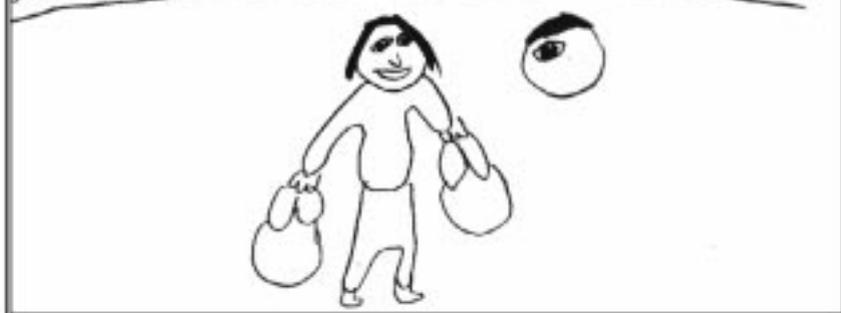
La vaca ~~cava~~ era una vaca

NOTICIAS
EL REAL MA

8 - 4 - 2002
ANEXO 7.22

6 - 5 - 2002
ANEXO 7.23

El fin de semana un día e estado con mi padre y con mi gata y meide de compras con Susana a comprar de cosas.



27 - 5 - 2002
ANEXO 7.24

Querido amigo soy: del C. P. de
Mazatalaz. he conocido a Risi y Laura
y ellas me han invitado a cotar
cosas mías por escrito para conocerme
mejor

también me han cotado que van ida
a otros colegios a conocer a más niños
como tu y me han propuesto escribirnos estas
cartas para que podamos conocernos
mejor entre tu y yo.
espero noticias a esta pronto

CASO N° 8**EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO A QUIEN...**

- le cuesta tomar iniciativa para interactuar con sus compañeros y resolver los conflictos que se le plantean; no presenta demasiadas dificultades en cuanto a la escritura y la lectura.

ELEMENTOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DEL TALLER ESTUDIO DE CASO N° 8
--

ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Se niega a participar en cualquier acto de escritura: se siente incapaz de hacerlo porque considera que "no sabe nada". – Cada vez que se enfrenta a la escritura, tiende a copiar algún modelo convencional que se encuentre en el contexto. – Necesita la presencia del adulto para comenzar cualquier acto de escritura: busca su mirada en señal de aprobación, principalmente cuando indaga en las características de la combinatoria alfabética que su desarrollo le permite identificar. – Necesita que el adulto u otro compañero le indique qué es lo que puede escribir, de lo contrario, se niega a producir un texto escrito. – Una vez iniciado un texto, tiene dificultades para reconocer el contenido que está escribiendo, así como, para saber cual es su intención dependiendo del destinatario del mismo (a pesar de haber participado en un proceso cargado de intención comunicativa). |
|--|

ORALIDAD

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Presenta muchas dificultades para expresarse de forma oral, tanto en un contexto de relación con el adulto como con sus compañeros. No suele participar en las puestas en común con el grupo clase. – Cuando se enfrenta a resolver el conflicto que le supone escribir, en el sentido de no saber qué idea expresar, nunca solicita ayuda, sino que, espera que el adulto se acerque y le proponga pensar en algo. Una vez que esto ocurre, el adulto tiene muchas dificultades para interactuar con él por la persistente ausencia de oralidad y bloqueo emocional que presenta. – No sabe pedir ayuda cuando se le presentan problemas personales, ni establecer un diálogo cuando un interlocutor intenta acercarse. – Se siente excluido de las propuestas grupales: no se permite participar aunque el adulto u otros compañeros se lo propongan. |
|--|

TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE**CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA (Nº 8)**

- Cuando se inicia el seguimiento, este alumno ha descubierto el principio alfabético que organiza el sistema de escritura en lengua castellana, si bien le falta aún profundizar en dicho conocimiento: se encuentra en una etapa alfabética-media dominado ya el esquema CV de las sílabas y proyecta la hipótesis de cantidad pudiendo así acercarse a la diversificación de las construcciones silábicas (véase en el anexo 8.6 el esquema CCVC en la palabra "*inglés*" donde omite la "g" escribiendo "*inles*"; el esquema CVC parece que lo tiene más asumido, como puede observarse en este mismo anexo cuando escribe de una forma convencional "*con*" en la palabra "*escondite*").
- Comienza a enfrentarse a la problemática de la segmentación convencional de las palabras, observándose diferencias en sus producciones dependiendo del tipo de letra que utilice. Por ejemplo, en la muestra del anexo 8.4, no teniendo que dedicar todo el esfuerzo cognitivo al nivel motriz ya que se trata de un tipo de letra que requiere menos precisión y ajuste a la forma, puede emplear su esfuerzo en analizar cómo se segmentan las palabras y llega a un nivel cercano al convencional. Por su parte, en los anexos 8.11 y 8.14, donde emplea mayor esfuerzo en los requerimientos que exige el tipo de letra minúscula cursiva, se pueden observar hiposegmentaciones.
- En la mayor parte de sus textos elige la letra imprenta mayúscula. Puede observarse que suele borrar reiteradamente el contenido del texto a causa de la insatisfacción que le provoca la forma que le ha dado a la letra, cuestión que no sucede con otros aspectos lingüísticos o pragmáticos. Esto se acentúa cuando utiliza letra cursiva: gran inestabilidad en el trazo y dificultades para organizar por escrito sus ideas, necesitando la ayuda del adulto para poder iniciar la escritura del texto de algún modo (véase el anexo 8.5).

COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES

- Su alto nivel de inseguridad cognitiva y emocional ante el hecho de la escritura le inhibe en la búsqueda de alternativas para dar cohesión y coherencia a los textos: su capacidad para generar y organizar ideas queda muy desestructurada (véase que en el anexo 8.14 repite el verbo "*hacer*" sin poder construir una frase con sentido en torno a esa acción).

ANEXO N° 8

14 - 11 - 2001

ANEXO 8.1

ESTORI 7
ESTORIS
ESTUAR LITL

NOMBRE DEL ANIMAL: JABALI

¿CÓMO ES? ES GORDO FUERTE

SABER

COMILON

GRANDE



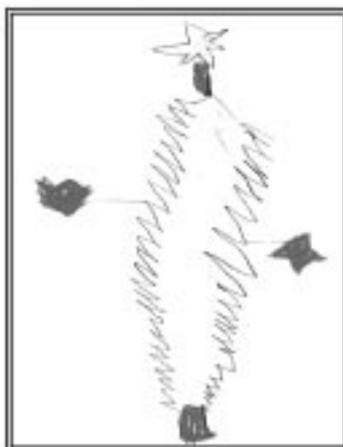
OTRAS CARACTERISTICAS:

28 - 11 - 2001

ANEXO 8.2

A DORADOS
ESTRELLAS
BOLAS DE COLORES
ESTRELLAS DE COLORES

DICIEMBRE 2001
ANEXOS 8.3 Y 8.4



escribí un medicho
de gomas machadito

9 - 1 - 2002
ANEXO 8.5

23 - 1 - 2002
ANEXO 8.6

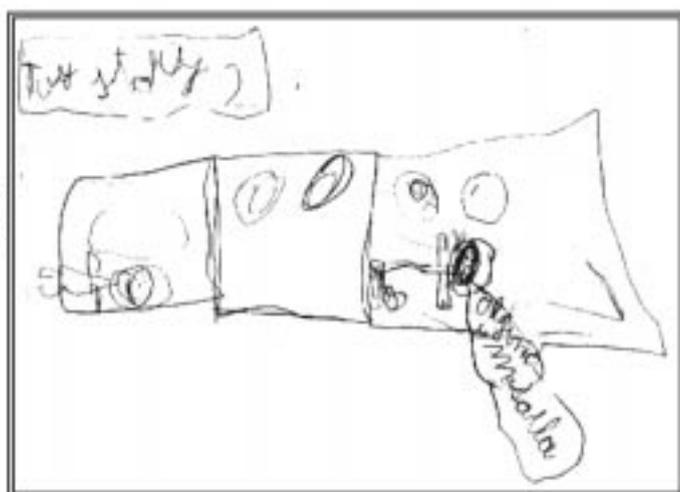
el condite inles

30 - 1 - 2002
ANEXO 8.7

PAZ

1 an
La guerra No se pega

6 - 2 - 2002
ANEXO 8.8



la vejita gris :

6 - 2 - 2002
ANEXO 8.9

13 - 2 - 2002
ANEXO 8.10

Defin palabras : tehetakís

20 - 2 - 2002
ANEXO 8.11

GUETO
el pastor tiene aseo mucho

27 - 2 - 2002
ANEXO 8.12

LOS
SITE
CABRITILLOS

TITULO

13 - 3 - 2002
ANEXO 8.13

20 - 3 - 2002
ANEXO 8.14

Mi hermana se llama Lidia
Acogunble que no posea ad que
No tambien se to

FORTUNA

3 - 4 - 2002
ANEXO 8.15

TITULO DE REDES
Noticias

10 - 4 - 2002
ANEXO 8.16

NOTICIA DE DEPORTE

8 - 5 - 2002
ANEXO 8.17

29 - 5 - 2002
ANEXO 8.18

29 de Mayo
Querido/a, amigo/a:

Soy del colegio Público
"Nuestra Señora del Lucero"

Tuvieron gusto que un día a
otro con más niños como
me gusta ir a la escuela para
que conozco como mejor
adiós

CASO N° 9**EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...**

- pertenece a un ambiente familiar difícil con un amplio repertorio de dificultades de funcionamiento;
- tiene muchos problemas de comportamiento que lo llevan a mantener constantes discusiones con sus compañeros (se desplaza constantemente por toda la clase);
- desafía al adulto no aceptando los límites que el mismo le plantea;
- interrumpe la dinámica del aula llamando la atención de todos, niños y adultos, haciendo ruidos, cantando, bailando, etc.

ELEMENTOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DEL TALLER ESTUDIO DE CASO N° 9
--

ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Resuelve con resistencias de todo tipo, incluida la actitud desafiante, la invitación a participar en propuestas de escritura. – Expresa de distintas formas, y en todo momento, su autopercepción de persona incapaz de escribir y leer (excluye la posibilidad de intentarlo). – Prefiere dibujar cada vez que se enfrenta a escribir. – Necesita la presencia del adulto para poder escribir algo (en el caso de que acepte, se trata de una mínima expresión). – Espera una amenaza de castigo para poder iniciar cualquier trabajo. – Copia el texto del compañero que es valorado por el grupo en su condición de lector y escritor. – Tiene dificultades para recoger la información que se ha expresado en común, es decir, no asocia el lenguaje oral con el escrito. – Durante la realización de los primeros textos necesita que el adulto lo supervise y lea su producción manifestando de este modo el valor que tienen sus escritos. Este comportamiento evoluciona hacia el aislamiento en los momentos de escritura evitando la presencia del adulto. – Manifiesta siempre un alto grado de perfección en relación con lo que escribe, necesitando borrar muchas veces sus expresiones hasta que considera que lo ha hecho bien. Después de estos episodios tiene dificultades para retomar y continuar el guión textual que había pensado desarrollar. |
|---|

ORALIDAD

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – En las puestas en común realiza aportaciones con matices desafiantes para el adulto que, una vez que son admitidas por parte de éste, generan siguientes intervenciones cada vez con mayor nivel de coherencia con relación al desarrollo del diálogo mantenido. – Tiene dificultades para elaborar un texto escrito recogiendo lo que ha expresado en la puesta en común. |
|---|

TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE**CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA (Nº 9)**

- Presenta una evolución muy significativa a lo largo de los dos cursos en los que se ha llevado a cabo el seguimiento. En un inicio interpreta el sistema de escritura de acuerdo con una hipótesis silábica (véase que en el anexo 9.2 escribe "eeoio" para expresar "en el bolsillo"), si bien no siempre mantiene la correspondencia entre oralidad y escritura. Evolucionando hacia una escritura siguiendo la lógica del nivel alfabético-medio: una vez consolidada la estructura CV en todas sus sílabas y manejando las hipótesis de cantidad y posición va descubriendo nuevas construcciones silábicas, como pueden ser CVC, CCV y CCVC (véase que en el anexo 9.10 aparece el esquema CCV, por ejemplo "trapito", pero no la estructura CVC, como ocurre en "titani" por "titanic" o en "torete" por "torrente". En el anexo 9.14 se enfrenta al esquema CCVC en la palabra "inglés" que escribe "niquel").
- Las primeras producciones escritas se caracterizan por una hiposegmentación (como puede comprobarse claramente en el anexo 9.9). A medida que evoluciona se percibe que, ocasionalmente, resuelve este aspecto con la hipersegmentación y, en paralelo, se acerca a la convencionalidad (véase que en el anexo 9.20 respeta una segmentación convencional y, sin embargo, en el anexo 9.21 recurre a la hiposegmentación en la segunda idea que organiza).
- Recurre a la letra cursiva, evitando la utilización del tipo imprenta (evidentemente, por su personalidad, quiere utilizar los gestos aceptados por los adultos y, dado que la grafía más valorada en la cultura pedagógica es la cursiva, quiere respetarlo aunque se le indique que puede optar por formas más sencillas).

COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES

- Los primeros trabajos se caracterizan por presentar un nivel bajo en la conceptualización del sistema de escritura, de modo que en este contexto se hace muy difícil la posibilidad de analizar cuestiones de coherencia y cohesión. En las siguientes producciones, conforme avanza su conocimiento sobre cómo funciona la combinatoria alfabética, se refugia en un formato discursivo lineal que le provoca la satisfacción de no equivocarse (principalmente los listados) que no requiere poner en juego demasiados recursos gramaticales para darle coherencia y cohesión.

ANEXO N° 9



7-3-2001
ANEXO 9.1

14-3-2001
ANEXO 9.2

aka elola
niuzaireoia
nooaa en el bolsillo
"mocho"

HOY ES
MI NOMBRE ES...
MI NOMBRE ES...
ESTA ES LA HISTORIA QUE ME GUSTARÍA CONTAR. <i>l</i>

21 - 3 - 2001
ANEXO 9.3

28 - 3 - 2001
ANEXO 9.4

HOY ES ...
MI NOMBRE ES.
CUENTO COSAS QUE HE VISTO Y ME DAN RISA... <i>2020s</i> <i>que ha a rampa tr</i>
"Cesar... el perro... ladraba el perro y le regañaba"



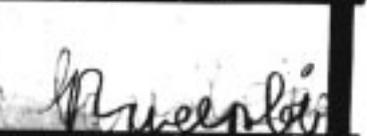
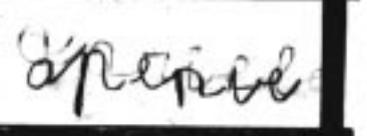
27 - 4 - 2001
ANEXO 9.5



estheorayajamaula
lmjaepreairmoses
Lzayamaitohaiuma
Lnanal

16 - 5 - 2001
ANEXO 9.7

6 - 6 - 2001
ANEXO 9.8

¿CÓMO ES?	
¿DE QUÉ ESTÁ CUBIERTO SU CUERPO?	
¿QUÉ COME?	
¿QUÉ SONIDO HACE?	
¿PARA QUÉ LA UTILIZAMOS?	

13 - 6 - 2001
ANEXO 9.9

MI NOMBRE ES ...

CUENTO UNA HISTORIA DE ... la mamá trae la iagi
y le da y tal t...
y le da y tal t...
papamanjea pauejiye
papamama la eja ejiye
jipaijette. pettejiye
pettejiye

16 - 11 - 2001
ANEXO 9.10

jean kasan erules torete
titani micqui. trapito.



23 - 11 - 2001
ANEXO 9.11

DICIEMBRE 2001
ANEXO 9.12

una abeja
parte de
lucron

DICIEMBRE 2001
ANEXO 9.13



14 - 1 - 2002
ANEXO 9.14

tiniebla en condite excondite inavel
luci, latigos, boladedragar no pipapipa
jallonas

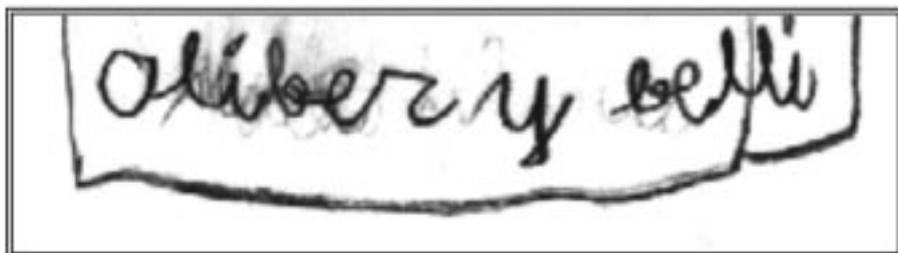
4 - 2 - 2002
ANEXO 9.15

Totilla de patata,
Lobatecomu

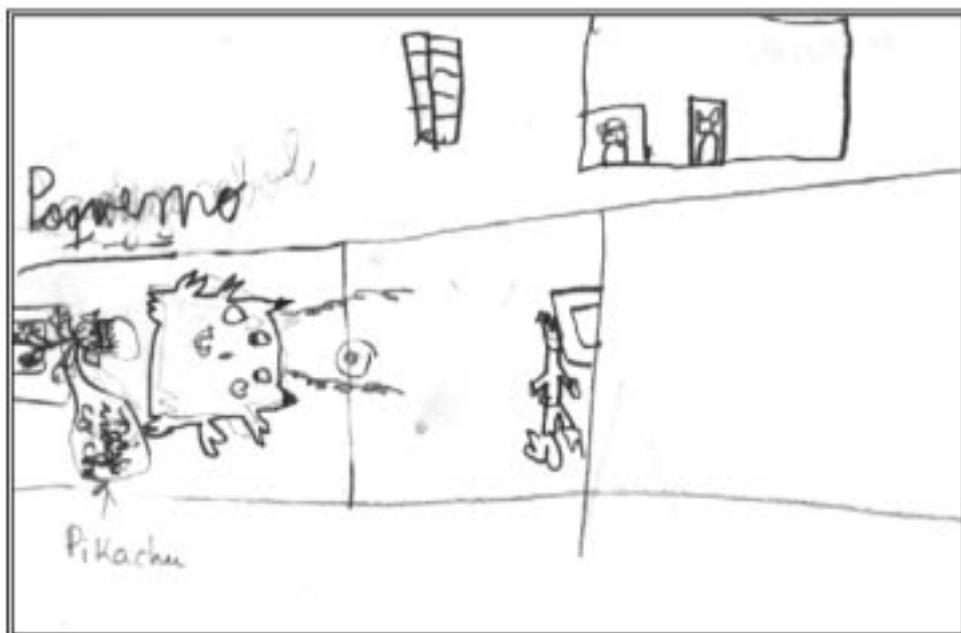
11 - 2 - 2002
ANEXO 9.16

gola mecora ma palusa

4 - 3 - 2002
ANEXO 9.17



11 - 3 - 2002
ANEXO 9.18



El mago estubo por quedar en la moto

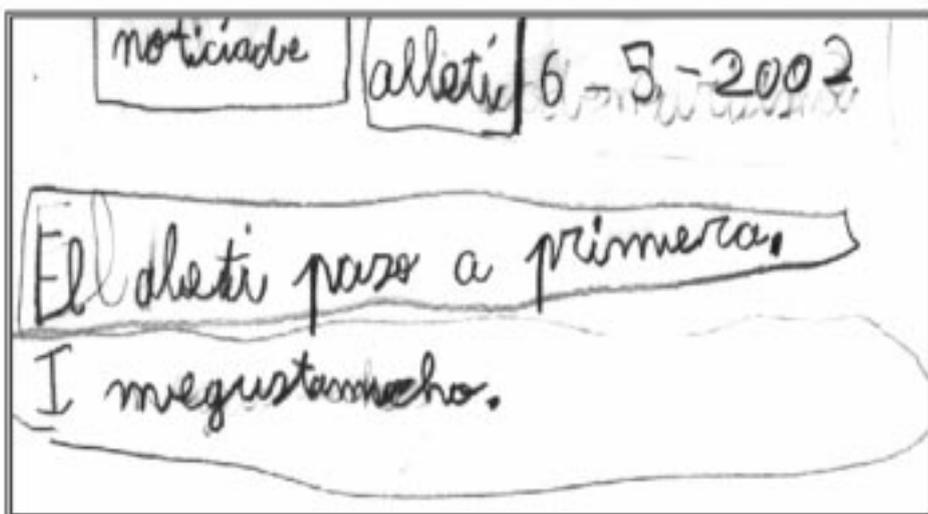
18 - 5 - 2002

ANEXO 9.19

8 - 4 - 2002

ANEXO 9.20

Figo
inocuos
el madio Gano la final
fente al



6 - 5 - 2002
ANEXO 9.21

Querido/a amigo/a:

Soy A del C.P. "Fontarrón" de Maratón 2.

He conocido a

También me encantaría que cuando vayas al colegio ~~me~~
acordes con mi propuesta escribiendo esta carta
para que podamos conocernos entre tú y yo.
Esperamos noticias. Así es pronto.

27 - 5 - 2002
ANEXO 9.22

CASO N° 10**EL RELATO DEL MAESTRO PRESENTA UN NIÑO QUE...**

- muestra cierto retraimiento e inhibición;
- ha llegado en los últimos meses desde Rusia y, aunque comprende la lengua castellana, tiene ciertas dificultades en la fluidez oral y escrita;
- no muestra problemas de comportamiento, ni molesta a sus compañeros.

ELEMENTOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DEL TALLER ESTUDIO DE CASO N° 10

ESTRATEGIAS SOCIO-COGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Es capaz de posicionarse de manera muy adecuada ante un acto de escritura a pesar de las dificultades que tiene con respecto a la lengua (su lengua materna es el ruso). Muestra mucho interés y gran disposición, por participar en las distintas propuestas. No se bloquea, ni cognitiva ni emocionalmente, en los procesos de indagación de las reglas del sistema de escritura. – Es capaz de diferenciar de forma adecuada el destinatario de su escrito y su intención para con el mismo, permitiéndose el tiempo para organizar previamente las ideas que va a desarrollar. – Muestra buenos niveles de autonomía cognitiva y emocional: sabe distinguir las situaciones en las que necesita pedir ayuda al adulto de las que puede solucionar solo y, del mismo modo, aportar opciones para solventar las discusiones en las que participa. |
|---|

ORALIDAD

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – No se permite, en muchas ocasiones, intervenir en las puestas en común puesto que se inhibe por su poca fluidez en el uso del lenguaje oral. Sin embargo, el número y calidad de sus intervenciones avanza conforme mejora su conocimiento sobre la lengua castellana, pudiendo así participar de forma coherente y ajustada al tema tratado en cada taller. – En general, es capaz de respetar la intervención de los compañeros no hablando mientras otro lo hace en voz alta. – Tiene ciertas dificultades para concretar trabajos por parejas o en pequeños grupos: en estas situaciones intenta acabar cuanto antes, no participa ni se compromete mucho con el grupo y pide autorización para elaborar un texto de forma individual. |
|--|

TRANSFORMACIONES EN LOS NIVELES DE**CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA (Nº 10)**

- Se encuentra en un nivel alfabético-medio en la conceptualización del sistema de escritura: una vez establecida la estructura silábica CV y manejando las hipótesis de cantidad, posición y variedad con respecto a la sílaba se está enfrentando al descubrimiento de esquemas silábicos tales como CCV (como podemos comprobar en el anexo 10.14 donde en el dictado anota "*es queribirte*" en lugar de "*escribirte*" demostrando que no tiene dominado este último esquema silábico, o en el anexo 10.5 donde escribe "*pader*" en vez de "*padre*").
- Se está enfrentando al descubrimiento de las reglas ortográficas convencionales en relación con el uso de b-v, h, c-s, g-j, qu, y-ll (véase en el anexo 10.5 donde escribe "*ijo*", "*ermano*", "*rei*" empleando, además, la "*i*" como conjunción en vez de "*y*", o en el anexo 10.8 donde señala "*cue*" en lugar de "*que*", "*ayi*" en vez de "*allí*" o "*bete*" en vez de "*vete*").
- En cuanto a la segmentación, se enfrenta a separar palabras con una carga semántica mínima, como son conjunciones, artículos, adverbios... de las otras palabras a las que acompañan (véanse los anexos 10.1 donde escribe de forma continuada "*amimegusta*", el 10.5 donde une "*sellamaba*" o "*supader*" y en 10.6 donde junta "*iotro*").
- En todos sus textos emplea letra cursiva, sin embargo se ha visto una evolución al respecto: desde los primeros textos (véanse los anexos 10.3 y 10.5), donde mostraba una letra de tamaño grande y con ciertas dificultades para su realización con un trazo apretado y rígido, hasta los últimos trabajos en los que se percibe un trazo con mayor suavidad y comodidad ajustándose al papel que le sirve de soporte (véanse los anexos 10.12 y 10.14).

COHERENCIA Y COHESIÓN DE TRAMAS TEXTUALES

- En general, es capaz de ajustarse al contenido de sus intenciones dentro de la propuesta de cada taller: puede desarrollar ideas dentro del campo semántico activado durante el momento del diálogo organizador de la secuencia didáctica. Del mismo modo, logra textos con buen nivel de coherencia y cohesión. Evidentemente, cabe destacar la diferencia entre los textos reescritos para elaborar la información aportada por otros que han sido leídos y comentados anteriormente, de las producciones escritas de forma directa. El primer caso, evidentemente, ofrece mejores posibilidades para lograr una mayor coherencia y cohesión interna, como consecuencia permite definir textos más amplios y elaborados (véanse los anexos 10.7, 10.8 y 10.10). En el segundo, los textos muestran ideas relacionadas de una forma más pobre no logrando, por lo tanto, el mismo nivel de coherencia en las ideas planteadas que en la situación anterior.

ANEXO N° 10

casper.
pequeños 3,
comaperos y gatos,
girasoles
quijote,
y por que a amigos, tú
por que
mi fue bon
dime tú

14 - 11 - 2001
ANEXO 10.1

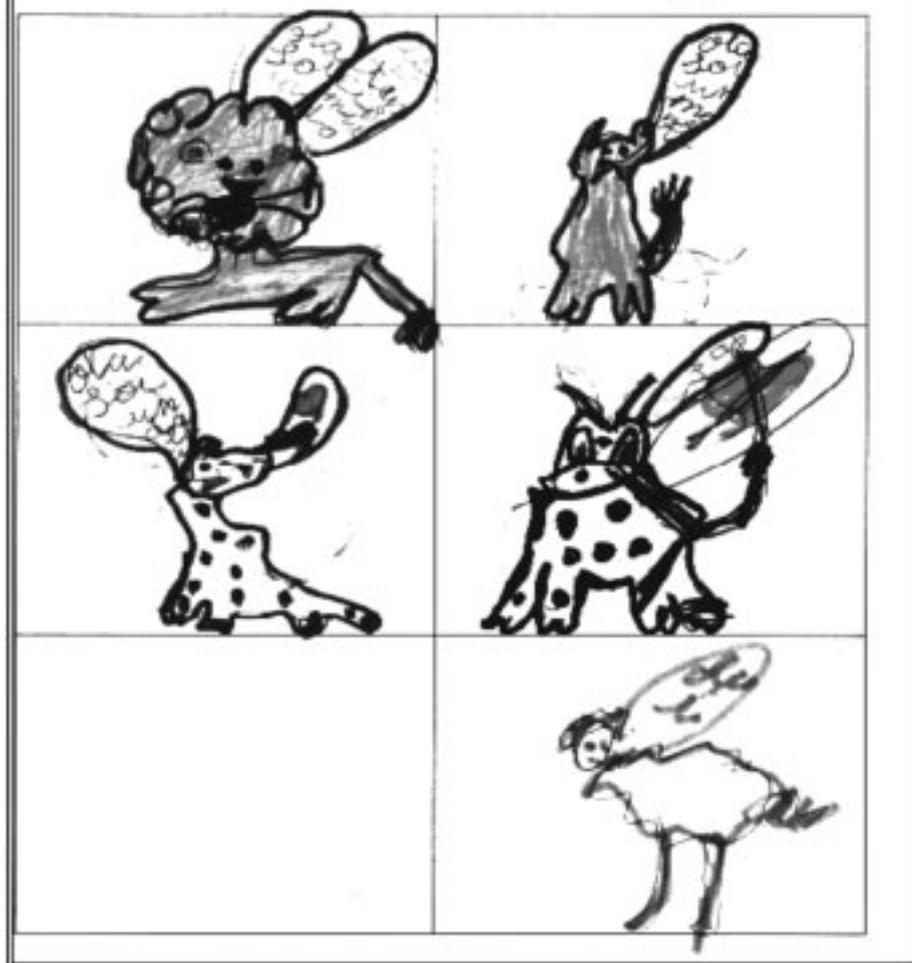
21 - 11 - 2001
ANEXO 10.2

TÍTULO DEL CÓMIC:

La GIRANGA.

AUTOR:

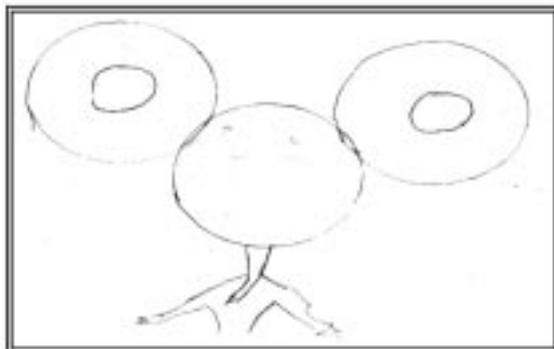
Z...Z.

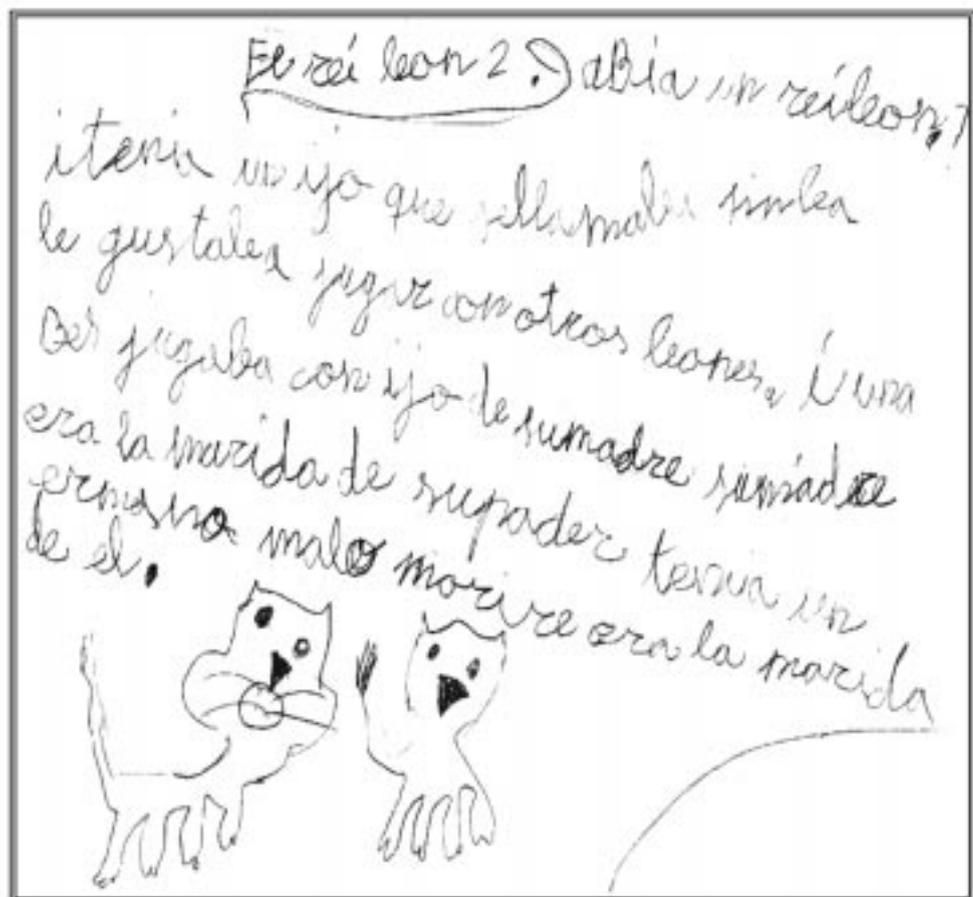


28 - 11 - 2001
ANEXOS 10.3

NOMBRE DEL ANIMAL:	mamizeros B. a. c. l. a. s. WAPITI
¿CÓMO ES?	es de color...? maron clarito? los mamizeros son animales qd comen grutas y los ma mizeros son guapos. <hr/> ¿son carnívoros? y por qd comen grutas y piezas mamizeros
OTRAS CARACTERÍSTICAS:	

9 - 1 - 2002
ANEXO 10.4





16 - 1 - 2002

ANEXO 10.5

Nombre: como en
como son las normas
sin traspas, las
traspas disen
a i se oze rapid

23 - 1 - 2002
ANEXOS 10.6 a) y b)

como son las normas cuando se lee
sin traspas, las
traspas disen
a i se oze rapid

la ratoneta. Cuando la gente de la zona
 habla de los ratones la ratoneta
 siempre me dice que es un
 animal muy bonito. FIN

30 - 1 - 2002
 ANEXO 10.7

6 - 2 - 2002
 ANEXO 10.8

La oreja gris que la oreja no sea id
 a por una parte. de partes personal se se
 que no estaba en los momentos en el
 mar. no estaba en la zona del bosque,
 del sur de la tierra hasta un punto con
 el parte sea ido a con ojo la en canto



Quería iz de chica de dracula. una
telm roja recortar un dibujo abajo
y que a ser un vestido como de dracula
unas ropas rojas para el pelo y una
pelo como de dracula.

13 - 2 - 2002
ANEXO 10.9

La oveja se balle, y el lobo sea secho los leos
 comolla, pero los 7 red ditas paguaron en su
 trampa en la pata como su madre. El lobo fue al
 madre secho los pata como la madre. y los red ditas collaron
 en su trampa, y se les comio pero el mas pequeño no se comio
 y la oveja cuando estaba dormiendo. le comia.
los siete dritos. Y el lobo
mentido. ♡

27 - 2 - 2002

ANEXO 10.10

—) más para los chicos de más edad que la otra
y para hacer la mamá con los hermanos
y con los...

13 - 3 - 2002

ANEXO 10.11

~~Serolita Serolita puede ir a meal para
pape con la B. rosarita con la fidelita.~~

20 - 3 - 2002

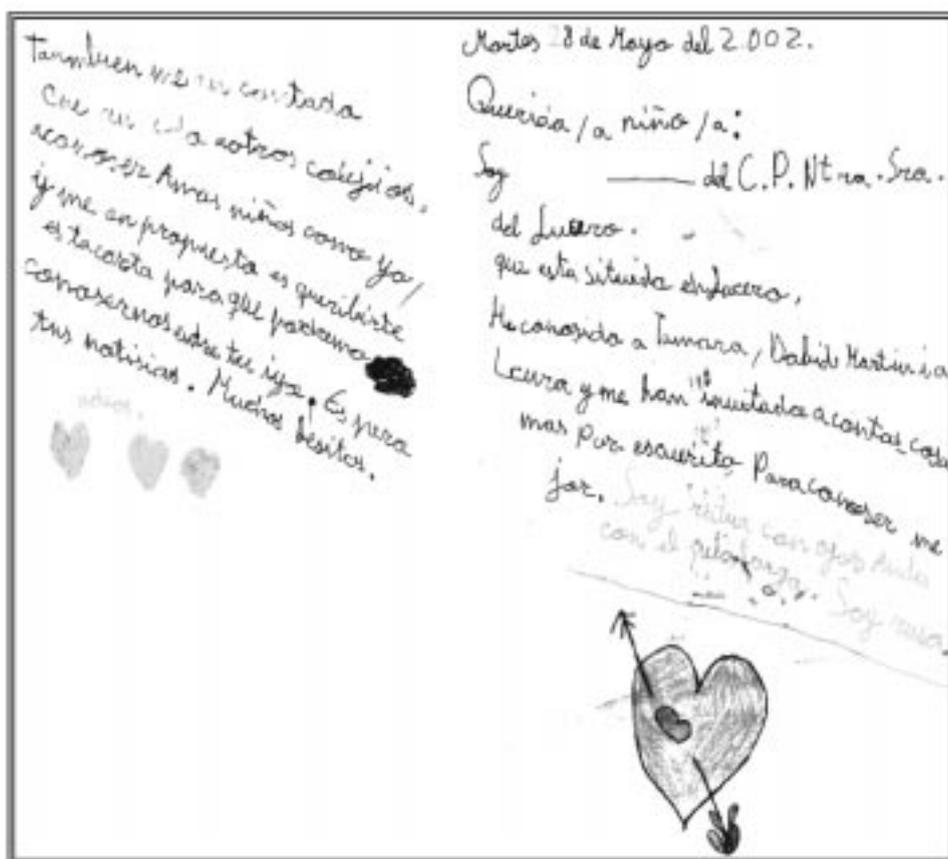
ANEXO 10.12



8 - 5 - 2002
ANEXO 10.13 a)



8 - 5 - 2002
ANEXO 10.13 b)



29 - 5 - 2002
 ANEXO 10.14

3ª PARTE

A MODO DE CIERRE



CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES



Una vez finalizado el período de intervención en el contexto del taller, el equipo investigador inicia el proceso de síntesis de la información registrada a lo largo de todo el programa. Esta descripción densa se centró, tal como se adelantó en el capítulo 1, en dos ejes que el grupo consideró relevantes en el escenario de la problemática detectada:

- *Transformaciones en las capacidades lingüísticas y comunicativas que pudieron haber presentado tanto los niños pertenecientes al grupo de seguimiento como al grupo control.*
- *Posibilidades de que la metodología y los criterios de evaluación asumidos por el equipo de investigación ofrecen para el desarrollo de dichas capacidades.*

El tratamiento sistémico de los datos registrados permite realizar las siguientes afirmaciones y propuestas de intervención respecto a todos los niños identificados con problemas en su proceso de alfabetización que formaron parte de la muestra de seguimiento de esta investigación:

- 1) El taller se desarrolló en aulas comunes, por lo tanto pudieron participar todos los alumnos que asistían a cada una de ellas, independientemente de que perteneciesen a la población del grupo de seguimiento o al de control.
- 2) La propuesta de trabajo realizada en cada sesión del taller no varió dependiendo del tipo de dificultad en los procesos de lectura y escritura que presentaban los alumnos, puesto que, al evaluar los errores cognitivos que los mismos presentaban como parte de su proceso de aprendizaje y esperar sus transformaciones de acuerdo con las pautas de las investigaciones psicogenéticas desarrolladas por Ferreiro y Teberosky (véase capítulo 2), se evaluaron las diferencias en los procesos de aprendizaje de los alumnos y no en el tipo de propuesta de enseñanza.

Respecto a estas dos afirmaciones, planteamos la siguiente propuesta de intervención:

No se hace necesaria la elaboración de una secuencia didáctica específica para aquellos alumnos que no hayan alcanzado el conocimiento del principio alfabético, o que tengan dificultades en la adquisición de la lectura y de la escritura. La propuesta realizada debe ir dirigida a la totalidad del grupo clase, por lo que es necesario que sea lo suficientemente abierta para atender a los distintos niveles de aprendizaje.

- 3) La atención a la diversidad del alumnado estuvo centrada, fundamentalmente, en los procesos de mejora de las producciones e interpretaciones de textos escritos, atendiendo a las ZDR y ZDP de cada uno de ellos: se analizaron las dificultades a las que se enfrentaban los niños tanto durante los momentos de realización de los textos como al finalizar, con el objetivo de mejorar algunos de los aspectos lingüísticos y comunicativos abordados (buscando el desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas).
- 4) El respeto del proceso de aprendizaje por parte del evaluador facilitó el avance de los niños en el conocimiento lingüístico convencional como consecuencia del efecto positivo que les provoca sentirse lectores y escritores aceptados, aún sin total dominio del código. Por contrapartida, no actuar en la ZDR y ZDP de cada alumno, respecto al sistema de escritura, agudiza su inseguridad y, por ende, compromete su perfil de lector-escriptor.

Respecto a estas dos últimas afirmaciones, planteamos la siguiente propuesta de intervención:

Leer y comentar los borradores realizados, y ofrecer opciones de mejora, para que el alumno pueda hacerlas propias, respetando el nivel de logro alcanzado (en las etapas de escritura, en la tipografía, en la coherencia y cohesión del texto, en el ajuste del texto a sus intenciones,...).

- 5) Al inicio del programa, todos los alumnos identificados con problemas para leer y escribir se situaban en una etapa de conceptualización del sistema de escritura inferior a las expectativas que sus maestros tenían respecto a su conocimiento (generalmente no fonetizaban de acuerdo con el principio alfabético). Asimismo, todos mostraron una evolución al respecto, aunque condicionada por su nivel de autonomía en el papel de lector y/o escritor.

Respecto a esta última afirmación, planteamos la siguiente propuesta de intervención:

Realizar secuencias didácticas que permitan, a cada uno de ellos, escribir y leer con sentido (respetando siempre la hipótesis de conceptualización del sistema de escritura en la que se encuentra cada uno de ellos) y vivenciar el gusto por leer y escribir. Como ejemplo de una secuencia didáctica de este tipo, se aporta la siguiente:

- *Plantear un problema, hacer una propuesta,... (por ejemplo, sobre un contenido de una unidad didáctica).*

- *Escuchar las alternativas que ofrece el grupo a dicho problema o a determinada alternativa: conversar.*
 - *Recoger por escrito los datos que se han expresado anteriormente o hacerlo mientras se conversa ("para no olvidarnos").*
 - *Ese mismo día, o al siguiente, leer los datos recogidos y organizarlos por categorías: "poner junto lo que va junto". Dependiendo de la edad de los niños, podrían organizarse en pequeños grupos para realizar esta tarea y luego, poner en común la información. Si son niños muy pequeños, el adulto guía esta actividad.*
 - *Poner los dos escritos juntos al alcance de los chicos para que, en otros momentos, lo consulten, le agreguen datos, etc.*
 - *A partir de los contenidos que aparecen en este escrito, surge la necesidad de consultar formatos textuales (cuento, artículo de revista, informe expositivo-enciclopedia, etc) y de escribir textos (respetando, lo más posible, los formatos textuales que se necesiten elaborar).*
- 6) La mayoría de los alumnos considerados con problemas en los procesos de lectura y escritura interpretaban (comprendían) el sistema de escritura de acuerdo con etapas más primitivas que las que presentan sus compañeros (identificados sin problemas en la actualidad). Esta última apreciación no quiere decir que en un momento anterior no hayan cometido los mismos "errores cognitivos" que sus compañeros en la actualidad, por el contrario, se trata de que ya han evolucionado hacia el reconocimiento de la convencionalidad.

Respecto a esta última afirmación, planteamos la siguiente propuesta de intervención:

Asumir, como criterio de evaluación, la aceptación de los errores cognitivos que los niños expresan en el sistema de escritura que utilizan cuando escriben o leen (su propia conceptualización sobre el sistema de escritura) y evaluar las transformaciones que cada uno de ellos presentará en su proceso hacia el descubrimiento de la convencionalidad del principio alfabético.

- 7) Los alumnos que entienden el sistema de escritura de acuerdo con el principio alfabético, asumido en la mayoría de las metodologías en las clases de pertenencia, no tienen mayores dificultades para comprender la relación fonema-grafema. En cambio, para los alumnos que todavía no fonetizan o lo hacen de manera primitiva, la información centrada en la combinatoria alfabética les provoca muchas dificultades para relacionarse con la lectura y la escritura, entre ellas las de carácter cognitivo-emocional (agobios y angustias ante el acto de escritura/lectura, inhibición para indagar y probar dentro del campo del lenguaje escrito, pensamiento aletargado y poco flexible, etc.).

- 8) Se percibe un cambio de actitud positivo hacia el acto de escribir y de leer en los niños que, no estando acostumbrados a usar este lenguaje con su conocimiento primitivo del sistema de escritura, se sienten "autorizados" a actuar a partir de lo que ellos comprenden e interpretan al respecto.
- 9) Cuando los alumnos pueden usar el lenguaje escrito (es decir, tienen una inmersión en dicho lenguaje), aún sin disponer del dominio total del código convencional alfabético, tienen la posibilidad de desarrollar, cada uno a su nivel y a su ritmo, distintas capacidades lingüísticas y comunicativas prioritarias en el perfil del lector/escritor (dar coherencia a una trama textual, identificar características de los distintas tipologías textuales, interpretar el sentido de este lenguaje, etc.).

Respecto a estas últimas afirmaciones, planteamos la siguiente propuesta de intervención:

Favorecer secuencias didácticas que vayan más allá del desarrollo único de las funciones metalingüísticas, para implicar todas las posibilidades (matématicas y pragmáticas, véase capítulo 2). Es necesario que el alumno vivencie la lectura y la escritura como una experiencia positiva, evitando así bloqueos emocionales.

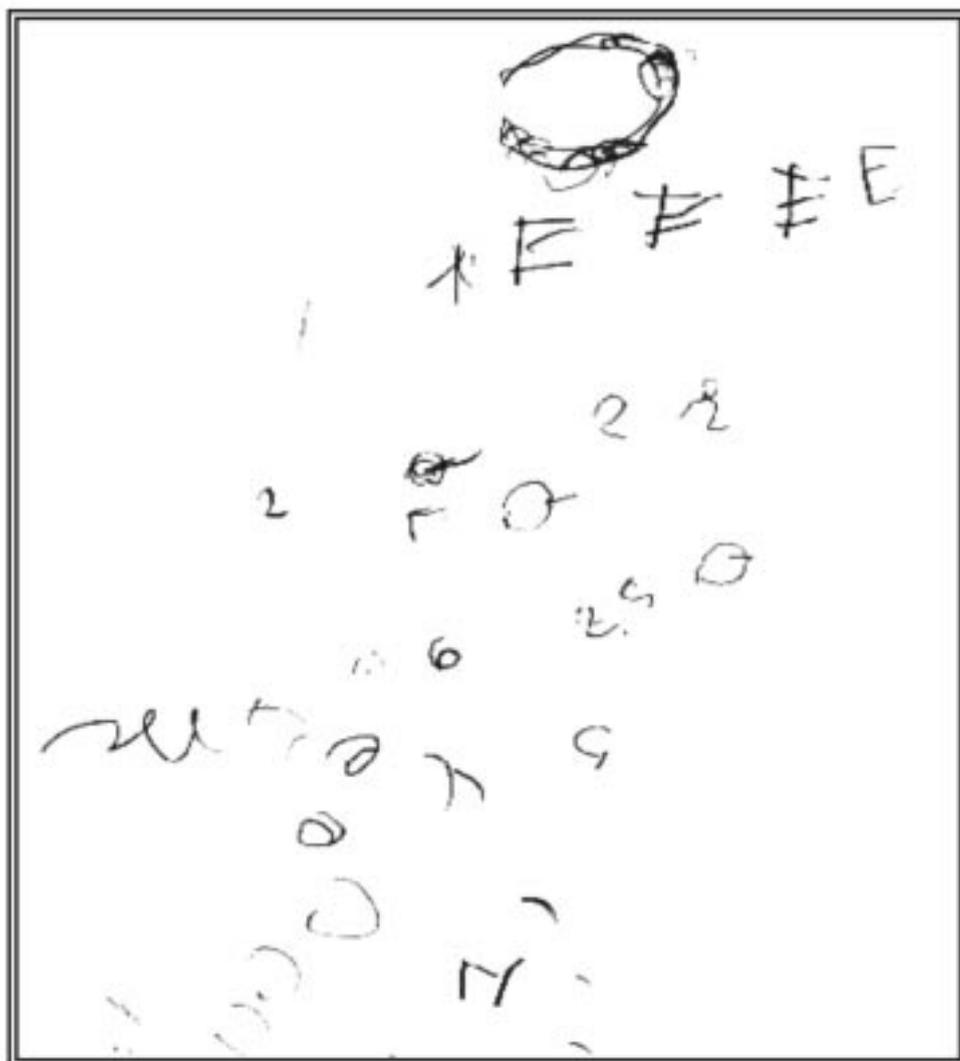
- 10) Independientemente de la metodología de enseñanza trabajada en la clase de pertenencia, todos los alumnos pueden situarse en una etapa de conceptualización del sistema de escritura, al margen de que sus tutores evalúen, o no, este proceso.
- 11) Todos los textos realizados por los alumnos de cada una de las aulas donde se desarrolló el programa, incluido el grupo de seguimiento como el de control, pudieron ser situados, con relación a su conocimiento sobre el sistema de escritura, en algún punto de los procesos de conceptualización del sistema de escritura (véase capítulo 2). Se pudo comprobar en esta muestra que, tanto con las producciones escritas de los niños que pertenecen al grupo de seguimiento como con las de grupo control, se reconstruye un ejemplo de una parte del proceso de conceptualización del sistema de escritura, si bien las etapas que cubre una y otra muestra, obviamente, son distintas.

A continuación, se presenta un ejemplo de la reconstrucción del proceso de conceptualización del sistema de escritura, siguiendo la guía que ofrecen las investigaciones psicogenéticas de Ferreiro y Teberosky (1979; 1986), con el objeto de poner en evidencia la relación entre los problemas para aprender a leer y escribir que presenta la población investigada y los criterios de evaluación respecto a dichos problemas.

Para ello se utilizan producciones realizadas por los niños del grupo de seguimiento y del grupo control de esta investigación. Todos ellos, se recuerda, pertenecen al Primer Ciclo de Educación Primaria.

Esta posibilidad sugiere, en sí misma, la necesidad de innovar en los procesos de evaluación relacionados con el aprendizaje inicial de la lengua escrita para evitar que, sin pretenderlo, se incluyan, en la categoría “con problemas para leer y escribir”, a niños que aún no han descubierto la fonetización propia de la combinatoria alfabética pero que están en un proceso que los conduce a ello.

Analicemos las producciones escritas que se incluyen a continuación:



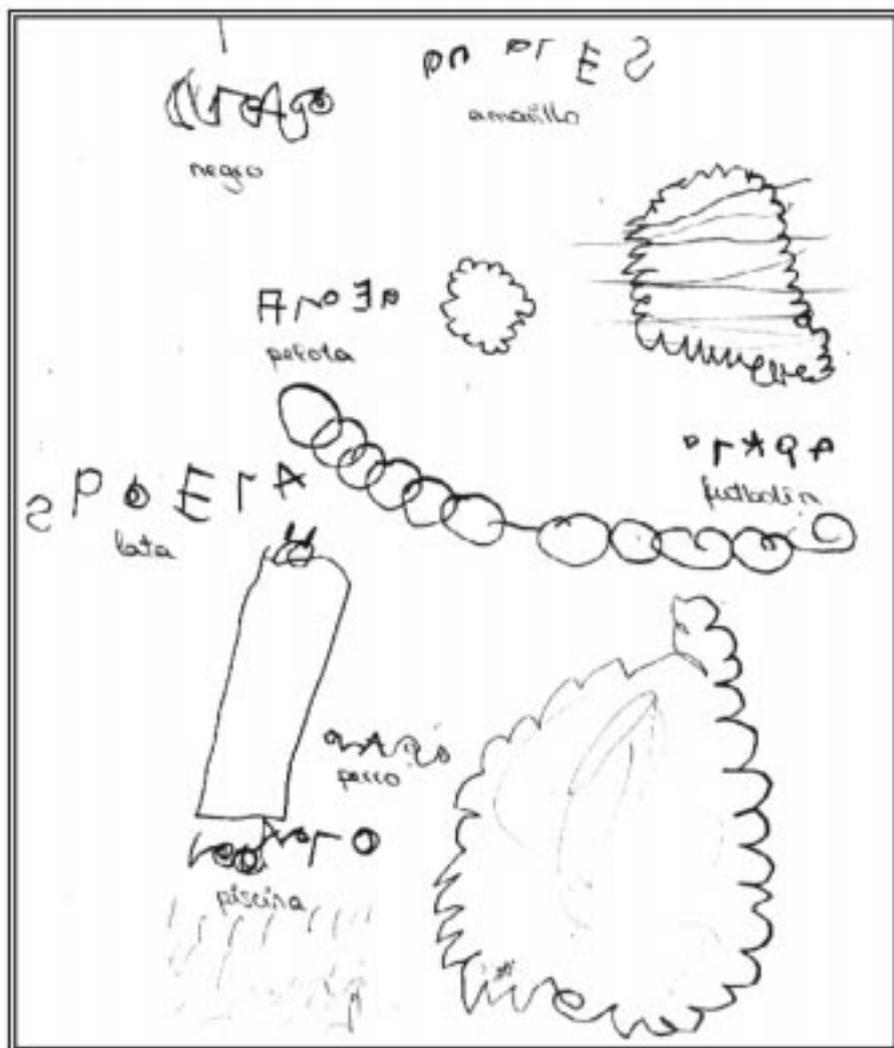
PRODUCCIÓN PERTENECIENTE AL GRUPO DE SEGUIMIENTO

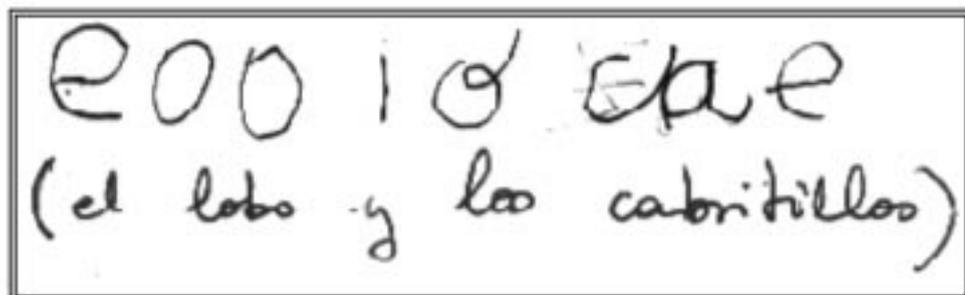
Este texto, escrito con la intención de compartir con los compañeros todo lo que el grupo sabe sobre los insectos (en este caso, de los escorpiones), ha sido seleccionado para analizar el sistema de escritura que utiliza el autor: guiado por su hipótesis, distingue entre el modo de representación icónico y el no icónico. Por tanto, utiliza grafías (pseudo-letras y/o letras convencionales) organizadas en el espacio con cierta continuación entre ellas, si bien aún no descubrió la disposición horizontal. Corresponde a la segunda etapa del proceso de conceptualización del sistema de escritura.

PRODUCCIÓN PERTENECIENTE AL GRUPO DE SEGUIMIENTO

Para escribir este texto, el alumno utiliza un sistema de escritura que, en relación con el ejemplo anterior, incorpora variabilidad interna dentro de cada palabra, es decir, supone que cada nombre o idea (una o varias palabras) debe escribirse con caracteres distintos a los demás. Muy lejos está aún la posibilidad de fonetizar.

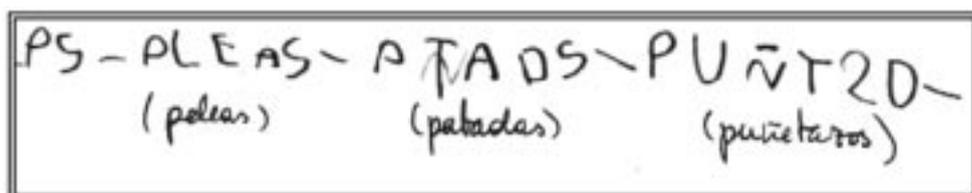
Corresponde a la tercera etapa del proceso de conceptualización del sistema de escritura: construcción de formas de diferenciación cualitativa.





PRODUCCIÓN PERTENECIENTE AL GRUPO DE SEGUIMIENTO

Para escribir este texto, correspondiente al formato discursivo de un cuento (ha sido seleccionado solamente el título), el autor utiliza un sistema de escritura que realiza recorres fonéticos asistemáticos: busca establecer una correspondencia sonora entre oralidad y escritura adjudicando a cada grafía un valor sonoro silábico. Se trata de la hipótesis silábica. Corresponde a la cuarta etapa del proceso de conceptualización del sistema de escritura.



PRODUCCIÓN PERTENECIENTE AL GRUPO DE SEGUIMIENTO

En un intento de expresar problemas propios de la cotidianidad de la clase, este texto recoge el alegato de un niño que, con la intención de persuadir a sus compañeros, registra sus ideas con un código primitivo. En este caso, el autor concibe el sistema de escritura con un enriquecimiento respecto al ejemplo anterior. Se trata de la etapa silábica-alfabética, donde se proyecta la hipótesis de cantidad sobre la sílaba, ya que considera que toda estructura silábica, para estar bien formada, debe estar constituida por más de un elemento.

HOY ES 4-4-2001

MI NOMBRE ES

SI YO FUERA LA RATONCITA, ME COMERÍA *lehetataces*
(leche, tarta, queso)

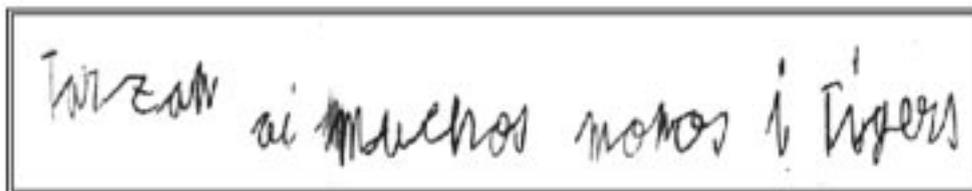


The drawing shows a central rat-like figure with several arrows pointing outwards to different food items. At the top left is a small cake on a stand. Below it is a dark, rounded object, possibly a piece of bread or a cookie. To the right is a long, dark, bean-like shape. Below that is a small, light-colored, crescent-shaped object, possibly a slice of cheese. At the bottom right is a dark, round object, possibly a piece of fruit or a cookie. At the bottom center is a dark, round object, possibly a piece of fruit or a cookie. At the bottom left is a dark, round object, possibly a piece of fruit or a cookie.

PRODUCCIÓN PERTENECIENTE AL GRUPO DE SEGUIMIENTO

Transcripción normalizada: "leche, tarta y queso"

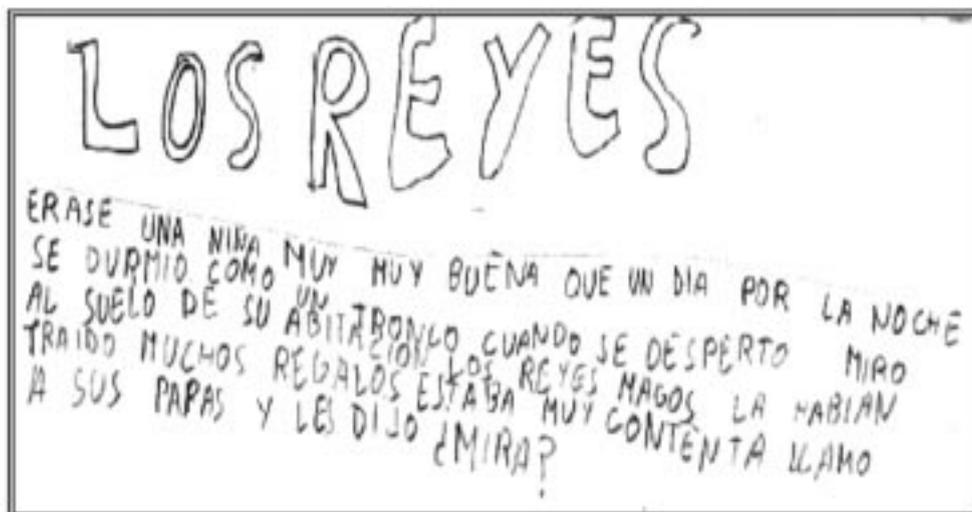
En este ejemplo se aprecia el nivel alfabético-inicial, donde se consolida el esquema CV (consonante-vocal) para todas las sílabas.



PRODUCCIÓN PERTENECIENTE AL GRUPO DE SEGUIMIENTO

Transcripción normalizada: *"Tarzán hay muchos monos y tigres"*

En este texto, el autor utiliza un sistema de escritura que, si bien no fonetiza de forma convencional, se va acercando a una mayor precisión dentro de este cuarto período marcado por la fonetización. Se trata del nivel alfabético-medio donde, al proyectarse la hipótesis de cantidad, se genera la posibilidad de realizaciones silábicas tales como CCV y CVC (entre otras).



PRODUCCIÓN PERTENECIENTE AL GRUPO DE SEGUIMIENTO

Este ejemplo, propio de un género literario, corresponde a la reescritura de un cuento. Su autora concibe el sistema de escritura de acuerdo con el principio alfabético: habilita los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba y conceptualiza la posibilidad de que existan diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

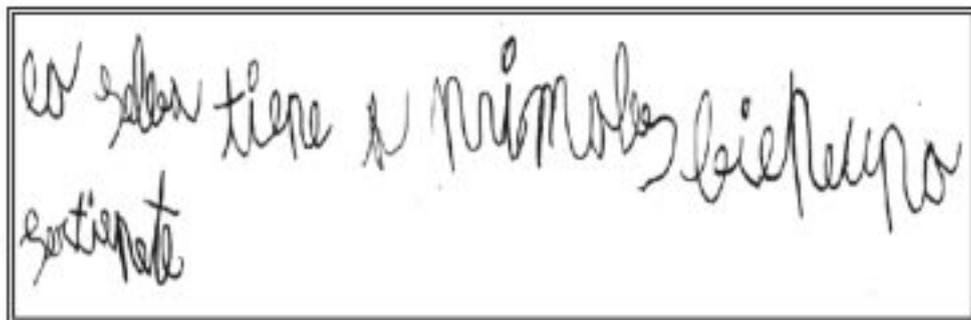
PRODUCCIÓN PERTENECIENTE AL GRUPO DE SEGUIMIENTO

Trascripción normalizada: "El nombre de los cabritillas. El cuento de los cabritillos.

Los cabritillos y el lobo y la familia estaban en la casa. Dijo la mamá a sus hijos, no le abráis a nadie la puerta y menos al lobo. Vale mamá y el lobo llamó a la puerta pooooooooooooo y los cabritillos dijeron, quién es, soy yo, bueno mamá ¡no! ¡no! ¡no!"

En este ejemplo, el autor hace una reescritura del cuento "Los siete cabritillos y el lobo", apareciendo reflejada una etapa de hiposegmentación (las palabras se encuentran unidas entre sí).





PRODUCCIÓN PERTENECIENTE AL GRUPO DE SEGUIMIENTO

Trascripción normalizada: "*Selva. Tiene animales. Viene una serpiente*". Este texto aparece como ejemplo de hipersegmentación, en el que se dan separaciones en partes de palabras que deberían estar juntas.

Llega el momento de la pausa, de reorganizar la tarea, de orientar nuevos pasos. ¿Hacia dónde seguir? Hasta aquí, esta mirada centrada en la didáctica, nos permitió vivenciar la situación ambigua en la que se mueven muchos de los alumnos que aprenden a leer y a escribir con un ritmo diverso y muy alejado de las expectativas de sus padres y docentes: saben pero no saben; aprenden pero no aprenden; avanzan pero no avanzan; tienen conocimientos que no "valen" y no tienen los que les piden; quieren, y les gusta aprender, pero aprenden a no saber... Evidentemente, si sus interlocutores no les dan validez a estos conocimientos primitivos, se instala un círculo comunicativo, por lo pronto, desalentador. ¿Cuál es el perfil de este tipo de alumno?

Analicemos... sabe leer y escribir (tiene hipótesis respecto a cómo se lee y se escribe) pero no sabe hacerlo de forma convencional; aprende cada día más respecto al lenguaje escrito pero no lo suficiente; avanza con cierta lentitud (no olvidemos que se ha convertido en un lector y escritor que sabe su desconocimiento y, por lo tanto, evita buscar información escrita) pero sus evaluadores prácticamente no lo perciben; tiene que decodificar sílabas o separar palabras correctamente pero no puede; sabe escribir y leer de forma primitiva pero no tiene valor para los demás; le dicen que leer y escribir resultará placentero pero hoy sufre; quiere aprender a leer y escribir pero no lee ni escribe... ¿Cómo se dibujan estas experiencias en su biografía cognitivo-emocional? ¿Qué comportamientos lecto-escritores y relacionales podrá desarrollar en momentos futuros? ¿Cómo actuar desde la didáctica para evitar el aislamiento funcional de estos niños? ¿Qué causa esta lentitud en el descubrimiento del sistema de escritura? Suponemos que éste es el camino por el que debemos continuar indagando e intercambiando experiencias con otros equipos, el de la prevención del fracaso escolar.

Bibliografía

- BOLTER, J. B. (1998): "Hypertext and the question of visual literacy". En: REINKING, D. [et al.] (ed.). *Handbook of literacy ad technology. Transformations in a post-typographic world*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-13.
- (1980): *Desarrollo Educativo y Educación*. Madrid: Alianza.
- (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- CONDEMARÍN, M. (2002): "Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de las familias pobres". En: *Lectura y Vida*, 23, 1, p. 16-22.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en educación evaluativa*. Madrid: Morata.
- D'ANGELO, E. y MEDINA, A. (2001): "Formación del profesorado, prácticas de enseñanza y evaluación de las capacidades que desarrollan los niños al leer y escribir en el proceso de alfabetización inicial". En: *II Simposio Internacional de "Lectura y Vida": La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura (IRA).
- DALTON, Y. (1992): "Alfabetización escolar: en busca de la didáctica perdida". En: *Novedades Educativas*, 4, p 10.
- FERREIRO, E. (1986): *La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización*. México: Bibliotecas Universitarias.
- (1990): *Procesos de alfabetización en proceso*. Buenos Aires: CEAL.
- FERREIRO, E. [et al.] (1996): *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (comp.) (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- GEERTZ, C. (1990): *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- GÓMEZ PALACIOS, M. (2000): *La lectura en la escuela*. México: Círculo de aprendizaje de Maestros.
- GOODMAN, Y. (1990): *How children construct literacy*. Newak: IRA.
- GRAMIGNA, S. (1998): "Comprensión y producción de cuentos". (1ª parte). En: *Novedades Educativas*, 10, 95, p. 33-34.
- (1998): "Comprensión y producción de cuentos". (2ª parte). En: *Novedades Educativas*, 10, 96, p. 30-33.
- HABERMAN, J. (1989) (1994): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- HACHÉM, R. (2002): "Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización". En: *Lectura y Vida*, 23, 2, p. 6-17.

- HALLIDAY, M.A.K. (1973): *Explorations in the functions of Language*. London: Edward Arnold.
- (1975): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y de significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HAYES, J. y FLOWERS, L. (1996): *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura.
- JAKOBSON, R. (1981): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- LITWIN, E. (1995): "La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula". En: *Novedades Educativas*, 57, p. 30-31.
- Mc KENNA, M.C. [et al.] (1999): "The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader". En: *Reading and Writing Quarterly*, 15, p. 111-126.
- OLIVA, J. (1999): *La escuela que viene*. Granada: Comares.
- OLSON, D. (1995): *The world in paper*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *El mundo en papel*. Barcelona: Gedisa, 1997).
- ONG, W. (1993): *Orality and literacy. The technologizing of the word*. London: Methuen.
- PERKINS, D. (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- PIAGET, J. (1975): *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel. (Original, 1969).
- REYZÁBAL, M.V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En: *Infancia y Aprendizaje*, 58, p. 43-64.
- SEBER, S. (1973): "The integration of fieldwork and survey methods". En: *American Journal of Sociology*, 78, p. 133-159.
- SOLÉ, I. (1990): "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 188, p. 33-35.
- SOPRANO, A. M. (1997): *La hora de juego lingüística*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- TEBEROSKY, A. (1984): "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita". En: *Lectura y Vida*, 5, 4, p. 4-13.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- (1995): "¿Para qué aprender a escribir?". En: TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1995): *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana-Aula XXI.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1995): *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana-Aula XXI.
- TOLCHINSKY, L. (1992): *El escribir y lo escrito*. Barcelona: Antrophos.
- (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Antrophos.
- TOLCHINSKY, L. [et al.] (2002): *Procesos de aprendizaje y formación docente en condiciones de extrema diversidad*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

- VACA, J. (1997): *El niño y la escritura*. Xalapa: Textos Universitarios, Universidad de Veracruz.
- VAN DIJK, T.A. (1980): *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T.A. & KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VERNON, S. (1993): *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- VIGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- , (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- , (1993): "Pensamiento y lenguaje". En: *Obras Escogidas, tomo II*. Madrid: MEC, Centro de Publicaciones.



OTROS TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Plan Regional de Educación Compensatoria
Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2000-2001
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2002-2003
Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital
Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región
Botiquín de Plástica
Superdotación y adolescencia
Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I “Enséñame a cuidarme”
Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II “Enséñame a colaborar en casa”
Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III “Enséñame a moverme por el mundo”
Actas del Seminario: “Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad”
La percepción de los jóvenes ante la discapacidad
Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual
Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil
Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid
Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria
Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria
La enseñanza del español como segunda lengua a través de *Marinero en Tierra*
Mujer y sobredotación: intervención escolar
Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 1999-2000
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2000-2001
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2001-2002
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2002-2003
II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas
III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI
IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos
Alpha Signo Lavoro. Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional
De las transferencias a la ley de calidad de la educación. La educación de las personas adultas en la Comunidad de Madrid

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: MADRID EN EL MUNDO

La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa
Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños
Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura creativas
Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos. Madrid: encrucijada de culturas (CD-Rom)

REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Nº 7. Contiene el monográfico: Talleres ocupacionales y operativos
Nº 8. Contiene el monográfico: Educación y centros penitenciarios
Nº 9. Contiene el monográfico: Educación e inmigrantes adultos
Nº 10. Contiene el monográfico: La orientación académico-laboral en Educación de Personas Adultas
Nº 11. Contiene el monográfico: Las enseñanzas abiertas en la Educación de Personas Adultas
Nº 12. Contiene el monográfico: La lectura y la escritura en la Educación de Personas Adultas
Nº 13. Contiene el monográfico: El aprendizaje en la edad adulta
Nº 14. Contiene el monográfico: Proyectos europeos y EPA
Nº 15. Contiene el monográfico: La mujer y la Educación de Personas Adultas

TALLERES OPERATIVOS

Geriatría
Vidrieras
Joyería
Cocina
Restauración de muebles
Patronaje y confección
Taller de auxilliar de ayuda a domicilio

OBRAS EN COEDICIÓN

Jornadas de formación Inicial del profesorado. Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo. Diciembre, 2000 (en coedición con la FMM)

Garantía social, formación y empleo (en coedición con la FMM)

Vídeo: La Garantía social en los ayuntamientos. 1ª exposición madrileña (en coedición con la FMM)

Influencia de la Cultura Islámica en la Española a través de la ciudad de Córdoba. Actividades de Apoyo a los Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo (en coedición con la FMM)

Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)

Alumnos superdotados: experiencias educativas (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)

Números 1, 2, 3 y 4 de la revista *De todo un poco* (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

El valor de ser superdotado (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)





