

Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN LA ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS, ADULTOS Y NIÑOS
CON REZAGO EDUCATIVO.

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Lic. Claudia Balderas Díaz

Dirigido por:

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter

SINODALES

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Presidente

Firma

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Secretario

Firma

Mtra. Sabina Garbus Fradkin
Vocal

Firma

Mtra. Gabriela Calderón Guerrero
Suplente

Firma

Mtra. Martha Beatriz Soto Martínez
Suplente

Firma

Mtro. Jorge Lara Ovando
Director de la Facultad.

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval.
Director de Investigación y
Posgrado.

Centro Universitario
Santiago de Querétaro, Qro.
Abril de 2008
México

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo diseñar, aplicar proyectos y secuencias didácticas que permitan una alfabetización efectiva para niños con rezago educativo y para adultos no alfabetizados. A diferencia de otras propuestas, se hizo énfasis en la lectura y producción de textos de circulación social y en estrategias de resolución de problemas y toma de decisiones.

Se formaron dos grupos de alfabetización: 1) Niños y adultos en la comunidad rural de San José Buenavista en Santa Rosa Jáuregui, Qro. con 16 alumnas que no habían asistido previamente a la escuela ni a cursos de alfabetización; 2) 9 niños con rezago educativo, de segundo y tercer grados de primaria de la comunidad de Guadalupe del Monte Guanajuato que habían repetido algún ciclo escolar por no haber adquirido el sistema de escritura. Se trabajó seis meses con cada grupo durante 90 minutos semanales. Se realizó una evaluación inicial para observar el nivel de conceptualización de la lengua escrita, y luego la aplicación de proyectos y situaciones didácticas. Las actividades se presentaban como problemas a resolver. Las decisiones que se debían tomar involucraban tomar en cuenta las letras de las palabras u oraciones para leer o escribir en contextos que resultaran difíciles promoviendo el uso de sus conocimientos anteriores para construir nuevos. Los resultados muestran que hay una diferencia significativa entre el estado inicial y final respecto a los avances en la conceptualización de la lengua escrita en las dos comunidades. Concluimos que el mismo tipo de actividades e intervenciones pueden ser utilizadas en la alfabetización de niños con rezago educativo y adultos no alfabetizados. Se muestra que es factible alfabetizar a los niños, adultos y niños con rezago educativo con mayor rapidez bajo la propuesta constructivista que cuando se trabaja con el método de la palabra generadora implementado por el INEA. Este tipo de trabajo podría ser factible para los alumnos en situaciones regulares de aprendizaje que se encuentren en proceso de alfabetización.

(Palabras clave: proyectos, secuencias didácticas, adultos, alfabetización).

SUMMARY

The aim of this thesis was to design and put into practice projects and didactic sequences that allow the effective teaching of reading and writing to children and adults Who had not managed to become literate. The difference with other proposals is that emphasis was made on reading and writing real texts, in problem-solving strategies and decision making.

Two participant groups were made: 1) Children and adults from the rural community of San José Buenavista, with 16 students Who had never gone to school or course, and b) a group of 9 second and third grade children from Guadalupe del Monte Guanajuato who were behind at school because they had not learnt to read or write. We worked with each group 90 minutes a week. An initial interview was done to evaluate the level of writing in each participant, and then we put into practice the didactic projects and sequences. These activities were presented as problem solving activities. Students had to decide which letters to use when reading or writing difficult texts, and involved using previous knowledge to construct new knowledge. Results show that there is a significant difference between initial and final performance in both communities. We conclude that the same kind of activities can be used by non/literate children and adults, and that the constructivist proposal allows participants to become literate in a faster way than the method used by INEA. The method could be used with students Who are learning to read and write in a regular school setting.

(Key words: projects, didactic sequences, adults, literacy)

CON RESPETO Y ADMIRACIÓN A MIS MAESTROS.

CON GRATITUD A QUIENES HICIERON REALIDAD ESTE TRABAJO.

CON CARÍÑO A MIS PADRES, HERMANOS Y AMIGOS.

INDICE

	Página
Resumen	ii
Summary	iii
Dedicatorias	iv
Índice	v
Índice de cuadros	viii
I. INTRODUCCION	1
II. REVISION BIBLIOGRÁFICA	4
CAPITULO I. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE ADULTOS	4
Antecedentes de la educación para adultos en México.	4
Instituto Nacional Para la educación de los adultos.	8
Estructura del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos	8
Lineamientos generales del INEA.	9
Población a la que van dirigidos los servicios del INEA	10
Personal que brinda servicios.	10
Reglas de operación del INEA.	11
Evaluación del proceso de aprendizaje	12
La palabra generadora	14
CAPITULO II. LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS EN LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA.	23
Proyectos	23
Sistema de escritura	25
Alfabetización	29
III. METODOLOGIA	34
CAPITULO III. METODOLOGÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	34
Trabajo en el proyecto	37
Actividades para incrementar el conocimiento del sistema de escritura	38
CAPITULO IV METODOLOGIA ESPECIFICA DEL TRABAJO	39

CON TEXTOS	
Recetario de cocina	39
Organización del Proyecto	39
Conociendo y explorando recetarios	40
Discusión grupal para encontrar las características estilísticas y tipográficas de los recetarios.	40
Selección de alguna de las recetas leídas para ser re-escritas por el docente, a dictado de los participantes.	40
Evaluación de las recetas escritas a dictado, con ayuda de la maestra.	41
Reescritura de la receta (tras una o varias sesiones de corrección individual o en grupos pequeños) e ilustración.	41
Revisión de recetas en diferentes momentos del proyecto para corroborar avances.	42
Avisos de ocasión.	42
Conocer y explorar los avisos de ocasión.	43
Discusión grupal para encontrar las características estilísticas y tipográficas de los avisos de ocasión.	43
Preguntar a familiares o amigos sobre algún servicio para ofrecer a la comunidad.	44
Escritura y evaluación de los avisos.	44
Comparación entre los avisos escritos por los alumnos y los mismos avisos escritos de manera convencional.	44
Repartir los avisos de ocasión en la comunidad.	45
Textos informativos	45
Lectura en voz alta de textos informativos.	46
Conocer y explorar los textos informativos haciendo observables sus características.	46
Lectura y comprensión del texto informativo para la elección y escritura del título.	46
Reescritura, evaluación e ilustración de los textos.	47
Trabajo con sistema de escritura.	48
CAPITULO V. RESULTADOS DE LOS PROYECTOS REALIZADOS.	52
Recetario de cocina.	52
Conociendo y explorando recetarios.	52

Discusión grupal para encontrar las características estilísticas y tipográficas de los recetarios.	54
Selección de alguna de las recetas leídas para ser re-escritas por el docente, a dictado de los participantes.	56
Dictado de las recetas y evaluación de las escrituras	56
Reescritura de la receta (tras una o varias sesiones de corrección individual o en grupos pequeños) e ilustración.	63
Revisión de recetas en diferentes momentos del proyecto para corroborar avances.	64
Avisos de ocasión.	90
Conocer y explorar los avisos de ocasión.	90
Discusión grupal para encontrar las características estilísticas y tipográficas de los avisos de ocasión.	92
Preguntar a familiares o amigos sobre algún servicio para ofrecer a la comunidad.	92
Escritura y evaluación de los avisos.	93
Comparación entre los avisos escritos por los alumnos y los mismos avisos escritos de manera convencional.	96
Repartir los avisos de ocasión en la comunidad.	99
Textos informativos.	100
Lectura en voz alta de textos informativos.	100
Conocer y explorar los textos informativos haciendo observables sus características.	101
Lectura y comprensión del texto informativo para la elección y escritura del título.	103
Reescritura, evaluación e ilustración de los textos.	104
CAPITULO VI. RESULTADOS EN EL NIVEL DE ESCRITURA.	116
Resultados generales sobre los avances en el nivel de conceptualización de lengua escrita.	116
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.	124
Resultados: nivel inicial	124
Resultados: nivel final	126
Diagrama de dispersión y recta de mejor ajuste.	128
Comprobación estadística de las hipótesis planteadas.	131
Prueba Chi cuadrada.	131
Prueba McNemar	133
Gráficas de Cluster	135
BIBLIOGRAFÍA	140

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro	Página
4.1 Estado final de ambas comunidades.	131
4.2 Chi-square-test	131
4.3 Antes y después en ambas poblaciones	133
4.4 Chi-Square Tests	133

I. INTRODUCCIÓN

El analfabetismo es un problema educativo, social y político que enfrenta nuestro país desde hace tiempo. Se ha trabajado al respecto por parte de instancias gubernamentales, creando instituciones como el INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos), que desde 1981 lleva laborando en todas las regiones del país, tratando de obtener avances significativos en esta tarea.

Cabe señalar que los diagnósticos realizados por dicha instancia, coinciden en que el analfabetismo se puede ubicar en las familias de pobreza extrema en la zona urbana y en mayor número en las zonas rurales e indígenas. El analfabetismo y la pobreza van juntos, no son independientes, al igual que el analfabetismo y la marginación social (Ferreiro, 1997).

Por tal razón se consideró interesante tomar en cuenta para esta investigación a los niños y adultos de zonas rurales que no han asistido a la escuela y niños con rezago educativo de las mismas zonas que después de no adquirir el sistema de escritura en el tipo estipulado por la institución educativa tienen que repetir el ciclo escolar. Cabe señalar que según los lineamientos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007), los alumnos con avance regular son aquellos que se encuentran matriculados en un grado mayor, menor y el que les corresponde de acuerdo a su edad. Los alumnos con rezago grave son aquellos que se encuentran matriculados dos grados o menos del que normativamente les corresponde de acuerdo a su edad.

Ferreiro (1997) menciona que los niños son fácilmente alfabetizables; son los adultos quienes han dificultado el proceso de alfabetización. Afirma que es el propio docente quien hace más difícil el proceso, guiando sus acciones a la producción de fracasos escolares.

La enseñanza en el dominio específico de la lengua escrita sigue apegada a las prácticas tradicionales, que están en el supuesto de que el aprendizaje se obtiene a través de la repetición, memorización y a la copia de modelos siguiendo la línea mecanicista.

Retomando lo anterior, es importante mencionar que los conocimientos adquiridos en la educación inicial quedan tan profundamente grabados que en

ocasiones es difícil abandonarlos o modificarlos. Si las estructuras conceptuales adquiridas no son las adecuadas, posteriormente pueden dificultar la creación de nuevas estructuras o el rechazo a reestructurar o modificar lo aprendido. De ser así, cuando el niño intente comprender el código alfabético a través de los métodos anteriormente planteados, no logrará fácilmente los resultados deseados, ni será promovido al grado escolar posterior, pasando a formar parte de los niños con rezago educativo o tal vez los grupos de alfabetización para adultos.

En este sentido el trabajo de investigación titulado “Secuencias didácticas en la alfabetización de niños, adultos y niños con rezago educativo” tiene como objetivo principal acercar a los alumnos a los textos, y a algunas prácticas sociales del lenguaje. Propiciar la producción de textos, generando las condiciones necesarias para la obtención de un producto que resulte satisfactorio para los autores y los destinatarios, desarrollando al mismo tiempo estrategias que les permitan corregir sus escritos y avanzar en la conceptualización de la lengua escrita.

En esta investigación, se considerará la Teoría de la equilibración en el sentido de que estructuras conceptuales adquiridas, permiten y favorecen la construcción de nuevas estructuras. Es importante mencionar que esta teoría general sobre procesos de adquisición de conocimientos es aplicable al dominio de la lengua escrita como lo ha mostrado Ferreiro y sus colaboradores en sus investigaciones desde 1975. Ferreiro ha centrado sus estudios en la construcción de la lengua escrita como objeto de conocimiento en el desarrollo del niño. Sin embargo, hay pocos trabajos de investigación sobre la conceptualización de la lengua escrita con adultos y niños con rezago educativo.

En este sentido, pareció interesante plantear un Proyecto Educativo en el trabajo con adultos y niños con rezago en el proceso de alfabetización, que sea diferente a la enseñanza tradicional basada en fragmentación del conocimiento donde la lengua escrita es conceptualizada como una técnica de codificación y decodificación. En este trabajo, se intenta por un lado partir del sistema de conceptualización de cada participante, para conducirlo hacia modos más avanzados de escritura y lectura y por otra incorporar actividades secuenciadas

que involucren el trabajo con diferentes tipos de texto, usados en prácticas sociales reales.

El propósito fundamental de esta propuesta es brindarle al docente de educación básica, así como a los instructores en el trabajo de alfabetización de adultos, las bases teóricas y prácticas que le permitan conocer una propuesta de trabajo para la adquisición del sistema de escritura afín a la manera en la que el sujeto estructura el conocimiento. El aplicar la propuesta planteada en este trabajo, coadyuvará en la estructuración del conocimiento sobre la lengua escrita en lo que respecta adquisición del sistema de escritura y al trabajo con textos completos de circulación social. De tal manera que si se extrapola esta propuesta a los grupos de alfabetización de adultos y a la educación primaria, (primero y segundo grado) se podrán observar avances significativos en lo que a la lectura y escritura se refiere.

Lerner (2001) afirma que uno de los desafíos es aunar esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos y para asegurarnos de que tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y escritura como herramientas para el progreso cognitivo y crecimiento personal.

Finalmente, es importante recalcar que para la elaboración de este trabajo, se retomaron declaraciones realizadas por los encargados de programas de Educación para adultos (INEA), con respecto a la estructuración del programa y el desempeño de asesores en el trabajo de enseñanza-aprendizaje de niños y adultos. Se mostraron muy abiertos a las nuevas propuestas didácticas-metodológicas que pudieran significar avances en los procesos de alfabetización. Incluso solicitaron que de hacerse realidad la investigación y obtener resultados satisfactorios, podrían retomarse para sugerir modificaciones a sus programas y a la forma de asesorar a los encargados de los grupos de alfabetización.

II. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

CAPITULO I. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS.

Antecedentes de la educación para adultos en México.

El sistema educativo mexicano se ha ido modificando a través del tiempo, según las tendencias políticas, económicas y sociales del momento, siguiendo un objetivo en común: producir y reproducir cultura, como afirma Ornelas (1995).

Autores como Martínez (2001), consideran que en la segunda mitad del siglo XIX, se constituyó el sistema educativo moderno, al cual vamos a hacer referencia para mostrar un panorama general de la educación hasta nuestros días, haciendo énfasis en la educación para adultos. Cabe señalar que solo se mencionarán aquellos datos más relevantes de los sexenios que hagan hincapié en lo anteriormente planteado.

Con la promulgación de la Constitución de 1917 y la creación de artículo 3º, el gobierno federal propone que la educación esté a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), creada en 1921, con el objetivo de construir un país más culto y democrático. Con la creación de este organismo, se dio un mayor impulso a la educación la cual se ve reflejada en los planes de Desarrollo en cada administración presidencial. A continuación se da muestra de esto.

Durante el gobierno interino de Adolfo de la Huerta, el primer Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos inicia la primera campaña contra el analfabetismo, con el objetivo de mejorar el nivel educativo de las personas en condiciones de rezago. Se puso en práctica el trabajo en las misiones culturales (retomada de los misioneros en el siglo XVI) y en las casas del pueblo como apoyo a la población rural e indígena. Incluso se destinó la mayor parte del presupuesto de la SEP a la enseñanza elemental y a las zonas rurales. Para Vasconcelos, afirma Ornelas (1995), su prioridad fueron las masas, no las élites.

Con Manuel Ávila Camacho (1940-1946), Miguel Alemán (1946-1952) y Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), se descuidó la educación rural, y se puso mayor énfasis en la educación urbana.

En 1950 según Olivera (1999), había 25, 413 escuelas, de las cuales el 93.7% eran primarias, con un total de 3, 219,308 alumnos (93% de ellos en primarias) y 90,896 maestros en servicio de los cuales 73.2% laboraban en escuelas primarias.

En la administración de Adolfo López Mateos (1958-1964), Torres Bodet, como secretario de educación, retoma la alfabetización de adultos e inicia el trabajo de enseñanza de la lectura y escritura. Impulsa el Plan de expansión y Mejoramiento de la Escuela Primaria y el Plan Nacional de Educación, también conocido como el Plan de once años. En este periodo se construyen y abren escuelas para dar mejor atención a los alumnos. Debido a lo anterior hay un crecimiento de las escuelas normales para formar los maestros que se requerían para este nuevo proyecto. Se abre el doble turno en las escuelas y se promueve el programa de libro de texto gratuito para educación primaria. Surgen otras iniciativas para tratar de mejorar la calidad educativa, como la introducción de los desayunos escolares y la distribución de libros de texto gratuitos. Según plantea Martínez (2001), en este sexenio se alfabetizó en promedio a más de un millón de adultos anualmente.

Los lineamientos que se estuvieron retomando desde la puesta en marcha del Plan de once años y que tuvieron continuidad en el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970), y posteriormente en el de Luís Echeverría (1970-1976), ocasionaron en este último el incremento en la demanda educativa en los niveles educativos posteriores (educación media superior y superior). A este problema se intentó dar solución abriendo nuevas instituciones en estos niveles, creándose una nueva Ley Federal de Educación Superior. Es importante señalar que a finales de este periodo surge el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Sistema Nacional de Educación para Adultos (SNEA) que es el antecedente del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) –creado por decreto del 21 de agosto de 1981.

López Portillo (1976-1982) toma el lema de “educación para todos”. Propone un Plan Nacional de Educación muy completo que presentaba en siete tomos. Sin

embargo, por situaciones administrativas y políticas, no se pudo llevar a la práctica, quedando limitado al Programa de metas del Sector Educativo 1979-1982. Se considera que en este último año (1982), según Martínez (2001), se logra un objetivo planteado de tiempo atrás, que todos los niños pudieran tener acceso al 1er grado de primaria. Autores como Carmona, Carrión y otros (1994), coinciden en que esto pudo ser posible debido al cambio de ideología sobre la educación, pues se creía que ésta solo podía darse dentro de las escuelas. Por tanto, se ofreció a la población otras oportunidades como: albergues escolares y cursos comunitarios, acompañado de transporte e instructores comunitarios y promotores que toman el papel de profesores para dar atención a las zonas rurales y marginadas que se habían tenido descuidadas por mucho tiempo. Entre 1977 y 1981 según plantea el CONEVyT (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo) se observó poco avance en la tarea de alfabetización, a pesar del tiempo, esfuerzo y recursos empleados en esta administración para dicho objetivo. Se incorpora la propuesta de Paulo Freire como método de alfabetización llamado “La palabra generadora” en la alfabetización de adultos.

En marzo del 1978 se da la descentralización educativa, donde se crean delegaciones por parte de la SEP en los diferentes estados de la República.

Olivera (1999) afirma que en 1980, el país contaba con 101,035 escuelas y cerca de 21, 000,000 alumnos, 14, 666,257 matriculados en primarias. En este año, más de un millón de niños se quedaron sin escuela. El 25% de la población nacional era analfabeta, 20% de niños en edad escolar no estudiaban, de los que ingresaron a la primaria solo 52% la terminó; de esta cantidad solo 32% acabó la secundaria; de estos, el 16% terminó el bachillerato y de éste solo 7% culminó una carrera universitaria.

En la administración de Miguel de la Madrid (1982-1988), se propone el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. El objetivo general era “hacer de la educación un proceso participativo”. Proponía mejorar la calidad educativa a través de la actualización docente, poner mayor atención a las zonas marginadas y grupos de bajos recursos, vincular la educación y el desarrollo, regionalizar la educación básica, normal y superior, mejorar la educación física, el deporte y la recreación. Cabe señalar que en este sexenio,

surge el primer modelo de educación del INEA para la primaria intensiva conocido como el PRIAD.

Con Carlos Salinas (1988-1994) surge el Programa de Modernización de la Educación 1989-1994, el cual hacía hincapié en la educación básica, la formación docente, la educación de adultos, la capacitación para el trabajo, la educación media superior, superior, el postgrado y la investigación, los sistemas abiertos, la evaluación, y el mobiliario educativo. Surge el Programa de Apoyo al rezago escolar (PARE) y el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB) en 1992, financiado por el Banco Mundial, dirigido a los cuatro estados más pobres del país. Además, plantea Ornelas (2005), incluía sus propios lineamientos de evaluación y seguimiento de la SEP y del Banco Mundial con el fin de medir su efectividad con respecto al aprendizaje de alumnos, aprobación y retención de alumnos de un año a otro. El dinero aportado por el banco se empleó en la construcción de escuelas, elaboración de libros, folletos, material didáctico, becas y estímulos a los maestros e instructores comunitarios para mejorar su desempeño. Todo esto con el objetivo de resolver los problemas de deserción y repetición escolar en las zonas rurales.

Es importante señalar que en este sexenio, el INEA incorpora el Modelo pedagógico de educación primaria para adultos (MPEPA) y otro modelo llamado Nuevo enfoque de educación básica para primaria de jóvenes 10-14.

Surgen también Programas de apoyo como el de Niños en Solidaridad, Escuela Digna y Pronasol.

Torres (2007) hace un análisis crítico referente a los programas de apoyo para la educación básica, también conocidos como compensatorios, que considera desvían el verdadero interés por aprender, los logros de los programas y las estadísticas.

Ernesto Zedillo (1994-2000) da continuidad al trabajo de Carlos Salinas en el aspecto educativo, implementando el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB). Martínez (2001) afirma que el antecedente inmediato de las políticas del gobierno de Vicente Fox es el de modernización, que caracterizó a la política educativa mexicana desde 1989 hasta 2000.

Respecto a la educación para adultos, el modelo vigente del INEA es el de Educación para la vida y el trabajo (MEVyT) que incluye el nivel inicial, primaria y secundaria y que se ha aplicado desde el 2000. En cuanto a los métodos de alfabetización, se comenzó a utilizar el método global de análisis estructural MEGAE (1996-2000) que relaciona imágenes y textos en ediciones para el campo y la ciudad. Actualmente se está aplicando una nueva versión del método de la palabra generadora.

Según Olivera (1999), en el 2001, había un total de 220,348 escuelas con 1,468,335 maestros, 29,668,800 alumnos. Había una población analfabeta de 14,000,000. Olivera menciona un descuido “alarmante” en la educación rural, con un 41% de analfabetismo en el campo y hasta un 80% de deserción escolar.

Instituto nacional para la educación de los adultos.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos es un organismo descentralizado, que tiene como objetivo principal promover, organizar, proporcionar educación básica para adultos, así como detener o reducir el crecimiento del rezago educativo.

El INEA trabaja en forma conjunta con la Secretaría de Educación Pública, en la elaboración de modelos educativos, en la producción y distribución de materiales didácticos e investigaciones sobre la materia (alfabetización). Se encarga de asesorar a los alumnos inscritos, acreditar y certificar estudios de educación básica para adultos (15 años o más) que no hayan cursado o concluido la educación básica en los tiempos marcados como pertinentes para el sistema educativo. Además tiene una cobertura nacional y trabaja en localidades urbanas y rurales del país.

Estructura del instituto nacional para la educación de los adultos.

El INEA tiene una estructura funcional en varios niveles:

El central, formada por la Dirección General y las Direcciones de Áreas ubicadas en la Ciudad de México, encargadas de normar a nivel nacional los modelos,

contenidos y políticas educativas, la acreditación y certificación de estudios de educación básica; la planeación, programación y presupuestos de los servicios educativos; el control estadístico, seguimiento y evaluación de los servicios y las estrategias operativas innovadoras.

El *estatal*, integrado por Institutos Estatales y Delegaciones de cada entidad federativa, encargadas de coordinar la operación de los servicios educativos.

La *zonal*, integrado por Coordinaciones de Zona instaladas en los principales municipios del país y se encargan de los servicios educativos en regiones delimitadas.

La *micro regional*, donde se divide la geografía de los municipios, ciudades, localidades o colonias, bajo el cargo de un Técnico Docente, encargado de organizar y operar la educación de adultos.

Y finalmente la *red solidaria*, integrada por organizaciones y encargados que atienden a los adultos en las comunidades, empresas, instituciones públicas, privadas y sociales.

Lineamientos generales del inea.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos con el objetivo de obtener mejores avances en el proceso de alfabetización, ha incorporado algunos lineamientos para llevar a la práctica sus programas. Uno de ellos es la flexibilidad curricular, ya que permite hacer cambios en los programas para alcanzar los objetivos planteados. Es decir, las “figuras solidarias” o asesores pueden tomar decisiones para partir de las necesidades e intereses de los grupos o personas con las que se está trabajando. Los servicios que se ofrecen son gratuitos y pertenecen al sistema de educación abierta. La idea es que los alumnos sean quienes determinan el ritmo de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, características y disponibilidad de tiempo.

Las sesiones de trabajo se organizan de manera *grupal* donde los alumnos asisten a un grupo en días y horarios propuestos por el asesor y los adultos, en un espacio de trabajo elegido por ellos mismos. En el plano individual, el alumno estudia las unidades o lecciones por su cuenta, solicita asesoría para resolver

dudas y presenta los exámenes pertinentes. También está la modalidad de estudiante libre que sólo acude al INEA para presentar exámenes y solicitar el certificado correspondiente al nivel requerido.

Población a la que van dirigidos los servicios del inea.

Los servicios del INEA están dirigidos a personas jóvenes y adultas de 15 años o más que no saben leer o escribir, o que por algún motivo no iniciaron o concluyeron la educación básica (alfabetización, primaria o secundaria); niños y jóvenes entre los 10 y 14 años que no se encuentran inscritos en el sistema escolarizado (primaria); Indígenas monolingües y bilingües, mujeres, jornaleros agrícolas migrantes y población mexicana que radica en los Estados Unidos de Norteamérica y a jóvenes de 18 años del Servicio Militar Nacional que no han iniciado o concluido su educación básica.

Personal que brinda servicios.

Los encargados del proceso educativo de alfabetización son los *Educadores o asesores*, los cuales apoyan y guían los procesos de reflexión y aprendizaje de los alumnos, así como la búsqueda de alternativas o soluciones a los problemas que enfrenta. Estos reciben capacitación para resolver dudas respecto a los contenidos o a la parte administrativa. Los *orientadores educativos*, encargados de apoyar y asesorar la primaria abierta para niños y jóvenes de 10 a 14 años. Los promotores de los servicios educativos, los coordinadores y aplicadores de exámenes así como el técnico pedagógico, este último encargado de diseñar y editar materiales para los educadores, de igual forma, apoya y da seguimiento a los procesos de evaluación.

El INEA proporciona de manera gratuita: materiales didácticos, asesorías, servicios de acreditación y certificación de estudios a los jóvenes y adultos inscritos.

Teniendo en cuenta que la educación de adultos requiere de una amplia participación de todos los sectores de la sociedad, el instituto se encarga de

establecer vínculos con instancias gubernamentales, sociedad civil, organismos y empresas del sector productivo y social. Se busca la participación de personas que puedan prestar sus servicios en la tarea de alfabetización, la obtención de espacios físicos que puedan fungir como aulas de clases, así como apoyos financieros o materiales.

Respecto a los recursos humanos empleados en esta tarea, existen dos tipos de voluntarios que apoyan en la labor educativa al INEA. Unos son los voluntarios que no reciben ningún tipo de gratificación económica por prestar sus servicios y aquellos que si la reciben, estos últimos reciben un pago mensual por su labor. A las personas que laboran con el INEA, se les proporciona material didáctico y la formación básica para desempeñarse en el campo de trabajo.

Reglas de operación del inea.

El Instituto Nacional para la Educación de los adultos, está regido por ciertas reglas de operación e indicadores de evaluación que tienen fundamento en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y la Ley Federal de las Entidades Paraestatales.

El Plan Nacional de Desarrollo es quien establece los fines de la educación para adultos, según el INEA (2000). Algunos de los objetivos que plantea son: contar con una población en su mayoría alfabetizada, apoyar al rezago educativo, evitar que el analfabetismo sea un freno al desarrollo nacional y al progreso de las comunidades y dar impulso a la formación para el trabajo que permita mejorar las condiciones individuales y familiares.

La inscripción a los servicios de alfabetización, primaria y secundaria en el INEA es continua y permanente. Es decir, no se rige por ningún tipo de calendario como el establecido en el sistema escolar formal. Los voluntarios también pueden incorporarse en cualquier momento.

El objetivo principal en el proceso de alfabetización es el desarrollo de habilidades elementales de lectura, escritura y cálculo básico. Para favorecer este proceso es necesario que el adulto reflexione sobre sus capacidades, valores y hechos de su vida cotidiana, desarrolle su espíritu crítico, creativo, que exprese y

tome decisiones de manera responsable y que experimente el autodidactismo. La duración promedio para concluir los estudios de esta etapa inicial es de ocho meses: seis meses para la alfabetización con el método de la palabra generadora y dos meses para reforzar la lectura y escritura con el primer libro de español de la primaria. Sin embargo, cabe señalar que la práctica puede demostrar que son pocas las personas que se alfabetizan en el tiempo planteado, ya que como se mencionó anteriormente, se respeta el proceso de aprendizaje de cada alumno así como el tiempo libre con el que cuente para asistir a asesorías.

Los apoyos para la población inscrita (jóvenes y adultos) en alfabetización que plantea el INEA (2000) son: servicios de atención y asesoría educativa, aplicación de exámenes y emisión de constancias de estudios, así como la entrega de los siguientes materiales didácticos básicos y de apoyo: Material básico para el adulto Material de apoyo • Cuaderno de Ejercicios del adulto, Palabra Generadora • La Palabra es Nuestra 1ra. Parte Vol. I (Español 1) • Cédula de Seguimiento del Aprendizaje • Fichas Didácticas, Palabra Generadora • Paquetes de Cartulinas: Alfabeto, Construcción Gramatical, Números, Palabras Claves y Familias Silábicas. • Textos: Un Nuevo Día, Prevención de las Enfermedades en los Niños, Cantares Mexicanos y Diccionario Escolar.

Para los prestadores de servicio social, los apoyos que ofrece el INEA son; la gratificación económica, formación y actualización, así como material didáctico para realizar su labor educativa con los adultos. El técnico docente quien les proporciona información a los educadores sobre el proceso de aprendizaje del adulto, el manejo de metodología, la familiarización con los libros de texto y la realización de trámites para la presentación de exámenes. También tiene como papel primordial buscar los espacios físicos para la atención de los adultos, así como definir horarios de atención en común acuerdo con adultos y educadores participantes.

Evaluación del proceso de aprendizaje.

El proceso de evaluación de la alfabetización se realiza a través de dos exámenes: **1) Lectura y Escritura (L1):** También nombrado intermedio, donde se

evalúan las habilidades y conocimientos correspondientes a la “Palabra Generadora”. Es necesario acreditar el primer examen para tener derecho al siguiente. **2) Español 1 (E1)**; este examen evalúa las habilidades y conocimientos del primer módulo de primaria para adultos.

La operación de los servicios educativos se realiza en los Institutos Estatales y Delegaciones, a través de la promoción y difusión del programa por diversos medios (carteles, volantes), o con la invitación directa a los adultos y a la sociedad en general.

La forma de evaluación que propone el INEA, se divide en varios momentos: **la evaluación diagnóstica** se aplica al adulto al inicio del proceso educativo con el objetivo de conocer cuales son sus conocimientos y ubicarlo en el nivel correspondiente. Está dirigido a los adultos que no pueden comprobar su escolaridad y aquellas personas que tienen conocimientos aun sin haber asistido a la escuela. Esta evaluación, ubica, acredita y certifica el nivel de conocimiento de los alumnos, a través de la aplicación de exámenes por módulos, los cuales se realizan periódicamente mediante la programación de cada Delegación o Instituto Estatal. La evaluación está integrada por una tabla de equivalencias que se aplica a los adultos que han cursado uno o varios grados escolares y presentan boletas de grados aprobados. Dicha tabla permite realizar la correspondencia entre los estudios aprobados por los alumnos y el modelo de educación básica para adultos.

La evaluación formativa se lleva a cabo a lo largo del proceso educativo por medio de autoevaluaciones, ejercicios, etc., lo que permite observar los conocimientos adquiridos en cada módulo y detectar cuales deben ser reforzados antes de que el alumno presente la evaluación final.

La evaluación final está formada por exámenes estandarizados que presenta paulatinamente el educando. La suma de ellos, es el resultado de su calificación final.

Los certificados de educación básica que expide el INEA tienen validez oficial. Es decir, son reconocidos por la SEP. Se pretende que al egresar del INEA, el alumno pueda continuar sus estudios en cualquier Institución del Sistema Educativo Nacional.

La palabra generadora.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos desde su creación en 1981, ha utilizado diferentes metodologías para la alfabetización, como se mencionó anteriormente. El primer Programa Nacional de Alfabetización (PRONAL), utilizó el método de la palabra generadora conocido también con el nombre de “método psicosocial” de Paulo Freire. Luego, con el Programa de Consulta de educación para adultos, se puso en práctica el método Global de Análisis Estructural con dos versiones, una para el medio urbano y otro para el rural. Posteriormente, se dio un pequeño lapso de 1995 a 1997, donde se dio libertad a los instructores de utilizar el método que consideraran conveniente. Los más usados, según el INEA (2001), fueron el método de la palabra generadora, el Express y el Hidalgo. Finalmente, de 1998 a la fecha se retoma de nueva cuenta el método de la palabra generadora con algunas modificaciones, donde se sustituyen algunas palabras del método original por otras más acordes a la realidad del país.

La metodología propuesta por Paulo Freire, “la palabra generadora”, se basa en el principio de la individualidad, al concebir al individuo como ser único, irrepetible, necesario y valioso para el proceso educativo. Dicho autor hace hincapié en la necesidad del hombre de alcanzar su libertad y proyectarse hacia la perfección. De esta manera, la metodología que presenta está determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa concebida como un acto político y de conocimiento.

“Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado... la alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento”, escribió Paulo Freire.

Gómez, Montilla y otros (2005) plantean que la metodología de Freire surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma

práctica y transformarla. Por ser una pedagogía basada en la práctica, está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación.

El método de la palabra generadora propuesto por Freire para la alfabetización de adultos, se caracteriza por varias fases según plantea Gómez, Montilla y otros (2005).

a) Levantamiento del universo vocabular, es decir, la búsqueda de palabras de uso común o más significativas para el grupo de personas con las que se va a trabajar. A estas palabras se les llama “palabras generadoras”, ya que a través de la combinación de sus elementos se pueden formar otras palabras. La obtención de éstas se logra a través de encuestas realizadas a las personas, en el lugar en donde se va a implementar dicha metodología.

b) La elección de palabras se realiza en base a ciertos criterios: la riqueza fonética, dificultad fonética, y por el contenido emocional que representan dichas palabras para los grupos o lugares donde se va a aplicar la propuesta.

Las palabras se seleccionan de manera gradual, es decir de aquellas de menor dificultad (CV) a las de mayor dificultad (CCV).

c) Crear con dichas palabras situaciones típicas donde los miembros del grupo con el que se va a trabajar se vea reflejado en las mismas y quiera participar con sus experiencias.

d) Elaboración de guías que les permitan a los asesores coordinar dichos debates. Las guías consisten en sugerir puntos o preguntas claves que le permitan al asesor conducir al grupo en el debate. Es importante mencionar que las guías son flexibles, es decir no son situaciones que deban seguirse de manera rígida y puntual. Se consideran como apoyos para el educador.

El asesor inicia la sesión compartiendo sus experiencias relacionadas con la palabra generadora, utiliza su guía para propiciar la participación del grupo. Cuando se han agotado las situaciones a compartir, el asesor muestra la palabra generadora para que sea visualizada, al lado del objeto al que se refiere. El objetivo de mostrar las imágenes según Gómez, Montilla y otros (2005) es estimular el tránsito de la cultura del silencio a la conciencia cultural.

Posteriormente se muestra la misma palabra en forma individual, es decir, sin el objeto al que hace referencia.

e) Preparación de fichas con la descomposición de familias fonéticas correspondientes a las palabras generadoras seleccionadas. Una vez reconocidas las sílabas se pasa a la visualización de las familias fonéticas que componen la palabra estudiada.

Estas familias son estudiadas de manera aislada, después en conjunto y finalmente el análisis que lleva al reconocimiento de las vocales.

Actualmente el INEA retoma el método de la palabra generadora para la alfabetización de los adultos, haciendo una serie de modificaciones que se observan en el aspecto metodológico.

A continuación se especificará la forma de trabajo que plantea el INEA y la metodología a seguir en el proceso de alfabetización.

El INEA forma círculos de estudios conformados por la gente interesada en aprender a leer y escribir. El círculo de estudios intenta aprovechar todas las condiciones y recursos de los que pueda echar mano para apoyar a los integrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos círculos se llevan a cabo tres tipos de actividades: el trabajo con los libros, con los compañeros y con el asesor.

En el trabajo con los libros, se pretende que el alumno obtenga la información necesaria para la comprensión de lecciones y sugerencias de actividades. Con los compañeros se plantean dudas y se busca conjuntamente solución a las mismas, partiendo de sus conocimientos y experiencias previas. El asesor es quien apoya el proceso de aprendizaje, a través de la comunicación y expresión de ideas, promoviendo un tipo de educación participativa. El asesor debe tener presente que cada alumno es el dueño y autor de su progreso cultural.

En la actualidad se retoma como se mencionó anteriormente el método de alfabetización basado en la palabra generadora. Sus fundamentos pedagógicos y psicológicos según el INEA (2001) es interesar al adulto en el proceso de alfabetización para que aprenda a través de la búsqueda y de soluciones a sus

problemas y necesidades. Esta metodología se centra en dos aspectos: el interés por los problemas y necesidades de las personas con deseos de alfabetizarse y por otro en lo que al aprendizaje de la lectura y escritura se refiere.

En la discusión sobre los aspectos de la vida cotidiana se incorpora a la lectoescritura para que sea un estímulo para el adulto y permanezca en el grupo. En estas discusiones es donde surgen las palabras generadoras.

Es importante mencionar que aunque el INEA propone en su metodología los aspectos anteriormente planteados, en la práctica no todos se llevan a cabo. En lo cotidiano, se omite la parte de expresión de experiencias que hagan referencia a la palabra generadora a trabajar. Es decir, las palabras generadoras se introducen sin actividad previa. Otro aspecto que se observó es que no se retoma el intercambio de conocimientos entre alumnos para la búsqueda de solución a los problemas o dudas que surjan en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Se piensa que una de las posibles causas es que el asesor trata de respetar el proceso de aprendizaje de cada alumno, pero le es difícil seguir la metodología, ya que cada alumno tiene un nivel de conocimiento y un ritmo de aprendizaje diferente. Con respecto a la elaboración de material de apoyo que utiliza el asesor en las sesiones, como plantea Freire en su método, la elaboración de fichas con la descomposición de familias fonéticas de las palabras generadoras utilizadas no se realiza, ya que el INEA proporciona a los asesores dicho material (alfabeto, palabras claves y familias silábicas).

El cuaderno de trabajo "*La palabra*", está organizado de la siguiente forma:

a) Escritura del nombre propio y ejercicios de desarrollo motriz. El INEA inicia la alfabetización con la escritura del nombre propio, retomando uno de sus planteamientos que es alfabetizar partiendo de aspectos de interés para los asistentes. Retoma también (de la escuela primaria tradicional) los ejercicios de desarrollo motriz para mejorar el trazo.

b) Conocimiento de vocales (mayúsculas y minúsculas) y ubicación de las mismas en palabras. Escritura de palabras que contengan vocales. El cuaderno de "la

palabra” inicia después de la escritura del nombre propio con el conocimiento de vocales, a diferencia de lo que plantea Paulo Freire en el método de la palabra generadora, partiendo de las palabras, su división en sílabas, las familias fonéticas y finalmente el reconocimiento y la repetición de vocales.

c) Visualización de palabras generadoras. Estas palabras deben surgir de la discusión de sucesos de la vida cotidiana en el círculo de estudio. Como se mencionó anteriormente no se observa en la práctica.

Cabe señalar que a diferencia del método propuesto por Freire, el INEA ha omitido la búsqueda de las palabras clave, estableciendo las mismas palabras para todo el país por considerarlas conocidas y porque hacen referencia a temas de interés. Las palabras generadoras utilizadas en el proceso de alfabetización son: **Pala, piñata, familia, basura, medicina, casa, vacuna, cantina, mercado, trabajo, tortilla, leche, guitarra y México.**

Los alumnos dan lectura a la palabra hasta que la hayan aprendido (pala). Se trabaja con una palabra a la vez.

d) Descubrir las sílabas que integran la palabra. Ejem: para **pala** son dos sílabas (***pa – la***).

e) Se forman las familias silábicas a partir de la palabra trabajada. Las familias silábicas resultan de la combinación de la consonante inicial con las cinco vocales. Ejem: para la palabra **pala** que son dos sílabas **pa** – **la** serían las siguientes familias: ***pa, pe, pi, po, pu y la, le, li, lo, lu*** y se les da lectura hasta aprenderlas.

f) Combinación de familias fonéticas para formar palabras con significado. Lectura y escritura de las mismas. Ejem: ***palo, pelo, pila, lapa, lupa, Lola, Lupe.*** Con las palabras que se van formando, se elaboran enunciados sencillos como: ***Lupe pela la papa.***

g) Evaluación y Repaso. Al terminar cada unidad, entendida como el trabajo con una palabra generadora, se realiza una evaluación que consiste en observar las

dificultades de los alumnos en el desarrollo de ejercicios, poniendo énfasis en estos, proponiendo nuevos ejercicios que permitan al educando la comprensión de los mismos. Se recomienda que al iniciar una nueva unidad, se repase la anterior, con el objetivo de consolidar los conocimientos adquiridos.

Como se puede observar la “palabra generadora” que retoma el INEA para la alfabetización de los adultos, es un método acumulativo, basado en la repetición de contenidos. Cabe señalar que la enseñanza en el dominio específico de la lengua escrita sigue apegada a las prácticas tradicionales, que están en el supuesto de que el aprendizaje se obtiene a través de la repetición, memorización y a la copia de modelos siguiendo la línea mecanicista.

En este nivel introductorio (alfabetización) el INEA trabaja con textos adicionales como son: *Un nuevo día* que incluye doce temas que hacen referencia a actividades de la vida cotidiana donde se requiere de la lectura y escritura, y le permite a los alumnos tener un espacio de práctica para manejarse adecuadamente en el medio, ejem:

EN LA OFICINA

...Lo que más trabajo le da a Pancho,
es tomar recados telefónicos.

Por eso pide a las personas que le hablen despacio.

Así anota los recados:

15 de junio de _____
Señor Pérez: Habló el Sr. Salas. Necesita que pasen a recoger el trabajo antes de las 6.
<u>Pancho</u>

Escriba usted algún recado que necesite dar.

EN LA CASA

Teresa regresa a su casa.
Mientras doña Rosa hace la comida,
don Juan el papá de Teresa,
juega con los niños.
Al ver a Teresa, sus hijos
corren a encontrarla.
Teresa tiene tres hijos:
Ramón de 7 años,
Margarita de 4,
y Lucía de solo 9 meses.

Escriba el nombre y edad de algunos familiares de usted.

Nombre
Edad

El texto de *prevención de enfermedades en los Niños* que contiene cuatro temas que además de apoyo y estimulación a la lectura les permite conocer acerca de las enfermedades, su prevención y tratamiento.

Diarrea y Deshidratación.

Para que el cuerpo humano realice todas las funciones con armonía y precisión, necesita de sustancias que consigue de los alimentos.

Cuando nos alimentamos adecuadamente y tenemos cuidado en la limpieza de lo que consumimos, evitamos muchas infecciones; sin embargo, si los alimentos o el agua están contaminados, nos ponen en contacto con microbios que nos causan enfermedades.

Y el Libro de *Cantares mexicanos* que incluye canciones de los 32 estados de la República. Este libro es otro apoyo al proceso de lectura, y le permite al adulto ampliar su marco cultural al conocer las canciones representativas de cada estado.

Ejemplo:

EL QUERETANO
(Guillermo Bermejo)

Queretano soy, señores,
Y le atoro a las manganas,
Le entro a todos los amores
Porque siempre me dan ganas
Y tengo pa` los traidores
Mi cerro de las Campanas.

Yo he bajado aquí al poblado
Por el rumor que se corre,
Tengo fama de pelado
Y busco alguien que lo borre,
Quiero jugarme un volado
Aunque me den en la torre...

Como se puede observar, el trabajo con textos en el Programa Propuesto por el INEA, es visualizado como un apoyo secundario y posterior al proceso de adquisición de la escritura. Es decir, se recurre a ellos cuando el alumno está alfabetizado y puede tener acceso a estos de manera individual y autónoma sin requerir apoyo especial del asesor en el proceso de lectura. Incluso el INEA

plantea un periodo de dos meses aproximadamente, después de haber adquirido el sistema de escritura (seis meses) para que el alumno gane habilidad en la lectura a través de los textos que incluye el programa (Un Nuevo Día, Prevención de las Enfermedades en los Niños, Cantares Mexicanos). Cabe señalar que los tiempos son relativos ya que cada alumno sigue su propio ritmo de aprendizaje y recurre a los círculos de estudio en el tiempo que tiene disponible. Según afirma Acosta (1969) los adultos generalmente asisten a los grupos de trabajo una hora diaria o dos horas cada tercer día. Considera que el tiempo es poco y el rendimiento de las personas bajo. Este autor sugiere que se prolongue el tiempo. Es decir, que sean más de seis meses para el proceso de alfabetización, tomando en cuenta la gran deserción de los alumnos y buscar la manera de hacer más atractivo el aprendizaje de la lectura y escritura.

Una vez planteado el método de la palabra generadora propuesto por Paulo Freire, retomada actualmente por el INEA para la alfabetización de los adultos, se expondrá la propuesta constructivista, que difiere de la anterior según Kaufman (1998) en el tipo de intervención del maestro. Afirma que en el método de la palabra generadora cuando el alumno tiene dificultad en la adquisición de contenidos, la alternativa del asesor es darle más tiempo, pero más tiempo haciendo lo mismo, es decir repasar los contenidos una y otra vez hasta consolidar su conocimiento. En cambio, en el constructivismo el maestro utiliza ese tiempo informando al alumno de diferentes maneras, conociendo sus ideas y los conflictos a los que se enfrenta que lo llevan a una nueva forma de pensar y estructurar las cosas, fomentando el intercambio entre alumnos, realizando actos de lectura y escritura con ellos. Dicho autora plantea que el acceso precoz a todo tipo de textos es otra diferencia esencial con la palabra generadora.

Al respecto Gómez en Ferreiro (1989) hace hincapié en las diferencias que existe entre un método y una propuesta. Nos dice que el método es aquel que se centra en el proceso que el maestro debe seguir, mientras que la propuesta se basa en el proceso que el niño efectúa en la adquisición de conocimientos.

CAPITULO II. LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA.

Proyectos.

Los proyectos planteados desde el constructivismo implican el trabajo con diferentes tipos de textos (literarios, periodísticos, científicos, instruccionales, humorísticos, publicitarios y epistolares) y el sistema de escritura.

Los proyectos según Castedo en Kaufman (1998) son microsituaciones de enseñanza donde el docente organiza, planea y pone en práctica situaciones que le permiten al alumno acercarse a los diferentes tipos textuales y apropiarse de sus características. Lerner (2001) afirma que los proyectos deben dirigirse hacia el logro de uno o varios propósitos sociales de la lectura, como son: leer para resolver problemas, para informarse de algún tema de interés, para escribir y para buscar información específica.

En esta propuesta, el docente acuerda con el grupo el proyecto a realizar y ambos se comprometen en cumplir los objetivos planteados. El proyecto implica siempre la elaboración de un producto para un destinatario real. Este producto deberá ser satisfactorio y convincente para los autores y los destinatarios. Por tanto, requiere de sucesivas revisiones por parte de los autores para mejorar sus producciones y cumplir con los objetivos planteados al inicio del proyecto. Esto les permite adquirir estrategias para revisar y perfeccionar sus escritos.

Las actividades planteadas en el desarrollo del proyecto tienen que ver con actividades de lectura y escritura relacionadas con el objetivo planteado. Las actividades se organizan de distintas maneras: en pequeños grupos, lo que permite a los alumnos escuchar puntos de vista diferentes, en actividades con la clase completa donde se llega a acuerdos comunes, en parejas o de manera individual.

Es importante mencionar que el tiempo en el que se desarrollan los proyectos es variable. Es decir, puede durar unos días o varios meses.

Durante estos proyectos se pueden realizar, de manera paralela, secuencias didácticas diferentes al tema central del proyecto que sean de interés

para los alumnos o que involucren el trabajo con aspectos que el docente desea enfatizar. Estos pueden ser, por ejemplo, lectura de ejemplares de un mismo tipo textual, trabajo con ortografía o puntuación, etc., con el objetivo de estimular el gusto por la lectura, generar conocimientos o reflexionar sobre la lengua. Cada secuencia incluye, al igual que en los proyectos, actividades colectivas, grupales e individuales que permite a los alumnos dar sus puntos de vista respecto a la lectura, confrontar sus interpretaciones, etc. Combinar las secuencias didácticas de la manera antes planteada, permite a los alumnos, según Lerner (2001) realizar de manera simultánea aproximaciones a la lectura y escritura a través de diferentes propósitos, volver una y otra vez sobre ciertos aspectos de la lectura y escritura como escribir, reescribir, releer, transcribir, etc. Además, permite visualizar a la lectura y escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, para pensar y reorganizar el propio conocimiento.

Vernon y Alvarado (2001) afirman que la propuesta constructivista parte de la consideración de que la lengua escrita es un saber cultural, con funciones sociales diversas. Por tanto se propone acercar a los niños desde el principio de la escolarización a la diversidad de textos reales con significado.

El papel del docente en el proceso de adquisición de la lengua escrita tiene dos facetas centrales según Kaufman (1998). Por un lado, construir un verdadero ambiente alfabetizador. Es decir, interactuar con el objeto de conocimiento, ya que como afirma Kaufman (1998) y Ferreiro (1997) se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo. Por el otro lado, proveer información específica. El docente, además de proveer información y de modelar actos de lectura y escritura ante los alumnos, debe hacer intervenciones didácticas que lleven al alumno a reflexionar sobre la lengua, a resolver conflictos, etc.

Las intervenciones consisten en la interacción verbal con el sujeto (individualmente u organizados en grupos) a través de consignas generales. Las consignas tienen que ver con planteamiento de problemas, donde se presentan actividades a realizar. El maestro proporciona al alumno información que lo guíe en la solución de situaciones que presenten problemas a resolver, y contra-argumenta, confronta, informa e incluye aquello que considera necesario en cada situación. Al respecto Vernon y Alvarado (2001) nos dicen que el objetivo no es

simplemente que los niños resuelvan el problema planteado por el maestro, sino que a partir de la intervención didáctica sean capaces de plantearse ellos mismos problemas que los lleven a conocimientos más avanzados.

Cabe señalar que también corresponde al maestro reflexionar sobre su práctica y hacer las modificaciones necesarias y posibles para mejorarla. Pons en Ferreiro (1989) dice que nadie modifica sus esquemas asimiladores por un acto de buena voluntad. Es necesario descubrir que los esquemas son inadecuados para modificarlos.

Sistema de escritura.

Como se mencionó anteriormente, el trabajo con textos involucra el sistema de escritura definido por Ferreiro (1999) como un sistema de notación que requiere la comprensión de ciertos elementos (signos y letras, etc.) y reglas por las que se rigen las relaciones entre éstos.

El trabajo con el sistema de escritura en el desarrollo de los proyectos requiere, en primera instancia, conocer la situación inicial del grupo. Es decir, realizar una evaluación sobre el nivel de conceptualización de lengua escrita y en base a ello diseñar situaciones didácticas que le permitan al alumno, de acuerdo a su nivel, reflexionar sobre el sistema de escritura y avanzar de un nivel de conocimiento menor a uno mayor.

Esta evaluación se realiza partiendo de las investigaciones de Ferreiro, que ha centrado sus estudios en la construcción del dominio específico de la lengua escrita como objeto de conocimiento, desde la teoría de la equilibración cuyo máximo exponente es Jean Piaget. Esta construcción del objeto de conocimiento implica la estructuración y reestructuración de esquemas conceptuales que permiten la aplicación de los conocimientos de un dominio específico a otro. Ferreiro hace énfasis en que el desarrollo debe ser entendido como un proceso y no como una serie de etapas consecutivas.

Ferreiro, a través de varias investigaciones realizadas, da muestra de la construcción del sistema de escritura desde los momentos iniciales, mostrando como el niño antes de ingresar a la escuela y comenzar con la instrucción formal,

ha desarrollado estrategias que le permiten comprender como funciona el sistema de escritura. El niño reinventa el sistema en su afán por entender cómo funciona, y sigue todo un proceso hasta llegar a la convencionalidad del mismo.

Ferreiro (1997) demostró como el niño pasa por diferentes niveles en esta construcción. El inicial denominado “presilábico”, donde el niño empieza a hacer una diferenciación entre dibujos y grafías. Se observa un empleo de grafías muy similares a las convencionales. En primera instancia, aparece la escritura unígráfica sin control de cantidad de grafías o las escrituras sin control de cantidad, en las que los niños escriben cadenas gráficas de un extremo a otro de la hoja. Posteriormente, construyen los criterios de legibilidad e interpretabilidad (variación interna entre palabras y el número de grafías para que una escritura pueda ser interpretada). Hacia el final de este nivel, los niños construyen criterios sistemáticos que permiten diferenciar una escritura de otra, aunque aún no logren hacer correspondencias letra-sonido de manera sistemática.

En el nivel “silábico”, la escritura corresponde a las partes orales de la palabra. Se empieza a escribir una letra por sílaba. Primero, las letras elegidas pueden ser cualesquiera. Posteriormente, las letras comienzan a adquirir valor sonoro convencional. Es decir, los niños empiezan a usar alguna de las letras pertinentes de cada sílaba.

La escritura “silábica-alfabética” es considerada como un momento de transición entre el periodo silábico y el alfabético. Se empieza a introducir una grafía por sonido, de tal manera que la representación de la sílaba a veces se hace con una letra, mientras que otras sílabas se representan con más elementos, de una manera convencional o cercana a la convencional. Finalmente aparece la escritura alfabética, donde se ha comprendido que para cada fonema se escribe una letra, aunque la ortografía no sea convencional.

Ferreiro (1997) afirma, que si bien hay grandes variaciones en las edades de aparición de estas conceptualizaciones, las secuencias parecen ser regulares.

Lo anterior muestra el proceso de adquisición del sistema básico de escritura alfabético. Como se mencionó anteriormente, se parte de éste para realizar la evaluación correspondiente y partir de lo que el niño sabe. Es decir, se trata de trabajar a partir de las posibilidades cognoscitivas de los alumnos. Por

tanto, se le pide que realice la producción de diferentes palabras (monosílabas, bisílabas, trisílabas y tetrasílabas) que aún desconoce como formas escritas. El maestro observa el proceso de producción, qué grafías elige el alumno al escribir, la cantidad de formas gráficas que utiliza, las interrupciones que hace al escribir, si hace preguntas y de qué tipo, etc. y finalmente la interpretación y justificación que da de sus escrituras. El maestro, afirma Ferreiro (1999) ya no es el que sabe sino el que quiere saber, por tanto cuestiona al alumno sobre su decir y hacer.

Una vez que el docente conoce el nivel de conceptualización de cada alumno respecto a la lengua escrita, se encarga de diseñar actividades pertinentes que le ayuden al sujeto a avanzar en su nivel de conocimiento a la par del trabajo con textos.

Ferreiro (1999) menciona que el niño antes de ingresar a la escuela ya piensa sobre la escritura, es decir tiene información tomada del medio que va integrando poco a poco, aunque todavía no comprenda la naturaleza del código alfabético. “Todos los niños tienen algún conocimiento sobre la alfabetización como forma cultural y tienen actitudes y creencias acerca de ella como resultado del desarrollo de sus conceptos” (Goodman, 1990, p 135). Al respecto, Abaurre en Ferreiro (1989) comenta que las personas no letradas también pueden elaborar teorías sobre la lengua que habla y sobre la forma en que ésta se representa.

Al igual que en el trabajo con proyectos, es necesario que las actividades planteadas referentes al sistema de escritura (secuencias didácticas) sean diseñadas para que los niños tengan la oportunidad de interactuar con sus compañeros ya sea de manera individual, en pequeños grupos o colectiva, generando reflexiones y compartiendo conocimientos para resolver problemas. Las actividades deben permitir que se involucren niños que vayan en diferentes niveles de escritura. Al respecto Teberosky (en Ferreiro 1989, p.78) afirma que “los intercambios más productivos se dan entre niños que están en momentos diferentes pero cercanos del proceso constructivo y también encontramos que, en muchos casos, los niños menos avanzados aportan informaciones o planteaban problemas que eran útiles para los más avanzados”.

Alvarado, Garbus y Vernon (1999), proponen en el manual para educadoras y educadores editado por USEBEQ titulado “Desarrollo de la lecto-escritura en preescolar”, una serie de actividades que permiten al docente descubrir los procesos de aprendizaje que siguen sus alumnos y que tipo de intervenciones hacer para facilitar dichos aprendizajes. Es importante mencionar que las actividades ahí propuestas se plantean a los alumnos con algunas variantes dependiendo del nivel de conocimiento o aprendizajes previos observados. Cabe señalar que son actividades flexibles y tal vez algunas de ellas serán más adecuadas en un momento del proceso de adquisición de la lengua escrita que otras. La elección de las mismas dependerá del criterio y adecuación que el docente les de en un momento determinado. Algunas actividades propuestas son: lotería de nombres, sopa de letras, inicio-fin, etc.

Vernon y Alvarado (2001, p.76), aseveran que hay que tener presente que “el problema de la alfabetización rebasa cualquier listado de actividades que se pudiera sugerir. Implica un trabajo creativo por parte de los docentes a cargo, en un esfuerzo por no simplificar su tarea ni la de los niños”.

Es importante recalcar que la apropiación de la lengua escrita como objeto de conocimiento requiere de un proceso interno de reflexión, donde el error forma parte del proceso constructivo de aprendizaje. El error en esta propuesta, es considerado como una actividad inteligente, ya que son errores sistemáticos que dan muestra de los procesos de construcción de los niños. El detectar este tipo de errores permite al maestro diseñar situaciones didácticas pertinentes que le permitan al niño avanzar en su nivel de conocimiento.

Tanto en el desarrollo del proyecto como en las actividades referentes al sistema de escritura se realiza una observación del trabajo de los niños en las secuencias didácticas planteadas que permite al docente detectar las diferencias de los conocimientos con los que inicio el niño y los saberes o competencias que pudo lograr a lo largo del proyecto. Si los niños no avanzan de manera significativa en la adquisición de las mismas, corresponde al docente analizar las causas, replantear situaciones, seleccionar nuevas estrategias y recursos que le permitan cumplir con los objetivos planteados.

Alfabetización.

El analfabetismo es un problema educativo, social y político que enfrenta nuestro país desde hace tiempo. Se ha trabajado al respecto por parte de instancias gubernamentales, creando instituciones como el INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos), que desde 1981 lleva laborando en todas las regiones del país, tratando de obtener avances significativos en esta tarea, dirigiendo sus acciones a adecuar el proceso educativo de acuerdo a las necesidades e intereses de los adultos para mejorar su calidad de vida.

Los diagnósticos realizados por el INEGI en el XI Censo General de Población y Vivienda, así como información retomada del INEA, coinciden en que el analfabetismo se puede ubicar en las familias de pobreza extrema en la zona urbana y en mayor número en las zonas rurales e indígenas. Ferreiro (1997) plantea que el analfabetismo y la pobreza van juntos, no son independientes, al igual que el analfabetismo y la marginación social. Además, menciona que las necesidades urbanas y rurales son distintas.

En el medio urbano, el niño tiene la posibilidad de continuar con el descubrimiento del sistema alfabético de escritura en la escuela. Los niños de zonas rurales o marginadas llegan a la escuela con menor información sobre la lengua escrita que los niños urbanos, tomada de sus propias exploraciones en su medio. Tal vez para muchos de estos niños, la escuela representa la única oportunidad de acceder a la lectura y la escritura, ya que fuera del contexto escolar no requieren del conocimiento de ésta para el desarrollo de sus actividades cotidianas. Calzada en Ferreiro (1997) comenta que los niños rurales requieren más tiempo para alfabetizarse porque el ambiente donde se desarrollan no favorece que descubran para que sirve la escritura. La lengua escrita no tiene ninguna función allí, hay que inventarla desde la escuela. Por tanto, la primera tarea consistiría en mostrarles la utilidad de la lectura y escritura, partiendo de sus conocimientos previos sobre ésta.

Es importante mencionar que la institución escolar basada en sus prácticas tradicionales deja de lado los aprendizajes previos o informales e inicia la enseñanza de la lengua escrita como si el niño la desconociera por completo,

basando sus técnicas de enseñanza-aprendizaje en métodos analíticos (basados en la correspondencia letra-sonido) y sintéticos (donde la enseñanza parte de las palabras) que distan mucho de la forma en la que el individuo estructura el conocimiento. Al niño le es difícil entender los métodos con los que funciona el sistema para la adquisición de este dominio (lengua escrita), siendo éstos muy diferentes a la conceptualización que tiene él de la escritura.

Se considera que los conocimientos adquiridos en la educación inicial quedan tan profundamente grabados que en ocasiones es difícil abandonarlos o modificarlos. De ser así, cuando el niño intente comprender el código alfabético a través de los métodos anteriormente planteados, no logrará los resultados deseados, ni será promovido al grado escolar posterior, pasando a formar parte de los niños con rezago educativo o tal vez los grupos de alfabetización para adultos.

Ferreiro (1997) plantea que el problema para los niños es encontrar que es lo que la escritura representa y cómo lo representa y posiblemente el adulto en proceso de alfabetización presente el mismo problema. Menciona que el solo contacto con el objeto de conocimiento (lengua escrita) no es suficiente para lograr la alfabetización. El niño necesita interactuar con ese objeto de conocimiento, formularse preguntas, comparar, buscar regularidades, hacer anticipaciones, construir hipótesis, ponerlas a prueba y reestructurarlas. Para lograr esto requiere de una intervención específica y pertinente por parte del educador que lo guíe en la comprensión y estructuración de ese objeto, que es algo que el maestro tradicionalista esta muy lejos de hacer. “Al transformarse el objeto de enseñanza, el saber o la practica a enseñar se modifican...” (Lerner 2001. p .51).

Ferreiro (1997) plantea que se ha tratado de acabar con el analfabetismo sin atacar las causas que fomentan la reproducción de analfabetas. Hace referencia a la mala calidad de la educación poniendo énfasis en el proceso inicial de alfabetización, argumenta que mientras la escuela primaria no cumpla de manera eficaz con su tarea de alfabetización, seguirá incrementándose el analfabetismo en los adultos.

Es importante señalar que los cursos de alfabetización de adultos están conformados, en su mayoría, por aquellos niños que no se alfabetizaron en el tiempo estipulado por el sistema educativo y que han repetido más de una

ocasión algún grado, acumulando vergüenzas, sanciones y rechazos pero no conocimientos, afirma Ferreiro (1997). Es preciso recalcar, según la autora, que esto es el fracaso de una visión mecanicista sobre la alfabetización, pero no del fracaso de los niños. Plantea que la responsable del fracaso es una visión vacía de contenido que deja de lado las capacidades cognitivas de los niños, impidiéndoles reflexionar sobre el proceso de alfabetización. Afirma que los niños son fácilmente alfabetizables; son los adultos quienes han dificultado el proceso.

Desde esta perspectiva, el trazado y reconocimiento de letras, los ejercicios de desarrollo motriz pasan a un segundo plano, dando lugar al trabajo cognitivo que los niños realizan al enfrentarse a problemas y tratar de entender como funciona el sistema alfabético de escritura.

Ferreiro (1999) comenta que es necesario cambiar el foco de investigación de cómo se enseña a cómo se aprende. Para que esto se logre, el maestro debe conocer cómo piensa el niño y los procesos por los que pasa para llegar a la conceptualización del sistema de escritura, reconocer que el niño se puede alfabetizar al interactuar con el propio proceso de alfabetización. Considera que el maestro debe ser aquel a quien se deben ofrecer instrumentos que rescaten la reflexión teórica sobre su práctica para que pueda reconstruir su trayectoria conjuntamente con sus educandos.

El maestro tendría que dejar atrás la concepción tradicional del aprendizaje, donde la escritura es presentada como un objeto sobre el cual no se puede actuar o modificar para ser comprendido.

Al maestro le es difícil abandonar una postura, cuando ha sido educado en ella, pues el aceptar otra teoría implica no solamente la reestructuración de su marco referencial, sino llevarla a la práctica. Por tanto el análisis y replanteamiento de la práctica docente es un proceso difícil que requiere tiempo.

Al respecto Teberosky en Ferreiro (1989) aseveran que el lugar en donde el maestro aprende su oficio es en la escuela. Por tal razón es ahí donde se le debe dar la oportunidad de desarrollar su currículo de formación, porque se trata de un saber que se aprende en la práctica.

Freire en Ferreiro (1989) afirma que la práctica no está separada de la teoría. Por tanto, el maestro la refleja en su practica, mucha veces de manera inconsciente.

Tomando en cuenta lo anterior, en el plano educativo, como docentes en servicio, nos corresponde buscar soluciones al problema existente “alto índice de adultos analfabetas”, que tiene que ver con aquellos niños mal alfabetizados en la escuela, que tras repetir año tras año no logran comprender como funciona el sistema de escritura y desertan, pasando a formar parte de los grupos de alfabetización.

En nuestro campo de trabajo es conveniente revisar periódicamente y replantear de ser necesario las situaciones didácticas que se están presentando, así como las herramientas teóricas y metodológicas, especialmente en la conceptualización del conocimiento respecto a los diferentes dominios específicos, donde se presenta mayor dificultad en la escolarización (lengua escrita y matemáticas) y podemos observar sus repercusiones en los niveles educativos posteriores.

Lo que propone Lerner (2001) es el aunar esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos y para asegurarnos de que tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y escritura como herramientas para el progreso cognitivo y crecimiento personal. Así mismo, generar las condiciones didácticas necesarias que permitan al alumno en el ámbito escolar, acercarse a la lectura y la escritura a través de textos de circulación social.

Al respecto, Ferreiro (1997) propone romper con la visión empobrecida y aceptar que los hijos del analfabetismo son alfabetizables, no son una población con una patología específica que requiera de una atención especializada, son sujetos capaces de aprender.

Como se mencionó anteriormente hay mucho trabajo por hacer a nivel institucional, en el trabajo con docentes y alumnos. “Articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias institucionales esta lejos de ser fácil: hay que encontrar la manera de gestionar el tiempo, hay que generar nuevos modelos de controlar el aprendizaje, hay que transformar la distribución de los roles del maestro y el alumno en relación con la lectura, hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos....” (Lerner 2001. p. 125)

Tanto Miriam Nemirovsky en Ferreiro (1989) como Lerner (2001) afirman que uno de los tantos desafíos que se deben asumir es el trabajo con textos completos desde el inicio de la alfabetización, que se perciba a la lectura y escritura como totalidades indisociables, porque de lo contrario la lengua escrita seguirá estando fuera de la escuela.

III. METODOLOGÍA.

CAPITULO III. MÉTODOLÓGÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.

Para la realización del trabajo de investigación que lleva por título “Secuencias didácticas en la alfabetización de niños, adultos y niños con rezago educativo”, se requería la conformación de un grupo de alfabetización de adultos con deseos de aprender a leer y escribir. Cabe señalar que fue una tarea ardua, en el sentido de que las personas no alfabetizadas tienen la idea de que ya no están en edad de aprender, que les resulta difícil adquirir estos conocimientos. Argumentan que se las han arreglado para desenvolverse en una comunidad letrada sin saber leer y escribir, por tanto no lo consideran necesario, utilizando la frase “Ya para que”.

Con el apoyo de un encargado del INEA (Instituto Nacional para la Educación de Adultos), se logró formar un grupo de niños y adultos en la comunidad rural de San José Buenavista, perteneciente a la delegación de Santa Rosa Jáuregui en Querétaro, Qro.

Como se mencionó anteriormente se tenía pensado que el grupo lo conformaran sólo adultos. Sin embargo, no podíamos decir a los niños que asistieron con entusiasmo que no se les podía atender por las características que se tenían pensadas para el presente trabajo, por tanto se les integró al grupo. Es importante mencionar que al inicio de clases hubo mucha asistencia de mujeres adultas.

En la primera sesión se dieron a la tarea de cuestionar al docente sobre el apoyo que se les iba a brindar por su asistencia y aprender a leer y escribir. Se les respondió que los conocimientos adquiridos y sus avances en el proceso de escritura y lectura, sería el beneficio obtenido, pero seguían insistiendo que debían tener una remuneración económica o despensas.

A falta de dicho apoyo, en las sesiones subsecuentes bajó el número de asistentes. Sólo quedaron las personas realmente interesadas en aprender, teniendo una población total de 16 alumnas (3 niñas y 13 mujeres adultas) entre los 9 y 69 años de edad. Ninguna de ellas había asistido previamente a la escuela

regular ni a cursos de alfabetización. El lugar de trabajo fue la escuela primaria rural de la localidad.

A la par de la integración del grupo de niños y adultos, se formó un grupo de niños con rezago educativo. Es decir, niños que hubiesen repetido algún ciclo escolar por no haber adquirido el sistema de escritura en el tiempo considerado por el sistema educativo. Se empezaron a buscar a niños con estas características en dos comunidades rurales, una en Ojo Sarco y en Guadalupe del Monte, perteneciente a Apaseo el Grande, Guanajuato. Las maestras de las escuelas primarias de cada comunidad apoyaron en señalar a los niños con las características antes mencionadas. Se logró formar un grupo de 9 niños entre los 8 y 10 años de edad, con escolaridad de segundo y tercer grado de primaria. Es decir 5 niños con avance regular (alumnos matriculados en un grado mayor, menor y el que les corresponde de acuerdo a su edad) y 4 con rezago grave (alumnos matriculadas dos grados o menos del que normativamente les corresponde de acuerdo a su edad) según el INEE (2007), en la comunidad de Guadalupe del Monte, siendo el lugar de trabajo la capilla del “Sagrado Corazón”. Es importante recalcar que estos niños eran considerados por las maestras de la escuela como niños problema o con mala conducta, refiriéndose a situaciones de falta de atención a los contenidos dados en clase, a la apatía de ir a la escuela, al molestar verbal y físicamente a sus compañeros, a la utilización de mal vocabulario y falta de respeto hacia éstas y sus compañeros, incluso hacían hincapié a la agresión física de las que habían sido objeto.

Se pensó en atender a los grupos una vez a la semana por la distancia del lugar de origen del docente a estas comunidades rurales. Cada sesión de trabajo era de 90 min.

Una vez conformados los grupos se realizó una evaluación inicial, para observar en que nivel de conceptualización de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1975) para el diseño de situaciones didácticas que les permitieran ir avanzando en la adquisición del sistema de escritura y trabajar a la par proyectos con textos de circulación real.

La evaluación inicial consistía en el dictado de palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y tetrasílabas, las cuales se les iban dictando una a una, pidiendo al niño

o adulto que justificara su escritura señalando con su dedo índice mientras iba leyendo.

Cabe señalar que para el grupo de niños y adultos, se tenía material especial (alfabeto móvil) por si lo requerían, pensando en la posibilidad de que como no habían asistido a la escuela, el pedir que escribieran sin saber hacerlo causara algún tipo de resistencia que tal vez se vería aminorada si pudieran elegir de entre un repertorio de grafías. Hubo dos niñas (Guadalupe y Alicia) que requirieron del material.

Con respecto a los niños del grupo de rezago educativo, a pesar de que ya asistían a la escuela y se da por entendido que aún cuando no eran alfabéticos, tenían al menos repertorio gráfico, algunos se resistieron a escribir lo que se les dictó, argumentando que no sabían cómo hacerlo. Finalmente escribieron, a excepción de Enrique, quien no tomaba el lápiz. Su mamá tuvo que estar presente en la primera sesión para que trabajara y animarlo para que hiciera lo que la maestra le pedía. En la segunda sesión, la señora esperó al niño afuera del salón y la tercera vez sólo fue a recogerlo. La mamá comentó que el niño le tenía mucho miedo a la maestra porque lo agredía verbal y físicamente por no escribir como sus demás compañeros y porque tardaba mucho en producir escrituras mal hechas.

Las evaluaciones realizadas permitieron identificar en qué nivel de conceptualización de la lengua escrita estaba cada alumno y poder partir de ahí para el desarrollo de secuencias didácticas para el trabajo de lengua escrita.

Como se tenía pensado trabajar de manera simultánea con proyectos pedagógicos, se les cuestionó sobre la temática, y se les dieron sugerencias sobre algunos tipos de textos que se podrían trabajar. Se les sugirieron los avisos de ocasión y los recetarios. El grupo de alfabetización de niños y adultos, sugirieron la escritura de cuentos y abecedario, se les dijo que tal vez podríamos utilizar las letras del abecedario para hacer un diccionario con palabras que ellas consideraran que querían saber.

Se propuso hacer una votación y decidieron hacer primero un recetario. Posteriormente se trabajó con avisos de ocasión y finalmente con textos informativos.

Se les mencionó que el objetivo del trabajo, además de conocer diferentes portadores de texto, era obtener un producto. En este caso sería el recetario, avisos de ocasión que se repartirían en la comunidad y textos informativos para sus casas que podrían consultar los miembros de la familia. Se les indicó que debían quedar bien escritos, para que ellas y otras personas pudieran entenderlos. Además iban a aprender mucho, porque realizarían la evaluación de sus propios escritos y verían reflejados en estos sus avances con respecto a la escritura.

Los proyectos elegidos por el grupo de alfabetización fueron propuestos a los niños con rezago educativo, los cuales estuvieron contentos en realización de los mismos. Incluso se les propuso a ambas comunidades que los textos realizados serían intercambiados para que los niños y adultos vieran el trabajo realizado por los niños con rezago y viceversa. Esto los estimuló a poner más empeño porque además de sus familiares, los vería la gente de su propia comunidad y los de otro lugar.

Conociendo el nivel de escritura de cada participante y el texto instruccional sobre el cuál deseaban trabajar, se continuó con el diseño de secuencias didácticas pertinentes tanto para el proyecto pedagógico elegido como para propiciar el avance en la conceptualización del sistema de escritura.

Las sesiones de trabajo consistieron en varios momentos:

Trabajo en el proyecto.

La finalidad del trabajo en proyectos fue la de propiciar el acercamiento a textos reales, a incrementar su conocimiento lector y propiciar la escritura con una finalidad y un destinatario específico.

- Conocer y explorar los textos modelo, a partir de la lectura en voz alta de los mismos (por parte de la docente), la exploración del material y la lectura individual o en grupos para hacer inferencias.
- Redacción y evaluación del texto realizado por los niños y adultos con apoyo de la maestra como escribana y lectora.
- Reescritura e ilustración del texto.

Actividades para incrementar el conocimiento del sistema de escritura.

La finalidad de estas actividades era centrar la atención de los participantes en el sistema de escritura. Las actividades se presentaban como problemas a resolver. Las decisiones que debían tomar involucraban tomar en cuenta las letras de las palabras u oraciones para leer o escribir en contextos que resultaban difíciles para los participantes, pero en donde se promovía el uso de sus conocimientos anteriores para construir nuevos.

- **Organización:** Grupal en el trabajo con textos e individual y en pequeños grupos en el desarrollo de actividades referentes al sistema de escritura.
- **Intervención:** interacción verbal con el sujeto a través de consignas generales, intervenciones en pequeños grupos e individuales para centrar la atención en el problema a resolver y en la posibilidad de relacionar sus conocimientos para llegar a la resolución.
- Las **consignas** tienen que ver con planteamiento de problemas, donde se presentan actividades a realizar.
- En las **intervenciones** el maestro contra-argumenta, confronta, informa e incluye aquello que considera necesario en cada situación.

La obtención de los productos textuales resultó de gran satisfacción para los participantes. Fue muy significativo el observar que sus escritos iban a ser vistos por otras personas. Esto los motivó a poner más empeño en la realización de los mismos. Se dieron cuenta de sus avances en el trabajo de un portador de texto a otro. Incluso hicieron la revisión de un mismo texto en diferentes momentos y seguían encontrando palabras por corregir, faltante de grafías, segmentación entre palabras, etc.

CAPITULO IV. METODOLOGÍA ESPECÍFICA DEL TRABAJO CON TEXTOS.

RECETARIO DE COCINA.

El proyecto didáctico sobre recetarios de cocina se llevó a cabo con el grupo de alfabetización de niños y adultos en la comunidad de San José Buenavista, perteneciente a la delegación de Santa Rosa Jáuregui, Querétaro, Qro, con una población de 16 alumnos (3 niños y 13 adultos). Teniendo una duración de trece semanas (con una sesiones de 90min/sem). Se siguió el mismo procedimiento con los niños con rezago educativo, pertenecientes a la comunidad de Guadalupe del Monte, Apaseo el Grande, Guanajuato, con una población de 9 niños (4 niños y 5 niñas). El proyecto tuvo una duración de once semanas (con una sesión de 90 min/sem). El propósito fundamental fue la realización de un recetario de cocina para regalar a su mamá o para uso propio en caso de los adultos. Su trabajo sería compartido con los alumnos de la otra comunidad.

Organización del proyecto.

El proyecto se organizó en diferentes etapas:

- 1.- Conocer y explorar los recetarios.
2. Discusión grupal para encontrar las características estilísticas y tipográficas de los recetarios.
3. Selección de alguna de las recetas leídas para ser re-escritas por el docente, a dictado de los participantes.
- 4.- Evaluación de las recetas escritas a dictado, con ayuda de la maestra.
- 6.- Reescritura de una receta por parte de los alumnos (seguida de una o varias sesiones de corrección individual o en grupos pequeños) e ilustración.
- 7.- Revisión de recetas en diferentes momentos del proyecto para corroborar avances.

Conociendo y explorando recetarios.

En esta primera fase se dedicaban diez minutos a la lectura de recetas en voz alta, para que pudieran hacer observables las características de las mismas. Se les proporcionaron diferentes tipos de recetarios (con ilustraciones, sin éstas, a color, en blanco y negro, con instrucciones numeradas, con instrucciones seguidas) para que vieran la estructura del portador.

Se trabajó con los índices de los textos para que observaran la utilidad de los mismos.

Discusión grupal para encontrar las características estilísticas y tipográficas de los recetarios.

Después de la lectura en voz alta y la exploración del portador de textos, se discutía de manera grupal sobre las características que habían hecho observables acerca del portador. La maestra iba escribiendo en el pizarrón las aportaciones de los participantes sin omitir nada. Posteriormente daba lectura en voz alta a lo escrito previamente para su revisión. Los alumnos incluían características del texto que habían olvidado y que consideraban importantes o eliminaban algunas que estaban repetidas.

Selección de alguna de las recetas leídas para ser re-escritas por el docente, a dictado de los participantes.

Después de haber escuchado varias recetas como parte del momento de lectura en voz alta, se les cuestionaba a los alumnos sobre la receta que deseaban escribir.

Cabe señalar que les era difícil ponerse de acuerdo, discutían entre ellos sobre la receta que más les había gustado, otros pedían se dictara la más corta y otros más elegían la que consideraban fácil. Generalmente se terminaba haciendo una votación y se escribía la receta que hubiera obtenido el mayor número de votos.

Evaluación de las recetas escritas a dictado, con ayuda de la maestra.

Una vez elegida la receta a escribir, los alumnos dictaban al docente, quien escribía sin omisiones la receta dictada. Posteriormente se continuaba con la revisión. Se daba lectura a lo escrito por partes, los niños y adultos atentos iban dando sus aportaciones, agregando palabras, aunque generalmente pidiendo que se omitieran palabras repetidas que aparecen en la emisión verbal y no en la escrita. Cuando se hacía la revisión, se les daban sugerencias sobre como podrían escucharse mejor ciertas frases, ellos decidían cual utilizar.

Después de realizar las correcciones que consideraban pertinentes, el maestro daba una última lectura, lo que les permitía verificar si la receta estaba bien escrita y podía ser entendida por otros. El docente intervenía con cuestionamientos para promover que los participantes hicieran observables las características faltantes en los textos.

Es importante señalar que también se brindó un espacio para la elaboración de platillos, siguiendo las recetas escritas. Se formaron pequeños grupos dónde se les proporcionaba una hoja con la receta. Entre todos trataban de anticipar el nombre de la misma, y los ingredientes. A los alumnos que eran alfabéticos iniciales, es decir aquellos que escribían sin que faltara alguna grafía y sin segmentación entre palabras, se les pedía apoyaran con la lectura de las instrucciones, se intervenía en las palabras donde presentaban dificultad. Los compañeros que escuchaban, recuperaban las instrucciones y decían cuales eran los pasos que tenían que seguir para la realización de la receta.

Reescritura de la receta (tras una o varias sesiones de corrección individual o en grupos pequeños) e ilustración.

Esta fase de escritura e ilustración de las recetas se llevó a cabo en pequeños grupos. La maestra trabajó con un equipo a la vez, mientras los demás realizaban actividades referentes al sistema de escritura.

Cada participante eligió una receta diferente para escribirla. La docente dictaba pequeños fragmentos a cada participante. Mientras uno escribía, se le

dictaba a otro. Aunque el dictado era tomado sólo por un sujeto, los miembros del equipo lo apoyaban si este lo requería, dando sugerencias sobre la grafía que debía escribir. Las ayudas consistían en escribir, en una hoja en blanco proporcionada al equipo, palabras que tuvieran la grafía que el escritor necesitaba en ese momento. Cuando ya se tenía un amplio repertorio de palabras (ayudas o pistas), el docente daba opciones para elegir la que requería para su escritura.: “¿Cuál de éstas le servirá para escribir camote? ¿Queso, o camarón?”.

Cada participante escribió una receta. Cabe señalar que se pensó en la posibilidad de juntar las recetas de ambas comunidades y realizar un solo recetario. Se les hizo la propuesta y accedieron con gran motivación.

Para armar el recetario, la maestra escaneó los textos (revisados) e ilustraciones dándoles formato de libro de recetas, dónde se incluyó el trabajo de las dos comunidades.

Revisión de recetas en diferentes momentos del proyecto para corroborar avances.

Después de varias sesiones de trabajo habiendo ya concluido el proyecto del recetario e iniciado el de avisos de ocasión, se le proporcionó a cada participante la receta que habían escrito previamente para que observaran sus escritos y corroboraran sus avances respecto al sistema de escritura en el momento.

AVISOS DE OCASIÓN.

El proyecto didáctico de avisos de ocasión (segundo proyecto), al igual que el anterior, se llevó a cabo con el grupo de alfabetización de niños y adultos en la comunidad de San José Buenavista, perteneciente a la delegación de Santa Rosa Jáuregui, Querétaro, Qro. Teniendo una duración de cinco semanas (con una sesiones de 90min/sem). Se siguió el mismo procedimiento con los niños con rezago educativo, pertenecientes a la comunidad de Guadalupe del Monte, Apaseo el Grande, Guanajuato. El proyecto tuvo una duración de cinco semanas

(con una sesión de 90 min/sem). El propósito fundamental era la escritura de avisos de ocasión para vender u ofrecer algún servicio a la comunidad.

A continuación se presentan las etapas del proyecto:

1. Conocer y explorar los avisos de ocasión.
2. Discusión grupal para encontrar las características estilísticas y tipográficas de los avisos de ocasión.
3. Preguntar a familiares o amigos sobre algún servicio para ofrecer a la comunidad.
4. Escritura y evaluación de los avisos.
5. Comparación entre los avisos escritos por los alumnos y los mismos avisos escritos de manera convencional.
6. Repartir los avisos de ocasión en la comunidad.

Conocer y explorar los avisos de ocasión.

Como parte del momento de lectura, se les leían los títulos de los clasificados, con el objetivo de que eligieran el tipo de avisos que deseaban escuchar. Por parejas se les proporcionó la hoja de clasificados para que exploraran por sí mismos el portador de textos e hicieran observables sus características.

Discusión grupal para encontrar las características estilísticas y tipográficas de los avisos de ocasión.

Después de la lectura y exploración de los clasificados, externaron las características que hicieron observables, dictando posteriormente a la maestra, quien escribió sin omisiones, dando lectura en voz alta a lo escrito para realizar las correcciones necesarias.

Preguntar a familiares o amigos sobre algún servicio para ofrecer a la comunidad.

Como parte del trabajo para casa, se les pidió que preguntaran a sus familiares o amigos sobre algún tipo de servicio que pudieran ofrecer a la comunidad. Se hizo hincapié en que debían cuestionar sobre la información mínima necesaria para poder escribir el aviso de ocasión. Por tal razón se dio lectura una y otra vez a las características encontradas por los niños y adultos en los clasificados. Algunos participantes consideraron pertinente escribirlas en su cuaderno para no olvidarlas.

Escritura y evaluación de los avisos.

Habiendo cuestionado a familiares y amigos sobre algún tipo de servicio que pudieran ofrecer a los miembros de la comunidad, se dieron a la tarea de escribir de manera individual su aviso, poniendo atención en que estuvieran presentes todas las características que debe tener éste. Cabe señalar que en el pizarrón estaban escritas las mismas por sí necesitaban recurrir a ellas para corroborar sus escritos. La maestra apoyaba dando lectura a lo escrito o a las características de los avisos, si así lo requerían.

Una vez que cada uno escribió su propio aviso, se prosiguió con la revisión, intercambiando los escritos para que otro compañero lo leyera e hiciera las correcciones que considerara necesarias. Para aquellos alumnos que aún no sabían leer, la maestra fungió como lectora haciendo intervenciones pertinentes para que logaran el objetivo planteado.

Comparación entre los avisos escritos por los alumnos y los mismos avisos escritos de manera convencional.

Después de haber revisado los avisos de ocasión, de determinar que ya estaban listos en escritura y podían ser entendidos por otros, se les mostraron los mismos avisos pero escritos de manera convencional para que hicieran las

comparaciones entre ambos y expresaran verbalmente que había de similitud y de diferencia.

Se acordó que se distribuiría en las dos comunidades la hoja de avisos escrita en forma convencional, con el objetivo de que todos pudieran entender el tipo de letra y solicitaran los servicios que se ofrecían.

Repartir los avisos de ocasión en la comunidad.

Una vez duplicada la hoja de avisos, nos dimos a la tarea de salir a la comunidad a repartir casa por casa la hoja. Los niños consideraron que era pertinente pegarla en los postes y en las tiendas de abarrotes. Se pensó dejar algunas copias para los niños o adultos que viajaran a comunidades cercanas para que repartieran los avisos de ocasión en ese lugar y hacer extensiva la información.

TEXTOS INFORMATIVOS.

El proyecto didáctico de textos informativos (tercer proyecto), se llevó a cabo con el grupo de alfabetización de niños y adultos en la comunidad de San José Buenavista, perteneciente a la delegación de Santa Rosa Jáuregui, Querétaro, Qro. Teniendo una duración de seis semanas (con una sesiones de 90min/sem). Se siguió el mismo procedimiento con los niños con rezago educativo, pertenecientes a la comunidad de Guadalupe del Monte, Apaseo el Grande, Guanajuato. El proyecto tuvo una duración de cinco semanas (con una sesión de 90 min/sem). El objetivo fue conformar un texto informativo escrito por los niños y adultos que pudiera ser útil como texto de consulta para su hogar y compartido con la otra comunidad.

Las fases del proyecto fueron las siguientes:

1. Lectura en voz alta de textos informativos.
2. Conocer y explorar los textos informativos haciendo observables sus características.

3. Lectura y comprensión del texto informativo para la elección y escritura del título.
4. Reescritura, evaluación e ilustración de los textos.

Lectura en voz alta de textos informativos.

Como parte del momento de lectura en voz alta, se les leía el índice de algún texto informativo para que eligieran el tema que deseaban saber y proseguir a la lectura. Si les interesaban varios temas y estos eran cortos, se podía leer más de un texto por sesión.

En algunas ocasiones los participantes alfabéticos apoyaban con la lectura, iniciando desde la búsqueda del texto a leer en el índice. Después, si consideraban pertinente, hacían algunas aportaciones sobre el texto indicando que les había llamado la atención, cuestionaban sobre lo que no habían entendido, o recuperaban en forma de pequeño resumen el contenido del texto.

Conocer y explorar los textos informativos haciendo observables sus características.

En esta parte del proyecto se les dio la oportunidad de elegir algún texto informativo de manera individual o por pareja para que los conocieran y exploraran de cerca. Se hizo hincapié en que observaran bien los textos con el objetivo de que después dictaran a la maestra lo que habían hecho evidente de éste portador y tener presente estas características a lo largo del proyecto, sobre todo en la estructuración de los escritos.

Lectura y comprensión del texto informativo para la elección y escritura del título.

Se organizó el grupo en parejas o de manera individual. Se les proporcionó un texto al que le faltaba el título, los participantes debían leer el texto completo, encontrar la idea o ideas centrales y pensar en uno o varios posibles títulos para éste.

En el trabajo por parejas, se integraba a una persona alfabética, quien hacía la tarea de lectura en voz alta. Cuando era de manera individual, la maestra apoyaba a los no alfabéticos con ésta tarea, el resto de la actividad la realizaban por sí mismos, escribiendo con su nivel de escritura o si era en parejas apoyados por las pistas de escritura de los alfabéticos. Cabe señalar que las pistas consistían en escribir en una hoja en blanco, palabras que tuvieran la grafía que el escritor necesitaba en ese momento o realizando la lectura en voz alta de lo escrito por el compañero.

Reescritura, evaluación e ilustración de los textos.

Después de haber realizado la lectura de comprensión del texto, elegir y escribir un título pertinente para éste, se les proporcionaba una hoja en blanco, dónde debían recuperar el texto leído previamente, teniendo presente las características del texto informativo. Esta parte al igual que la anterior la realizaban de manera individual y por parejas. Una vez escrito el texto, se daban a la tarea de revisarlo, dando una lectura previa para ver si se entendía y corroborar de nueva cuenta si estaban presentes las características del mismo. Si consideraban necesario, hacían modificaciones, la maestra apoyaba con intervenciones pertinentes a lo que se le cuestionaba y en ocasiones fungiendo como lectora, dando pistas sobre grafías para escritura de palabras.

Cuando consideraban que el texto estaba bien escrito y podía ser comprensible a lectura de otro, realizaban alguna ilustración que hiciera referencia al contenido del texto.

Como parte final, teniendo los textos realizados a lo largo del proyecto por ambas comunidades rurales, la maestra se dio a la tarea de escanear los mismos y darle el formato de texto informativo, el cual fue entregado a cada participante para que lo llevará a su hogar y pudiera compartirlo con sus familiares y amigos como texto de consulta nombrado por los niños y adultos como “sabías qué”.

TRABAJO CON SISTEMA DE ESCRITURA.

Las sesiones de trabajo tenían un tiempo de 90 min/sem, se dividía en tres momentos: lectura en voz alta de algún texto, trabajo grupal con el proyecto pedagógico elegido y el resto de la sesión se dedicaba a realizar actividades con el sistema de escritura, donde se organizaba al grupo en pequeños equipos o de manera individual.

La función o papel del docente consistía en guiar, conducir y promover en los participantes, la estructuración de aprendizajes significativos. Inducirlos a reflexionar sobre sus errores para encontrar la forma adecuada de solucionarlos, orientándolos y animándolos en el desarrollo de situaciones didácticas, así como observar la incentivación de estos con las actividades y materiales presentados, para mejorar o desechar aquellos que no cumplieran con la función para la que fueron elaborados.

La intervención del docente con los alumnos en las actividades, consistía en una interacción verbal, a través de consignas generales e intervenciones en pequeños grupos e individuales. En las intervenciones el maestro contra-argumentaba, confrontaba, informaba e incluía aquello que considera necesario en cada situación.

Las consignas utilizadas por el docente, tenían que ver con planteamiento de problemas, donde se presentaban actividades a realizar.

Las actividades presentadas con respecto al sistema de escritura a lo largo de los proyectos fueron las siguientes.

NOMBRE DE ACTIVIDAD	PROPÓSITOS	CONSIGNAS
Lotería de letras.	Identificar las letras que componen su nombre y el de sus compañeros.	Identificarán de quien es el nombre que les acabo de dar en la tarjeta. Vamos a jugar lotería de letras. Tendrán que observar si el nombre que tienen en la tarjeta tiene las letras que voy a ir cantando. Si es así irán poniendo una ficha. El primero en llenar la tabla gana.
Sopa de letras.	Identificar las letras de su nombre y el orden en que van acomodadas.	Pon atención, tendrás que encontrar las letras que tiene tu nombre e ir poniendo una ficha.

Adivina qué nombre es.	Identificar el nombre escrito de sus compañeros.	Dicten nombres que empiecen con la de _____. Se escribirán todos los nombres propuestos para contrastar sus respuestas. ¿Ese empieza con la de _____?
Palabras que empiecen igual que el nombre propio.	Descubrir que existe relación entre los sonidos del habla y la representación escrita.	¿Digam una palabra que empiece con la de _____? (En el caso que se diga una palabra que no inicie con la palabra propuesta, se anota y se hace la comparación). ¿Se ve igual? ¿Se oye igual?
Lotería.	Ampliación de repertorio gráfico.	Observa si las palabras que se van nombrando las tienes en tu tabla, de ser así coloca una ficha en la misma. ¿Empiezan igual? ¿terminan igual? (haciendo comparación entre la escritura mostrada y la que señala la persona) Esta es la de _____ (señalándoles la letra inicial de la palabra).
Colorear-leyendo.	Ampliar repertorio gráfico. Establecer comparaciones entre escrituras para contrastar la constancia de palabras escritas. Recuperación de índices escritos en relación con el inicio y final del nombre de los colores.	Colorea el dibujo. Fíjate que color dice en cada parte. Busca que color puede decir aquí (precisando el nombre escrito en el dibujo). ¿Dirá azul o amarillo? (indicando la escritura de cualquiera de los colores). ¿Dirá rojo o rosa? ¿Dirá naranja o negro? ¿Dónde dirá café? ¿Dónde morado? ¿Dónde dirá gris? ¿Dónde verde?
Memoria de colores.	Iniciar el empleo de índices gráficos en relación con sonidos iniciales y finales del nombre de los colores.	¿Qué color te salio? (refiriéndose a la tarjeta de la ilustración). ¿Dirá _____ (refiriéndose al color de la tarjeta con ilustración)? ¿Cómo sabes que dice _____? ¿Cómo empieza _____? ¿Cómo acaba?
Inicio y fin.	Identificar las letras iniciales y finales de una serie de palabras. Emplear la información que tienen sobre la escritura de los nombres conocidos para poder emplear las letras pertinentes.	A los nombres les falta la primer y última letra, tendrán que ver cuales son y escribirlas. Si es necesario se escribirán palabras como apoyo haciendo la siguiente intervención. Empieza con la de _____ o con la de_____ Escucha como termina: con la de _____ o con la de_____.
Intermedias y consonantes.	Descubrir que una silaba se escribe con más de una letras. Reflexionar sobre el valor sonoro convencional de las vocales	A los nombres les faltan letras intermedias, tendrán que ver cuales son y escribirlas. Si es necesario se escribirán palabras como apoyo haciendo la siguiente intervención. ¿Qué letra necesitas? ¿Dime una palabra que empiece con la letra que necesitas? ¿Con cual empieza? ¿Con cual termina? ¿Cual sigue?

Lista de palabras.	Atender al valor sonoro de las grafías iniciales. Escribir las palabras justificando su escritura	¿Qué palabra vas a escribir? ¿Con cual empieza? ¿Empieza con la de _____ o con la de _____? ¿Cual es la primera letra que vas a escribir y las que siguen?
Letras justas.	Descubrir que una silaba se escribe con más de una letra.	¿Qué palabra vas a formar? ¿Cuál va primero, cuál después? ¿Cómo dice? ¿Con cual termina?
Fabrica de palabras.	Observar que las palabras alteran su significado cuando se modifica una letra. Observar que para la escritura de una silaba se necesita más de una letra. Reflexionar sobre el valor sonoro convencional de consonantes.	¿Cómo dice? Lee poco a poco. ¿Qué quiere decir? (Si no sabe, el maestro puede decir que no tiene significado para que se siga en la búsqueda de aquellas que si lo tienen).
Segmentación de oraciones. Oraciones con letras móviles.	Separar las palabras de una oración, dejando espacios en blanco entre ellas.	¿Se escribe todo junto? ¿Habrá que separar palabras? ¿Dónde? ¿Dónde más?
Mi personaje favorito.	Formulen y escriban oraciones a partir de una imagen.	Van a escribir oraciones diciendo quién es el personaje y qué hace.
Con cuántas y con cuáles (letras móviles).	Descubrir la relación entre los aspectos sonoros del habla y la representación escrita.	¿Con cuantas y con cuales se escribe ____? ¿Cuáles son? ¿Cuál es la primera y las que siguen?
¿cómo se escribe? (b,v)	Descubrir que la ortografía es otra característica de la escritura.	Observen si las palabras escritas se escriben igual. ¿Se escuchan igual? (haciendo referencia al sonido inicial). Explicar que existen acuerdos para utilizar diferentes letras en un mismo sonido.
Completar oraciones en forma escrita (sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres).	Anticipar las palabras omitidas y que descubran que existen varias soluciones adecuadas para resolver las omisiones.	¿Están completas las oraciones? ¿Les falta algo? ¿Qué hacemos para completarlas? ¿Se podrá decir de otra forma? ¿Qué otras palabras pueden quedar bien?
Completar canciones en forma escrita.	Anticipar las palabras omitidas.	¿Esta completa la canción? ¿Qué le falta? ¿Cómo puedes saber lo que tienes que escribir?
Crucigramas.	Reflexionar sobre la relación sonoro-gráfica y consolidar su conocimiento sobre el valor sonoro convencional de las letras.	¿Cuántas letras tiene la palabra? ¿Cuántas escribiste? ¿Cuales letras faltan para que diga_____?
Serpientes y escaleras	Practicar la lectura en voz alta y la comprensión de textos cortos.	¿Cuántas casillas tienes que avanzar? Lee el texto en voz alta. ¿Qué dice el texto?
Escritura de títulos a textos informativos breves.	Practicar la lectura y comprensión de la idea central del texto para la elección y escritura del título.	¿De qué se trata el texto? ¿Qué título o títulos puede llevar? ¿El título es acorde con el texto? ¿Hablan de lo mismo?

Reescritura de textos breves.	Comprensión de textos informativos. Consolidar la escritura alfabética y la separación entre palabras.	Lee lo que escribiste, ¿esta completo? ¿Que falta para que diga____? ¿Cuantas letras lleva la palabra? ¿Se escribe todo junto
-------------------------------	--	---

Es importante mencionar que las actividades antes citadas eran presentadas a los sujetos según su nivel de escritura, por tanto no todos los alumnos realizaron todas las actividades, ni en el mismo tiempo.

CAPITULO V. RESULTADOS DE LOS PROYECTOS REALIZADOS.

RECETARIOS DE COCINA.

Conociendo y explorando recetarios.

La primera parte de la sesión en la comunidad de San José Buenavista (grupo de alfabetización de niños y adultos) se dedicaba a la lectura en voz alta del portador de textos elegido (recetario), donde los alumnos ponían atención para posteriormente recuperar la receta leída con apoyo del grupo e intervenciones de la maestra. Cada día un alumno diferente elegía la receta a leer.

En la lectura en voz alta realizada por la maestra, los alumnos interrumpían para preguntar sobre alguna parte del texto que no comprendían, aunque generalmente para preguntar sobre el significado de palabras. Se les proporcionaron diferentes tipos de recetario para que los exploraran, algunos lo hicieron de manera individual y otros por parejas.

La exploración la realizaron detenidamente. Es decir, hubo alumnos o parejas, que observaron hoja por hoja de principio a fin cuando el recetario era de pocas páginas. En aquellos que eran más gruesos solían saltarse algunas hojas, deteniéndose en aquellas donde hubiera ilustraciones que les llamaran la atención. Algunos alumnos presilábicos utilizaban como apoyo las ilustraciones de las recetas para anticipar el título, tratando de acomodar la emisión oral a la longitud de la palabra. Las personas de nivel de escritura silábico o silábico alfabético, ubicaban las grafías conocidas señalándolas con su dedo y trataban de anticipar los títulos apoyándose de la ilustración contenida en el mismo y los índices gráficos.

Cabe señalar que se trabajó con el uso del índice para la localización de recetas. Primeramente se les mostró la hoja dónde decía índice. Como no tenían experiencia en el trabajo con ningún tipo de texto (haciéndolo saber verbalmente a la maestra), se les explicó la utilidad del mismo y se modeló la forma de localizar las recetas. Posteriormente se les dio la tarea de buscar títulos por parejas o tríos: la maestra leía el índice, para que los participantes eligieran aquella receta que

deseaban escuchar en voz alta. Luego, la docente indicaba al equipo la parte del índice en la que aparecía el título deseado, y les pedía que ellos lo localizaran. Cuando habían localizado el título y no estaban de acuerdo en el resultado de la búsqueda, exponían sus puntos de vista del por qué ahí no podía decir tal título. Charlaban por un rato argumentando sus razones, hasta estar completamente seguros de haber localizado la receta requerida.

Lo que les resultó difícil fue la lectura de los número de las páginas, ya que catorce alumnos de dieciséis, no conocía los símbolos numéricos, solo sabía contar verbalmente. Para lograr el objetivo planteado, las dos alumnas con mayor dominio de los numerales gráficos localizaban la página. El equipo corroboraba que ésta fuera la correcta a través de la lectura del título.

Al grupo de la comunidad de Guadalupe del Monte (grupo de niños con rezago) le agradó el trabajo con recetarios de cocina. Al igual que el otro grupo, los niños hicieron saber al docente que era su primer acercamiento a este portador de textos.

En el momento de lectura en voz alta, los niños escuchaban con atención las recetas leídas por la maestra y elegidas previamente por algún compañero. A diferencia del grupo de alfabetización, no solían tener dudas sobre lo leído o al menos no las expresaban.

La exploración del portador de textos la realizaron de manera individual. Cada niño elegía un recetario diferente y cuando terminaba de observarlo lo intercambiaba con algún compañero. Algunos, como en el otro grupo, iban observando hoja por hoja y deteniéndose en aquellas recetas que les llamaban la atención, otros hojeaban rápidamente y otros más trataban de anticipar títulos, poniendo atención en las ilustraciones.

Se trabajó con el índice de los recetarios para que los niños observaran su utilidad, usando el mismo procedimiento que con los participantes de San José Buenavista. Una vez ubicada la receta, se hacía la intervención de ¿en que te fijaste? ¿Cómo sabes que ahí dice ____? También se les cuestionaba a los demás compañeros si ahí decía _____. Localizada la receta y el número de página, se dedicaban a buscarla. Hubo ocasiones en que se les olvidaba el número de la hoja y encontraban otra receta. Algunos, por las ilustraciones, deducían que no era la

hoja indicada y regresaban de nueva cuenta al índice para rectificar; otros volvían a anticipar los títulos apoyados por la intervención de la maestra (usando como referencia las letras conocidas por los niños y cuestionando sobre su pertinencia) y, al darse cuenta de la equivocación, recurrían por segunda ocasión al índice para ubicar la página. La actividad se siguió realizando a lo largo del proyecto, por tanto al final del mismo, podían ubicar recetas en el índice con menor dificultad. Avances en esta etapa del proyecto.

- Recuperaron las recetas leídas en voz alta por el docente.
- Cuestionaron sobre el significado de palabras desconocidas así como partes del texto que no comprendían.
- Exploraron detenidamente el portador de textos trabajado.
- Los alumnos presilábicos utilizaron las ilustraciones del texto para anticipar los títulos, tratando de acomodar la emisión oral a la longitud de la palabra. Las personas de nivel de escritura silábico o silábico alfabético, ubicaban las grafías conocidas señalándolas con su dedo, tratando de anticipar los títulos apoyándose de la ilustración del mismo y los índices gráficos.
- Localizaron en el índice del texto (con apoyo del docente) las recetas a leer.

Discusión grupal para encontrar las características estilísticas y tipográficas de los recetarios.

Después de la lectura en voz alta y la exploración del texto, se discutió de manera grupal sobre las características que habían podido observar acerca del texto. Los alumnos fueron dictando a la maestra, la cual iba escribiendo en el pizarrón las aportaciones de los participantes sin omitir nada.

Las características observadas por el grupo de alfabetización de San José (niños y adultos) fueron las siguientes:

- Tienen dibujos, otros no.
- Tienen letras y números.
- Tienen números para saber cuanto se le pone de cada cosa.
- Dicen de qué es la comida (título).

Los alumnos estuvieron de acuerdo en que estaban completas las características del texto y solicitaron a la maestra diera lectura en voz alta para su revisión. Corroboraron que estuvieran entendibles y no se les hubiera escapado algún aspecto importante.

Sin embargo, cuando se trabajó con los índices para la localización de recetas, decidieron agregar otra característica. Una alumna sugirió incluir que las recetas tenían índices o contenidos, otra más agregó que faltaba especificar las cosas que lleva la receta (refiriéndose a los ingredientes). Por tanto quedaron las características de la siguiente manera:

- Tienen dibujos, otros no.
- Tienen letras y números.
- Tienen números para saber cuanto se le pone de cada cosa.
- Dicen de qué es la comida (título).
- Tienen índices o contenidos.
- Cosas que lleva la receta (ingredientes).

Las características de los recetarios que hicieron observables los niños con rezago educativo fueron:

- Dibujos de lo que dice la receta.
- Tiene letras.
- Números en las hojas.
- Números para saber cuánto se le pone de cada cosa.
- Letras arriba para saber de qué es la receta (título).
- Tiene índice.
- Ingredientes.

Una vez dictadas las características, la maestra se dio a la tarea de hacer la lectura en voz alta al dictado para su revisión. Los alumnos incluyeron algunas características del texto que habían olvidado y consideraban importantes (índice e ingredientes) y decidieron eliminar otras características que estaban repetidas.

Selección de alguna de las recetas leídas para ser re-escritas por el docente, a dictado de los participantes.

Después de la lectura en voz alta de varias recetas, realizada por la maestra, se les cuestionaba a los alumnos sobre la elección de la receta que deseaban escribir. Cabe señalar que debido a que los alumnos aún no eran alfabéticos, la maestra realizaba la función de escribana.

En ambos grupos, les llevaba tiempo ponerse de acuerdo, ya que cada alumno deseaba escribir una receta diferente. En ocasiones la maestra proponía votar por las recetas sugeridas, por tanto terminaban dictando aquella que hubiera tenido mayor número de votos.

Dictado de las recetas y evaluación de las escrituras.

En un inicio, el grupo de alfabetización de niños y adultos (San José Buenavista) tuvo dificultades para dictar la receta a la maestra. Comentaron que les daba pena porque podían equivocarse y no dar los datos de manera correcta. La docente las animó diciendo que se trabajaría en grupo, entre todas podían estructurar la receta y en caso de equivocarse se podía corregir.

A la hora de dictar a la maestra no se ponían de acuerdo en la organización de las instrucciones o pasos a seguir para la elaboración de la receta y les resultó un poco difícil el estructurar las ideas que iban a dictar. Con la aportación verbal de cada alumno lograron organizar lo que querían expresar solicitando a la maestra lo escribiera. Ésta escribió sin omisiones la primera receta. Cabe mencionar que comenzaron dictando muy rápido, de tal suerte que la maestra no podía escribir a la velocidad del dictado. Al darse cuenta de esto, empezaron a hacerlo más despacio.

ARROZ CON CHICHAROS.

cebolla.

ajo.

jitomates.

½ kilo de arroz.

aceite.

MODO DE PREPARARSE.

1. Se hierva el aceite.
2. Se le echa el arroz.
3. Se muele el jitomate, la cebolla y el ajo.
4. Se le echan los chicharos y el knoor tomate.
5. Se le echa agua.
6. Ya.

Cuando se dictaron los ingredientes, la maestra se dio cuenta que estaban incompletos. Con la lectura en voz alta, los alumnos se dieron cuenta de las omisiones realizadas, agregando lo que faltaba y corrigiendo las cantidades.

Posteriormente se les cuestionó sobre la comprensión del texto dictado. ¿Creen ustedes que si otra persona lo leyera lo entendería? Algunos dijeron que sí, otras que no. Lorena dijo que le faltaban cosas como: cuando se le pone la sal. Se empezó a leer paso a paso, cuestionando sobre: qué tan caliente debe estar el aceite, cuándo el arroz se pone en el aceite, cómo podemos saber que ya está listo, en qué momento se agrega el arroz al caldillo, la cantidad de agua que se le pone etc. De esta manera se fue corrigiendo y agregando lo que faltaba.

Cabe señalar que en el dictado incluían palabras de su lenguaje coloquial como “echar”. Al momento de la revisión se les daban opciones de palabras para que eligieran cuál se escuchaba mejor para expresar lo que querían decir. Se hicieron intervenciones como: ¿cómo creen ustedes que se escuche mejor **echar**, **poner o agregar**? De esta manera, ellas fueron eligiendo la que les parecía mejor. Los alumnos optaron por la palabra poner, la cual repitieron reiteradas veces en la receta. Se volvió a intervenir preguntándoles: ¿se escucha bien que en todos los pasos para hacer el arroz esté la palabra poner?, respondieron que no y decidieron cambiarla por “agregar”, quedando de la siguiente manera:

ARROZ CON CHICHAROS.

INGREDIENTES:

- 1 cebolla chica.
- 1 pedacito de ajo.
- 2 jitomates.
- 1 knoor tomate.
- ½ kilo de arroz.
- 3 cucharadas de aceite.
- 1 cucharada de sal.

MODO DE PREPARARSE:

1. Se calienta el aceite.
2. Se pone el arroz a dorar hasta que quede amarillito.
3. Se muele el jitomate, la cebolla y el ajo, se pone en la cazuela y se le agrega el arroz.
4. Se le ponen los chicharos, el knorr tomate y la sal.
5. Se le agregan 2 tazas de agua.
6. Cuando el agua se seca es que ya está listo el arroz.

En el trabajo con recetas, se observó cómo fueron incluyendo palabras a su vocabulario y cómo las integraron en los futuros dictados. Se hizo evidente el avance de los alumnos en la estructuración del portador de textos, lograron organizar mejor sus ideas y expresarlas, se percataron que el lenguaje oral tiene una velocidad y un ritmo diferente al lenguaje escrito, dictando a la maestra en cada ocasión de una manera más lenta y pausada.

A continuación se presenta la última receta dictada de voz de los alumnos a la maestra:

SALCHICHAS CON CHILE.**INGREDIENTES:**

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 4 Chiles. | 1 Diente chico de ajo. |
| ½ Kilo de salchichas. | 1 Cucharada de sal. |
| 5 Jitomates. | 1 Cucharada de aceite. |
| 1 Cebolla chica. | |

MODO DE PREPARARSE:

1. Calentar el aceite, picar la cebolla y las salchichas, ponerlas a dorar con la cebolla.
2. Cocer el chile con el ajo y el jitomate.
3. Agregar el chile y ponerle las salchichas.

En la revisión decidieron cambiar en la parte de ingredientes “un diente chico de ajo” por “un diente de ajo chico”, justificando que se escuchaba mejor.

Con respecto al modo de prepararse, después de dar lectura al punto uno para su corrección, una alumna observó que había muchas cosas en este paso, se les pidió dijeran hasta dónde debía dejarse dándole lectura de nueva cuenta. No lograron decidir hasta donde debía ser el punto uno, por tanto se dieron varias sugerencias y optaron por dejarlo hasta salchichas. Sin embargo, lo que restaba del paso uno ya no era muy comprensible. Se dio lectura una y otra vez y no hacían observable nada. Se les cuestionó sobre qué era lo que se ponía a dorar con la cebollas, respondiendo que las salchichas, por lo que se sugirió escribir en

el segundo paso la palabra “salchichas” porque no se entendía a qué se estaban refiriendo. El punto tres no tuvo modificaciones.

El último paso causó un poco de discusión porque algunas decían que debía quedarse como “agregar el chile a las salchichas” y otras como se había dictado. Al final estuvieron de acuerdo en lo que decía el primer grupo.

La receta quedó escrita de la siguiente forma:

SALCHICHAS CON CHILE.

INGREDIENTES:

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 4 Chiles. | 1 Diente de ajo chico. |
| ½ Kilo de salchichas. | 1 Cucharada de sal. |
| 5 Jitomates. | 1 Cucharada de aceite. |
| 1 Cebolla chica. | |

MODO DE PREPARARSE:

1. Calentar el aceite, picar la cebolla y las salchichas.
2. Dorar las salchichas con la cebolla.
3. Cocer el chile con el ajo y el jitomate.
4. Agregar el chile a las salchichas.

En el grupo de niños con rezago educativo, a diferencia del grupo de alfabetización, se observó que tenían experiencia con el trabajo con textos, se hizo evidente que a la hora de dictar a la maestra las recetas. Lo hacían despacio, esperando que terminara de escribir para reanudar el dictado. Pudieron recuperar frases textuales de las recetas leídas y la organización de ideas, por lo que el dictado estaba más estructurado.

Todos participaron en el dictado. Incluso en equipos iban estructurando y dictando. En ocasiones volvían a reestructurar y pedían que se eliminara lo que se había escrito y se volviera a escribir con la nueva versión. Con respecto a la estructura del texto no se observó ningún problema, y seguían al pie de la letra los lineamientos revisados en los recetarios observados.

A continuación se presenta la primera receta a dictado de los alumnos, escrita por la maestra:

CHURROS DUROS.

INGREDIENTES:

- 1 kilo de churros duros.
- ½ litro de aceite.
- Salsa san Luís

MODO DE PREPARARSE.

1. Se echa a hervir el aceite.

2. Se echa un puño de churros.
3. Sacar los churros duros cuando estén güeritos.
4. Esperar a que se enfríen.
5. Se les echa salsa San Luís.
6. Ya se pueden comer.

Una vez realizado el dictado se dio lectura y se les preguntó si se entendía lo que se había escrito a lo cual respondieron que sí. Por tanto se fue leyendo poco a poco el modo de prepararse, haciéndolos reflexionar al respecto. Ejem: ¿En dónde se pone a hervir el aceite? Cuando se hacía la revisión, se les daban sugerencias sobre como podrían escucharse mejor ciertas frases. Ellos decidían cuál utilizar. Por ejemplo: ¿se escucha bien echar, poner o agregar? (ellos iban eligiendo cuál palabra deseaban que se escribiera). ¿A qué se refieren con güeritos? El docente intervenía con cuestionamientos para promover que los participantes hicieran observables las características faltantes en los textos.

Se hicieron algunas modificaciones a la receta dictada, quedando de la siguiente manera:

MODO DE PREPARARSE.

1. Se pone a hervir el aceite en una cazuela.
2. Agregar un puño de churros.
3. Sacar los churros duros cuando estén fritos.
4. Esperar a que se enfríen los churros.
5. Se les pone salsa San Luís.
6. Ya se pueden comer.

Después de realizar las correcciones que consideraban pertinentes, el maestro daba una última lectura, lo que les permitía verificar si la receta estaba bien escrita y podía ser entendida por otros.

A continuación se presenta la última receta de este proyecto, dictada a la maestra.

GOMITAS

INGREDIENTES:

gelatina de sabores.
agua fría.
platos hondos.
vasos.
gotero.

MODO DE PREPARARSE

1. Poner la gelatina en el plato hondo.
2. Poner seis gotas de agua en el mismo lugar.
3. Sacar las gomitas con el tenedor.

Después del dictado se le dio lectura a la receta para su revisión. Sugirieron cambiar la palabra poner “porque” estaba dos veces. La maestra propuso palabras como: colocar y agregar, de las cuales eligieron la última. Se les cuestionó si los niños o personas que la leyeran entenderían el paso dos, ya que no decían dónde había que agregar las gotas de agua. Joel dijo que con el gotero. Tampoco mencionaban el instrumento para agregar las gotas de agua. Alma explicó que se llenaba en gotero con agua y luego se le echaba a la gelatina seis gotas. Les pedí que entre todos dictaran. Alma comenzó a dictar SE LLENA EL GOTERO, se le interrumpió cuestionando al grupo ¿cómo se escucha mejor? ¿“Se llena” o “llenar”?, respondieron a coro “llenar”. Se les solicitó volvieran a dictar. Ahora empezó a dictar Joel LLENAR EL GOTERO, Justino agregó que con agua fría, Elizabeth intervino “luego se le echan seis gotas a la gelatina”. Se les cuestionó sobre cómo se escuchaba mejor: “echar” o colocar”, dijeron que ésta última. Quedó de la siguiente manera:

LLENAR EL GOTERO CON AGUA FRÍA, LUEGO SE AGREGAN SEIS GOTAS A LA GELATINA. Cuando se le dio lectura Justino dijo que faltaba escribir que las gotas de agua se ponían en el mismo lugar. Se volvió a leer el enunciado y Justino propuso que se escribiera al final. Quedó de la siguiente manera: LLENAR EL GOTERO CON AGUA FRÍA, LUEGO SE AGREGAN SEIS GOTAS A LA GELATINA EN EL MISMO LUGAR. Se le dio lectura nuevamente y no estaban convencidos que así debía quedar, por lo que decidieron eliminar “luego”. Se les hizo una propuesta a ver que les parecía y decidieron que así se escuchaba mejor. Quedó de la siguiente manera:

MODO DE PREPARARSE.

1. Poner la gelatina en el plato hondo.
2. Llenar el gotero con agua fría.
3. Agregar seis gotas de agua en el mismo lugar sobre la superficie de la gelatina.
4. Sacar las gomitas con el tenedor.

Es importante señalar que también se brindó un espacio para la elaboración de platillos, siguiendo las recetas escritas. Se formaron pequeños grupos donde se les proporcionaba una hoja con la receta. Entre todos trataban de anticipar el título de la misma poniendo atención en los índices gráficos y localizaban el nombre de los ingredientes que se les iban mostrando físicamente. A los alumnos

que eran alfabéticos iniciales (aquellos que escribían sin que faltara alguna grafía y sin segmentación entre palabras) se les pedía que apoyaran con la lectura de las instrucciones. Los participantes leían muy despacio, señalando con su dedo las palabras que iban emitiendo verbalmente, haciendo un alto en las grafías desconocidas para que se les apoyara en la lectura de las mismas. Se observó que por poner atención en el descifrado, en ocasiones olvidaban la idea del enunciado y tenían que regresar a releer. La docente intervenía en las palabras donde presentaban dificultad, escribiendo palabras que iniciaran de la misma manera que la palabra en cuestión en una hoja (y dando lectura a las mismas). Los compañeros que escuchaban recuperaban las instrucciones y decían cuáles eran los pasos que tenían que seguir para la realización de la receta.

En el trabajo con este proyecto, se observó la capacidad de los niños de involucrarse en actividades de escritura con textos. Pudieron darse cuenta de las características particulares de los mismos y seguir estos lineamientos a la hora del dictado de recetas, además de ejercer el rol de lectores y escritores.

Avances en esta parte del proyecto.

Al grupo de alfabetización de niños y adultos:

- Les costó trabajo la organización y estructuración de ideas para ser dictadas a la maestra.
- Hicieron observable que el lenguaje oral tiene una velocidad y un ritmo diferente al lenguaje escrito.
- Con apoyo e intervención docente lograron corregir su escrito, agregando las partes faltantes, eliminaron palabras reiteradas.
- Incluyeron palabras nuevas en su vocabulario y fueron utilizadas en futuros dictados.

En el grupo de niños con rezago educativo se observó:

- Experiencia en el trabajo con textos.
- La recuperación de frases textuales del mismo.
- El dictado del texto al adulto lo realizan en forma pausada y lenta.
- A diferencia de los adultos, los niños con rezago estructuran mejor sus ideas a la hora de dictar.

- Se dan cuenta de sus errores a la hora de estar dictando y piden se reestructure el texto con la nueva versión.
- Logran la corrección de sus escritos con apoyo e intervención docente.

Reescritura de la receta (tras una o varias sesiones de corrección individual o en grupos pequeños) e ilustración.

La escritura e ilustración de las recetas se llevó a cabo en pequeños grupos de tres alumnos en ambos grupos (alfabetización de niños y adultos y niños con rezago). La maestra trabajaba con un equipo a la vez, mientras los demás realizaban actividades referentes al sistema de escritura de manera individual o por equipos.

Cada participante eligió una receta diferente para escribirla. Antes de comenzar el dictado se les recordó que debían poner su mejor empeño, ya que el recetario que se conformaría con las recetas escritas por cada uno de los alumnos de ambas comunidades y el producto resultante tendría un destinatario real.

La maestra fue dictando pequeños fragmentos a cada alumno, correspondientes a la receta que cada uno había escogido previamente. Mientras uno escribía, se le dictaba a otro.

Conforme iban escribiendo, justificaban su escritura, señalando con el dedo índice mientras iban leyendo. Esto les ayudaba a corroborar lo escrito o a hacer los cambios necesarios si observaban algún error. De igual forma los ayudaba a poner atención en las grafías que requerían para continuar con la escritura del párrafo dictado. En ocasiones regresaba a releer lo que habían escrito para verificar en dónde se había quedado y continuar con la tarea. También solicitaban se le repitiera la oración dictada más de una vez, ya que al centrarse en la escritura olvidaban partes de la oración a escribir.

Aunque el dictado era tomado sólo por un sujeto, los miembros del equipo lo apoyaban si éste lo requería, dando sugerencias sobre la grafía que debía escribir. Las ayudas consistían en escribir, en una hoja en blanco proporcionada al equipo, palabras que tuvieran la grafía que el escritor necesitaba en ese momento.

Cuando ya se tenía un amplio repertorio de palabras (ayudas o pistas), el docente daba opciones para elegir la que requería para su escritura.: “Cuál de éstas le servirá para escribir ____? La de ____, o la de ____?”. El escribano elegía la grafía que requería continuando con la escritura.

Es importante mencionar que como algunas recetas estaban muy largas, se requirió más de una sesión para el dictado y escritura de las mismas.

Para armar el recetario, la maestra escaneó los textos (revisados) e ilustraciones dándoles formato de libro de recetas, que incluyó el trabajo de las dos comunidades.

Avances en esta etapa del proyecto.

- Los alumnos de ambas comunidades son capaces de escribir y justificar su escritura, lo que les permite darse cuenta de sus errores y modificarlos de ser necesario.
- Al centrarse en la escritura de palabras, olvidan partes de la frase u oración a escribir.
- Pueden trabajar en equipo apoyándose en la escritura de palabras, dando sugerencias sobre la grafía o grafías que requieren para la escritura.

Revisión de recetas en diferentes momentos del proyecto para corroborar avances.

Cabe señalar que cuando la maestra tuvo en sus manos todas las recetas completas escritas por los alumnos, se dieron a la tarea de revisar una receta diferente a la que habían escrito y hacerle las modificaciones pertinentes si era necesario. Los alumnos silábicos-alfabéticos y alfabéticos iniciales fueron los que hicieron mayor número de correcciones como: agregar letras faltantes o mejorar la caligrafía de algunas grafías que consideraban no eran entendibles. Hubo alumnos silábicos-alfabéticos o alfabéticos que revisaron recetas escritas en forma silábica, mostrando desesperación al no entender lo que el escritor había querido decir, solicitaron apoyo de compañeros quienes no pudieron auxiliarlos ya que

tampoco podían leer lo escrito. Trataron de resolver el problema preguntando a la persona que había escrito la receta, pero tampoco pudo solucionar el problema.

Después de varias sesiones de trabajo y estando ya en otro proyecto (textos informativos. Proyecto no.3), se les proporcionó a cada uno de los alumnos la receta de cocina que había escrito en el primer proyecto. Esto les permitió ver sus avances con respecto al sistema de escritura que tenían en el primer proyecto (recetario de cocina) comparado con su escritura actual en el proyecto no. 3 (textos informativos). En ese momento varios alumnos ya leían despacio, por tanto dieron lectura a la receta para corregir de nueva cuenta los errores observados, agregaron letras faltantes, cambiaron grafías como: “c” por la “q”, la “g” por la “j” o de forma inversa.

Los que habían escrito la receta en forma silábica y ahora estaban en un nivel de escritura alfabético inicial, no pudieron leer ni corregir lo escrito porque no le encontraban sentido al darle lectura.

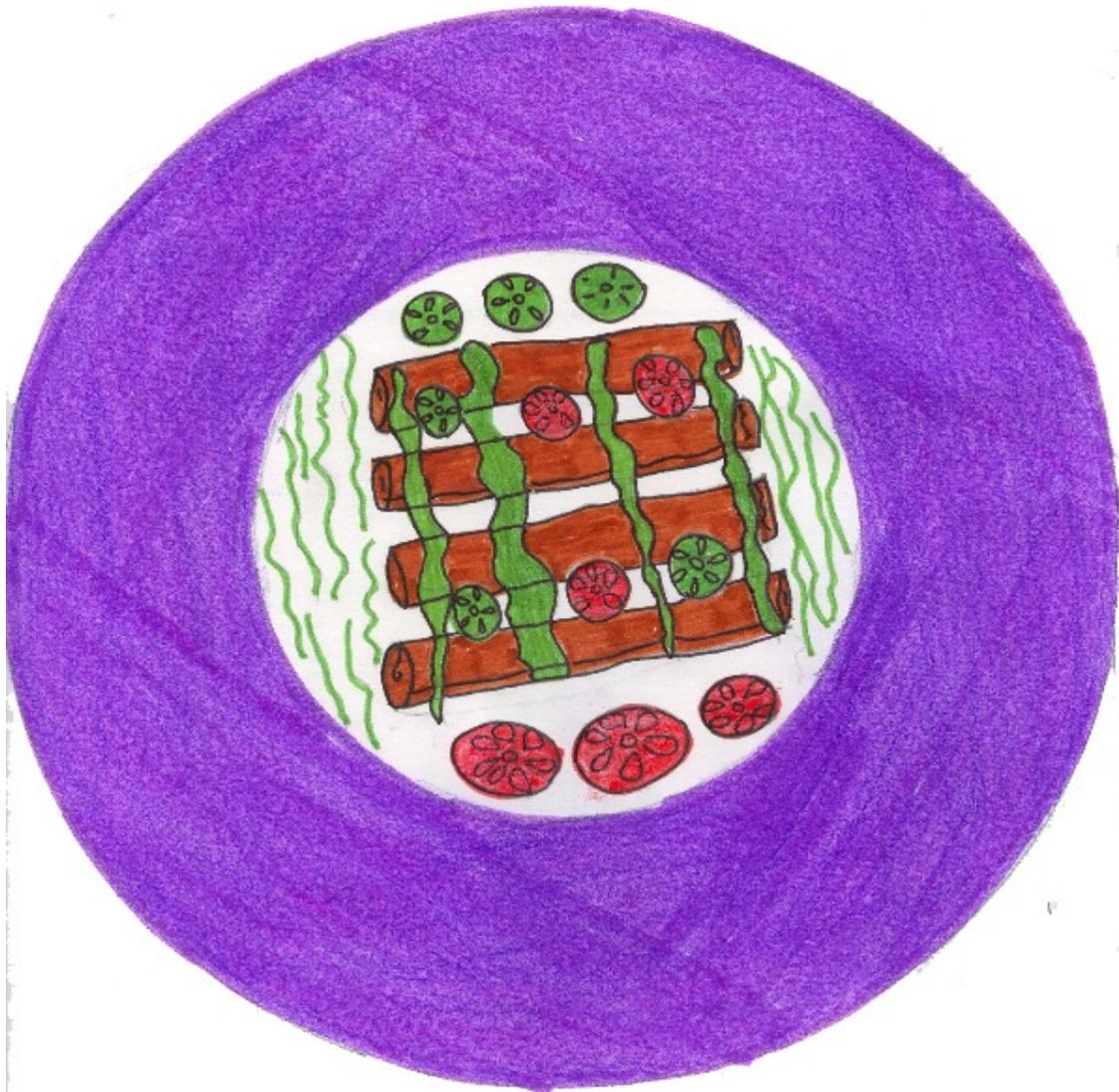
Avances en esta parte del proyecto.

- Los alumnos silábicos-alfabéticos y alfabéticos iniciales realizaron mayor número de correcciones a los textos realizados, agregando letras faltantes.
- Los alumnos silábicos-alfabéticos o alfabéticos mostraron desesperación al revisar recetas escritas en forma silábica. No pudieron leer ni corregir lo escrito porque no le encontraban sentido al darle lectura. Trataron de resolver el problema preguntando a la persona que había escrito la receta, pero no lograron solucionar el problema. Los escribanos se encontraba ya en un nivel de escritura más avanzado.
- La revisión de sus propios escritos les permitió ver sus avances con respecto al sistema de escritura.

A continuación se presenta la receta escrita por Enrique.

Versión escrita para el recetario	Versión revisada después de varias sesiones
<p>molleTES</p> <p>INGREDIENTES</p> <p>SiNco Bolillos UN CuarTo DeCHoriso UN CuArTo DeQUeSo UN NaLaTa DeFRiJoLes UN LaLaTa DeCHiLeSeN miNaGRE</p> <p>MoDo DePeParase</p> <p>1 PaTir el VoLiLlo I CiTar el miGaJoN 2 UNTar LoS FRiJoLES PoNErLeQUeSO CHoriso i CHiLeSiNa miNaGRE 3 meter alorno DieS minuTos</p> 	<p>molleTes</p> <p>INGREDIENTES</p> <p>SiNco Bolillos UN cuarTo DeCHoriso UN CuarTo DeQUeSo Una LATa De FRiJoLes Una LaTa DeCHiLeSeN miNaGRE</p> <p>MoDo De PrePararse</p> <p>1 Partir el VoLiLlo I Quitar el migaron 2 UNTar LoS FRiJoLES PoNErLeQUeSO CHoriso i CHiLleminaGRE 3 meter alorno DieS minuTos</p>

RECETARIO



INDISE

ensalada de atun	1
churros duros	2
boca DILLOS	3
bananitos congelados	4
agua de Limon	5
BUNUELOS DE MOLDE	6
molletes	7
TORTILLAS de maiz	8
GUEBO CONCHILE	9
ENSLADE MANSANA	10
MASAPANS	11
ESASOCAILLI	12
Salchichas CONCHILE	13
CHULETAS	14
PaiDe Limon	15
aRos coh chichaRos	16
chi cha Ron con chile	17
MOPALES COMPAPAS	18
CILESRELLNS	19

esDaTu

1Dr+s

DL+DatU

DUC+DmYsa

UHL+Dcactos

UpatDE++



oOPhePose

LEPhMLStEas+DatU NoDLL+Su

2WhEatU TPtaE LHGoHoS noP

ErSDUP UPRDmShsimVR

4SmtaRFisPa oEY+

ENSALADA DE ATUN

INGREDIENTES:

- 2 Latas de Atún.
- 2 Cucharadas de mayonesa.
- 1 Lata de Chicharos con mayonesa.
- 3 Paquetes de galletas.

MODO DE PREPARARSE.

- 1. Exprimir el aceite del atún, no dejarlo tan seco.
- 2. Poner el atún en un traste, agregar los chicharos con zanahoria.
- 3. Vaciar dos cucharadas de mayonesa y mover.
- 4. Se mete al refri y se prepara con galletas.

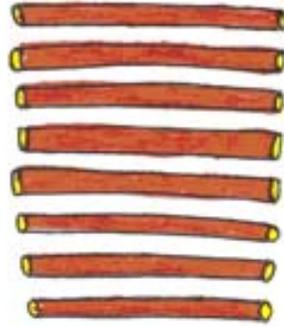
CHURROS Duros

INGREDIENTES

Medio Litro de aceite
Un puño de churros duros
Salsa San Luis

MODO DE PREPARARSE

- ① Se pone a hervir el aceite en la cazuela
- ② Agregar un puño de churros
- ③ Sacar los churros duros cuando estén fritos
- ④ Esperar a que se enfríen los churros
- ⑤ Se les pone salsa San Luis
- ⑥ Yo Pecan



CHURROS DUROS.

INGREDIENTES:

1 Kilo de churros duros.
½ Litro de aceite.
Salsa San Luis.

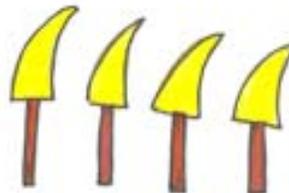
MODO DE PREPARARSE.

1. Se pone a hervir el aceite en una cazuela.
2. Agregar un puño de churros.
3. Sacar los churros duros cuando estén fritos.
4. Esperar a que se enfríen los churros.
5. Se les pone salsa San Luis.

BANANITOS CON GELADOS

INGREDIENTES

6 BANANITOS
6 PALITOS DE PALETAS
1 un lata de Lechera
coco rayado



Modo De prepararse

Se pela los platanitos I se ponen los palitos
paletas
se le agrega el coco rayado i la Lechera
Se le pone un poco mas de coco
Se mete en el congelador

BANANITOS CONGELADOS

INGREDIENTES:

- 6 Platanitos.
- 6 Palitos de paleta.
- Coco rayado.
- 1 Lata de leche "lechera".

MODO DE PREPARASE.

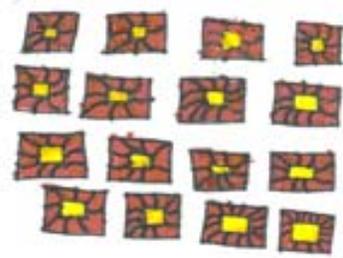
1. Se pelan los plátanos y se le ponen los palitos de paleta.
2. Se le agrega el coco rayado y la lechera.
3. Se le pone un poco más de coco.
4. Se mete al congelador tres horas.

Bocadillo

INGREDIENTES

Mayonesa
Pan Blanco Bimbo
Jamón
Mermelada

CHILES en Vinagre



MODO DE PREPARARSE

1 Se corta el Pan Blanco Bimbo con
figura gade de galleta
2 Se unta mermelada
AL Pan Blanco Bimbo y se
LE pone la Tapa
3 Para los de Jamón se
Le pone Mayonesa un
pedacito de Jamón y CHILES

BOCADILLOS

INGREDIENTES:

Mayonesa.
Pan Bimbo Blanco.
Jamón.
Mermelada.
Chiles en Vinagre.

MODO DE PREPARARSE:

1. Se corta el pan Bimbo con figuras de galletas.
2. Se unta mermelada al pan y se le pone la tapa.
3. Para los de jamón, se les pone mayonesa, un pedacito de jamón y chile.

agua de Limón

ingredientes

un litro de agua
5 cucharadas de azúcar
10 Limones
6 cubitos de hielo



modo de prepararse

Se pone la agua en jarra
Se exprimen los limones en jarra donde está el agua
Le agregamos el azúcar
Se le mueve de un ratito hasta que el azúcar se disuelva
Se le ponen los cubitos de hielo al agua
Se sirve el agua en un vaso y se bebe

AGUA DE LIMÓN

INGREDIENTES:

- 1 Litro de agua.
- 5 Cucharadas de azúcar.
- 10 Limones.
- 6 Cubitos de hielo.

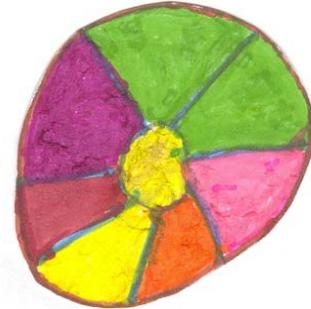
MODO DE PREPARARSE:

1. Se pone el agua en la jarra.
2. Se exprimen los limones en jarra donde está el agua.
3. Le agregamos el azúcar.
4. Se le mueve un ratito hasta que el azúcar se disuelva.
5. Se le ponen los cubitos de hielo al agua.
6. Se sirve el agua en un vaso y se bebe.

BUÑUELOS DE MOLDE

INGREDIENTES

UNA CUCHARADA DE AZÚCAR
UNA TAZA DE LECHE
UN HUEVO
UNA CUCHARADA DE SAL



MODO DE PREPARACION

- 1 SE BATEN LOS INGREDIENTES EN UN BOTE
- 2 SE PONEN EN UN MOLDE Y SE FRÍEN EN ACEITE CALIENTE
- 3 SE SACAN LOS BUÑUELOS Y SE DEJAN ESCURRIR EN UN CANASTO
- 4 EN UN PALTO SE VACÍA LA AZÚCAR, SE PONEN LOS BUÑUELOS Y SE MUEVEN CON UNA CUCHARA

BUÑUELOS DE MOLDE

INGREDIENTES:

- 1 Cucharada de azúcar.
- 1 Taza de leche.
- 1 Huevo
- ¼ de harina.
- 1 Cucharada de sal.

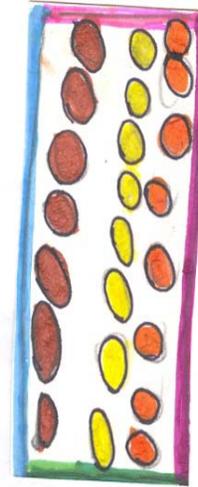
MODO DE PREPARARSE

1. Se batan todos los ingredientes en un bote hasta que se forme una pasta.
2. Se ponen en un molde y se fríen en aceite caliente.
3. Se sacan los buñuelos y se dejan escurrir en un canasto.
4. En un palto se vacía la azúcar, se ponen los buñuelos y se mueven con la cuchara.

molletes

INGREDIENTES

5 Bolillos
UN CUARTO De CHORIZO
UN CUARTO De QUESO
UN LATA De FRIJOLES
UN LATA De CHILES EN VINAGRE



MODO DE PREPARARSE

- 1 Partir el bolillo y quitar el migajón
- 2 UNTAR LOS FRIJOLES PONERLE QUESO CHORIZO Y CHILES EN VINAGRE
- 3 meter al horno 10 minutos

MOLLETES

INGREDIENTES:

- 5 Bolillos.
- ¼ de queso Oaxaca.
- ¼ de chorizo.
- 1 Lata de frijoles.
- 1 Lata de chiles en vinagre.

MODO DE PREPARARSE.

1. Partir el bolillo y quitar el migajón.
2. Untar los frijoles, ponerle queso, chorizo y chiles en vinagre.
3. Meterlo al horno 10 minutos.

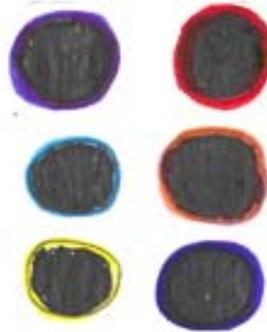
TORTILLAS DE MAÍZ

Ingredientes

un kilo de maíz
un cuarto de cal
Agua

modo de Prepararse

1 hervir el maíz con el agua y ponerle cal
2 llevar al molino
3 hacer bolitas de masa meter en la prensa
4 apachurrar y sacar
5 poner en el comal voltear cuando estén cocidas
6 quitar del comal y comerse



TORTILLAS DE MAÍZ.

INGREDIENTES:

- 1 Kilo de maíz.
- ¼ de cal.
- Agua.

MODO DE PREPARARSE.

- 1. Hervir el maíz con el agua y ponerle cal.
- 2. Llevar al molino.
- 3. Hacer bolitas de masa, meter en la prensa, apachurrar y sacar.
- 4. Poner en el comal, voltear cuando estén bien cocidas.
- 5. Quitar del comal y comerse.

En la escritura del recetario participaron los niños de la Comunidad de Guadalupe del Monte, perteneciente a Apaseo el Grande Guanajuato.

Campos Villa Elizabeth.
Delgado Meza Enrique.
Delgado Moreno Joel.
Domínguez Medina Moisés
Medina Ramírez Guadalupe del Rosario.
Medina Ramírez Justino.
Rodríguez Bailón Eloisa.
Rodríguez González Paola.
Sánchez Domínguez Alma

ESAD

IPAREDIETES

DSFLNMS

K COPA

UCS

ASUCA

LODPTEMA



MODEDPSE

PELA RALMOSA ICOEASE COITPCEOS

PIARIAUE PEPETOSCETOS

AGERLDMAPONASCRIMSLARLA

ENASALADA DE MANZANA

INGREDIENTES:

- 2 Kilo de manzana.
- ½ Kilo de piña.
- Nuez.
- Azúcar.
- ½ Litro de crema.

MODO DE PREPARARSE:

1. Pelar las manzanas y cortarlas en cuadritos pequeños.
2. Picar la piña y la nuez en pedacitos chiquitos.
3. Agregar la crema, ponerle el azúcar y mezclarla.

GU E O C I L E

i G E D I E S

S I C O C I L S C A S A B E L S

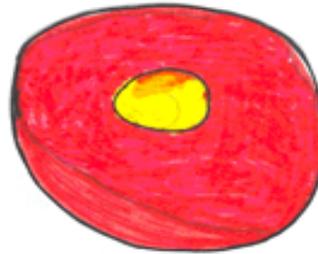
T E S I T M T S

V D A S E O H C I A

T E S C U A G D S E U C A D A S E T E

U N A U C A L E C I L

M E Y O D U E G O



M O E D P G A S E

P O M R A C S R L S C I L S C O L S I T R M T S

M O L E R E L C I L S E L I T O M A T E I E L A G O

S E C A L I E N T E T A S E T E I S E L O M E L U E O

S E T O C L E M E A D O S E O L L A C O N E L U E O

S E L A E G A E L C I L E L A S L I S E D O A E R B I R

HUEVO CON CHILE

INGREDIENTES:

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| 5 Chiles cascabel. | 3 Cucharadas de aceite. |
| 3 Jitomate. | 1 Cucharada de Sal. |
| 1 Cebolla chica. | ½ Kilo de Huevo. |
| 1 Diente de ajo. | |

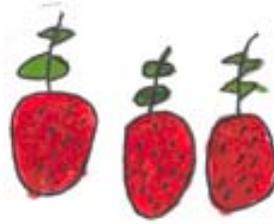
MODO DE PREPARARSE.

1. Poner a cocer los chiles con el jitomate.
2. Moler el chile, el jitomate y el ajo.
3. Se calienta el aceite y se le pone el huevo.
4. Se pone a dorar la cebolla con el huevo.
5. Se le agrega el chile, la sal y se deja hervir.

FSACHTI

INGREDIENTES

AZÚCAR
FRASAS
VODCHY



MODO DE PREPARARSE

CORTAR LAS PATAS DE LAS FRASAS Y PONERLAS EN AGUA CON TRES GOTAS DE DESINFECTANTE.

CORTAR LAS FRASAS EN CUATRO Y SEIS PARTES.

ADORNAR EL PLATO CON LAS FRASAS Y EL CHANTILLY.

PONERLE AZÚCAR AL GUSTO.

FRESAS CON CHANTILLY

INGREDIENTES:

Azúcar.
1 Kilo de fresas.
1 Litro de chantilly.

MODO DE PREPARARSE:

1. Corta las patas de las fresas y ponerlas en agua con tres gotas de desinfectante.
2. Cortar las fresas en cuatro y seis partes.
3. Adornar el plato con las fresas y el chantilly.
4. Ponerle azúcar al gusto.

masapanS

iednTES

DTSas Dasuca

DTSas DeHce

unaLTDeHce

UMIe maDHueo

UNAHRDSaBisaTatisa

PIURVEGTL



MoDoDePRPase

1 mesd LaeHeecoasuca

2 agealDeHceNeibatiate De como Namasa

3 sePonesdsateLalle maDHueoisepte

4 Lamasa sedidi de ecuatopate se a 6 e 6 a
aPua Bejetal iseme d

5 se aenas masapanS

MAZAPANES

INGREDIENTES:

- 2 Tazas de azúcar.
- 2 Tazas de leche.
- 1 Lata de leche nestle.
- 1 Yema de huevo.
- 1 Cucharada de saborizante artificial.
- Pintura vegetal.

MODO DE PREPARARSE:

- 1. Mezclar la leche con el azúcar.
- 2. Agregar la leche nestle y batir hasta que quede como una masa.
- 3. Se pone el saborizante, la yema de huevo y se bate.
- 4. La masa se divide en cuatro partes, se le agrega la Pintura vegetal y se mezcla.
- 5. Se hacen los mazapanes

SALCHICHAS CON CHILES

INGREDIENTES

CUATRO CHILES
MEDIO KILO DE SALCHICHA
SICO Jitomates
UNA CEBOLLA CHICA
UN DIENTE CHICO DE AJO
UNA CUCHARADA DE SAL
UNA CUCHARADA DE ACEITE



MODO DE PREPARARSE

CALENTAR EL ACEITE PICAR LA CEBOLLA
DORAR LAS SALCHICHAS
COCER EL CHILE CON EL AJO Y EL Jitomate
AGREGAR EL CHILE A LAS SALCHICHAS

SALCHICHAS CON CHILE

INGREDIENTES:

4 Chiles.	1 Diente chico de ajo.
½ Kilo de salchichas.	1 Cucharada de sal.
5 Jitomates.	1 Cucharada de aceite.
1 Cebolla chica.	

MODO DE PREPARARSE.

- 1 Calentar el aceite, picar la cebolla y las salchichas.
- 2 Dorar las salchichas con la cebolla.
- 3 Cocer el chile con el ajo y el jitomate.
- 4 Agregar el chile a las salchichas.

chuletas

5 Chiles Verdes
1/2 kilo de Tomate
1 Cebolla chica
1 Diente de Ajo
1 Cucharada sopera de cominos
2 Cucharadas de Aceite
1 Cucharada de sal
1/2 kilo de chuletas



MODO DE PREPARARSE

Se calienta el aceite en la sartén.
Se doran las chuletas.
Se muele el chile con los cominos, el ajo y el tomate.
Se agrega la cebolla en la chuleta para que se dore.
Se pone el chile y se deja hervir junto con la sal.

CHULETAS

INGREDIENTES:

- 5 Chiles verdes.
- 1/2 Kilo de Tomates
- 1 Cebolla chica.
- 1 Diente de Ajo.
- 1 Cucharada sopera de cominos.
- 2 Cucharadas de aceite.
- 1 Cucharada de sal.
- 1/2 Kilo de chuletas.

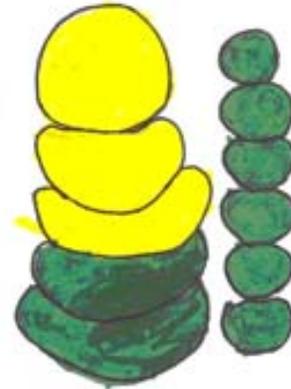
MODO DE PREPARARSE.

1. Se calienta el aceite en el sartén.
2. Se doran las chuletas.
3. Se muele el chile con los cominos, el ajo y el tomate.
4. Se agrega la cebolla en la chuleta para que se dore.
5. Se pone el chile y se deja hervir junto con la sal.

Pai DE Limon

INGREDIENTES

DOS PAQUETES DE GALLETAS MARIAS
UNA LATA DE LECHE EVAPORADA
UNA LATA DE LECHE CONDENSADA
DIEZ LIMONES



MODO DE PREPARARSE

VACIAR LA LECHE EVAPORADA Y CONDENSADA EN UN TRASTE
MEZCLAR LA LECHE
AGREGAR LIMÓN HASTA QUE SE PIERDA EN LA LECHE
PONER GALLETAS EN UN PLATO Y AGREGAR LA LECHE PONER MÁS
GALLETAS HASTA QUE SE TERMINE LA LECHE
METER AL CONGELADOR

PAY DE LIMÓN

INGREDIENTES:

- 2 Paquetes de galletas Marías.
- 1 Lata de leche evaporada.
- 1 Lata de leche condensada.
- 10 Limones.

MODO DE PREPARARSE:

1. Vaciar la leche evaporada y condensada en un traste.
2. Mezclar la leche.
3. Agregar el limón hasta que se pierda en la leche.
4. Poner galletas en un plato y agregar la leche, poner más galleta hasta que se termine la leche.
5. Meter al congelador.

Aros con chicharos

ingredientes

Una sevolla chica
un pedacito de ajo
2 jitomates
medio de aros
un nor tomate
tres cucharada de aceite
una cucharada de sal



modo de Per parase

- 1 se colieta el la a sete
- 2 se pone a dorar el aros asta que que be a marillito
- 3 se muele el jitomate la se vollla y el la josa pone en la casuela y se le agrega el aros
- 4 se le ponen los chicharos hor tomate y la sal
- 5 se le agregan dos tasa de a ros
- 6 cuando el aros se seque es que lla esta listo.

ARROZ CON CHICHAROS

INGREDIENTES:

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| 1 Cebolla chica. | ½ Kilo de arroz. |
| 1 Pedacito de ajo. | 3 Cucharadas de aceite. |
| 2 Jitomates. | 1 Cucharada de sal. |
| 1 Knoor tomate. | |

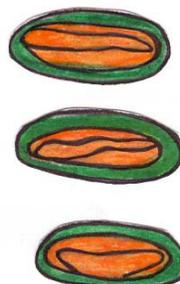
MODO DE PREPARARSE:

1. Se calienta el aceite.
2. Se pone el arroz a dorar hasta que quede amarillito.
3. Se muele el jitomate, la cebolla y el ajo, se pone el la cazuela y se le agrega el arroz.
4. Se le ponen los chicharos, el knoor tomate y la sal.
5. Se le agregan 2 tazas de agua.
6. Cuando el agua se seca es que ya esta listo el arroz.

CHICHARRON CON CHILE

ingredientes

- 2 jitomates
- 6 chiles verdes
- 1 cebolla chica
- 1 diente de ajo
- 1 taza de aceite
- medo kilo de chicharron
- 1 cucharada sopera de sal



Modo de prepararse

- 1 Se coseñ los chiles i el jitomate i se mueleñ con ajo i seboñña
- 2 se pone la cazuela en la lumbre con el aceite
- 3 cuando se este requemando el aceite se pone la cebolla en pedacitos i la salsa con la sal
- 4 se hace pedacitos el chicharron i se pone en la cazuela
- 5 se deja hervir hasta que este blandito el chicharron

CHICHARRON CON CHILE

INGREDIENTES:

- | | |
|------------------|----------------------------|
| 5 Jitomates. | 1 Taza de aceite. |
| 6 Chiles verdes. | 1 Cucharada sopera de sal. |
| 1 Cebolla chica. | ½ Kilo de Chicharrón. |
| 1 Diente de ajo. | |

MODO DE PREPARARSE.

1. Se cosen los chiles, el jitomate y se muelen con ajo y cebolla.
2. Se pone la cazuela en la lumbre con el aceite.
3. Cuando se esta requemando el aceite se le pone la cebolla en pedacitos y la salsa con la sal.
4. Se hace pedacitos el chicharrón y se pone en la cazuela.
5. Se deja hervir hasta que este blandito el chicharrón.

Hiles Rellenos

INGREDIENTES

Dos Quesos Grandes

Medio kilo de Hiles para rellenas

Medio kilo de huevo

Medio kilo de Jitomate

Una cebolla pequeña

Una cajita de maicena

Una taza de aceite

Una cucharada de sal

Seis Hiles Jalapeños

Un diente de ajo



MODO DE PREPARARSE

Asar los Hiles de rellenas se pone en la bolsa cuando se pelen subacepa

Rellenar de queso ponerle maicena para que se pegue el huevo

Bañar el chile en huevo

Freír los chiles en el aceite

Se pone el jitomate el chile el ajo a moler

Dorar la cebolla y hervir el chile

CHILES RELLENOS

INGREDIENTES:

2 Quesos grandes.	1 Cajita de maicena.
½ kilo de chiles para rellenar.	1 Taza de aceite.
½ Kilo de huevo.	1 Cucharada de sal.
½ Kilo de Jitomate.	6 Chiles jalapeños.
1 Cebolla chiquita.	1 Diente de ajo.

MODO DE PREPARARSE:

1. Asar los chiles de rellenas. Poner en una bolsa. Pelarse cuando estén sudados.
2. Rellenar de queso. Ponerle maicena para que se pegue el huevo.
3. Bañar el chile en el huevo.
4. Freír los chiles en el aceite.
5. Moler el jitomate, el chile y el ajo.
6. Dorar la cebolla y hervir el chile.
7. Poner los chiles rellenos en el caldo de jitomate.

Nopales con Papas

INGREDIENTES

medio de nopales
Una cebolla
diez cominos
media Tazade aceite
un cuarto de chiles
Una cuchara soperade sal
Un diente de ajo
Tres ramitos de cilantro
medio de papas
un cuarto de jitomates



MODO DE PREPARARSE

- 1 Se pelan los nopales
- 2 Se cortan los nopales en pedacitos
- 3 Se ponen a cocer con una taza de agua y sal ajo cebolla
i cilantro
- 4 Se cuecen los nopales
- 5 Se pone la cazuela en la lumbre se le agre ga el aceite se procesa
como i se le pone la cebolla
- 6 Se pone los nopales en la cazuela
- 7 Se pone a cocer los chiles i el jitomate se le pone un pedazo de
media cucharada de sal i se muele
- 8 Se vacia la salsa i los nopales
- 9 Se deja hervir i se le pone las papas picadas i cocidas
- 10 Se sirven

NOPALES CON PAPAS.

INGREDIENTES:

½ Kilo de nopales.	1 Cucharada soperade sal.	½ Taza de aceite.
10 Cominos.	1 Diente de ajo.	¼ de chiles.
1 Cebolla chica.	3 Ramitas de cilantro	
½ Kilo de papas	¼ de jitomate.	

MODO DE PREPARARSE.

1. Se pelan los nopales.
2. Se cortan los nopales en pedacitos.
3. Se ponen a cocer con una taza de agua y se le pone la sal y se le pone el ajo y cebolla y cilantro.
4. Se cuecen los nopales.
5. Se pone la cazuela en la lumbre, se le pone el aceite a que se requeme y se le pone la cebolla.
6. Se echan los nopales ahí.
7. Se ponen a cocer los chiles y el jitomate. Se le pone un pedazo de ajo y media cucharada de sal, y se muele.
8. Le vaciamos la salsa a los nopales.
9. Se dejan hervir, se le ponen las papas picadas y cocidas.
10. Se sirven.

En la escritura del recetario participaron los niños y adultos de la Comunidad de San José Buenavista, perteneciente a la Delegación de Santa Rosa Jáuregui en Querétaro, Qro.

Aguilar García Angélica.
Aguilar García Ma. Elena.
Aguilar Olvera Cecilia.
Aguilar Romero Leticia.
Aguilar Romero Lucia.
Aguilar Romero María Alicia.
Aguilar Romero María del Rocío.
Aguilar Romero Rosa María.
Cirilo Flores Claudia.
Romero Bautista Ma. Guadalupe.
Romero López Abigail.
Romero López Lorena.
Romero Pichardo Juana.

AVISOS DE OCASIÓN

Conocer y explorar los avisos de ocasión.

El segundo proyecto realizado fué el de avisos de ocasión, elegido de entre varias propuestas realizadas por los alumnos y algunas sugeridas por el docente. Es importante señalar que al iniciar este proyecto los alumnos ya mostraban avances en el nivel de conceptualización de la lengua escrita, así como en el trabajo con textos (instruccionales).

En el momento de lectura en voz alta, la maestra les mostró un periódico, específicamente la parte de clasificados. Comenzó por leerles los títulos de estos, con el objetivo de que eligieran el tipo de avisos que deseaban escuchar. Los alumnos del grupo de alfabetización (San José Buenavista) eligieron aquellos de personas que ofrecen servicios y animales, mientras que los niños del grupo de rezago educativo (Guadalupe del Monte), optaron por autos, animales y personas que ofrecen servicios. Antes de dar lectura se les pidió poner atención para que identificaran las características de los mismos. Una vez que se dio lectura a varios avisos, se les proporcionó por parejas una hoja de clasificados para que exploraran por sí mismos el portador de textos e hicieran observables sus características.

La maestra organizó al grupo de San José Buenavista para que cada pareja estuviera conformada por alumnos de diferente nivel de escritura. Por ejemplo, un silábico con un alfabético inicial, un silábico con un silábico-alfabético.

Se pudo observar el interés de los alumnos en la exploración del portador. Las parejas con nivel silábico y silábico-alfabético intentaron leer, fijándose en los índices gráficos de letras conocidas, mientras que los alfabéticos leían despacio, guiando su lectura con el dedo índice. Los alumnos centraron su atención en los títulos de los anuncios que estaban impresos con letras grandes. Cuando encontraban algo que les llamaba la atención, le daban lectura en forma pausada.

El que leía ponía atención en el descifrado mientras que el compañero que lo iba siguiendo, trataba de entender el contenido y era éste último quien

terminaba recuperando la información del aviso. El que leía tenía que regresarse y volver a releer para entender el contenido de lo leído.

Por lo citado anteriormente, se puede decir que se realizó un buen trabajo en equipo, estuvieron muy interesados en la actividad, e incluso se sobrepasó el tiempo programado para la misma, ya que querían seguir leyendo diferentes avisos.

Con respecto a los niños del grupo de rezago educativo (Guadalupe del Monte), se siguió la misma forma de trabajo. Por parejas exploraron los clasificados de diferentes periódicos. A ellos les resultó difícil ponerse de acuerdo en el tipo de avisos que deseaban leer, y querían dar lectura a avisos que estaban en diferente hoja a la vez. La maestra sugirió hacerlo por turnos. Los alumnos se guiaron por los títulos para localizar los avisos que les interesaba leer. Los niños eligieron los avisos de venta de coches y camiones, animales, muebles y personas que ofrecen servicios. Las niñas prefirieron los avisos de personas que ofrecen servicios y animales.

Las parejas intentaron dar lectura a los avisos. Aquellos con nivel de escritura más avanzado eran los que iniciaban la lectura, señalando con el dedo índice mientras leían, los niños de nivel inferior de escritura los iban siguiendo y hacían inferencias sobre los títulos de los avisos.

Avances en esta parte del proyecto.

Se observó en ambas comunidades:

- El interés en explorar el portador de textos (avisos de ocasión), incluso eligieron diferentes clasificados para leer.
- Los alumnos de nivel de escritura más avanzado daban lectura al texto, mientras que los niños de nivel inferior los seguían, haciendo inferencias sobre los títulos de los avisos.

Discusión grupal para encontrar las características estilísticas y tipográficas de los avisos de ocasión.

Después de la lectura en voz alta realizada por la maestra, la exploración de los clasificados y la lectura efectuada por los alumnos, externaron las características que hicieron observables de los avisos leídos, dictando a la maestra, quien escribió sin omisiones.

Estas fueron las características observadas en los diferentes grupos:

Grupo de alfabetización (San José Buenavista).

Los avisos de ocasión son para:

- Vender.
- Tienen teléfono.
- Calle y número

Grupo de niños con rezago educativo (Guadalupe del Monte).

Los avisos de ocasión son para:

- Vender cosas.
- Para rentar.
- Para decir que cosas que se saben hacer.
- Tienen dirección (calle y número).
- Teléfono.

La maestra dio lectura en voz alta para realizar las correcciones necesarias. Los alumnos de ambos grupos coincidieron en que las características dictadas estaban completas y no hacía falta hacer correcciones.

Preguntar a familiares o amigos sobre algún servicio para ofrecer a la comunidad.

Después de haber definido las características de los avisos de ocasión, se hizo hincapié en que tenían que recordarlas para una tarea que debían hacer en

casa. La tarea consistía en preguntar a sus familiares, amigos o conocidos sobre algún servicio que pudieran ofrecer a la comunidad. Se hizo énfasis en que debían cuestionar sobre la información necesaria para poder escribir el aviso de ocasión. Por tal razón se dio lectura una y otra vez a las características encontradas por ambos grupos en los clasificados. Algunos participantes del grupo de niños con rezago (Guadalupe del Monte) consideraron pertinente escribirlas en su cuaderno para no olvidarlas.

Las sesiones subsecuentes se trabajó con la tarea y en la escritura del aviso de ocasión.

Escritura y evaluación de los avisos.

Cuando los alumnos tuvieron la información necesaria para escribir su aviso, obtenida de las entrevistas realizadas a familiares y amigos, cada participante, tanto del grupo de alfabetización (San José Buenavista) como el de niños con rezago (Guadalupe del Monte), se dio a la tarea de escribir. Se hizo énfasis en que cada una de las características del texto que se estaba trabajando debía estar presente en los avisos, Cabe señalar que durante el trabajo con este proyecto, las características del texto señaladas por los alumnos estuvieron siempre a la vista, por si necesitaban recurrir a ellas o corroborar que estuvieran en sus escritos.

A continuación se presenta la primera versión de los avisos de ocasión de la comunidad de San José Buenavista.

Primera versión

Avisos de ocasión

Se veNDeN tacos Los SaBaDoS Y LosDOMiNGOS Calle Principal	Se asen PUerTas Y venTanas Y Se solDa
---	---

Con RUFiNa	Yn Jormar se conelseñor Juan En la caYe
sE Lavarropa asesenTa LaDosena YnformES coN Rosa RomEro caLLE PuErTo cariLLO	SEBenderNopaLes callePuertocarillo conMarialsaBeLBautista
Sepega tabiceapanado ymanposteo calle división del norte Domisilio san jose buenavista	Sease tabajos abañileia callelasaro Cadenasen Sanjose Buenavista rumbo ala solana

A continuación se presentan los avisos de ocasión realizados por los alumnos del grupo de rezago (Guadalupe del Monte).

Primera versión.

Avisos de ocasión.

Sevende Javon Foca PaPel Y PePsi Chetos Y taquis y Baritas Y guevo Y jugos bulsas y Calle Miguel Y dalgo numero 17	echar medidas y nivelaciones Para proyectos de agua Potable y alcantarillado \$130 el dia Mariano matamoros #5 celular: 4131016521
SE VENDEN tacos \$3 pesos la cabruno Caye emilLiano Sapata #10	Se veNDeN Guayabas A seise PesoseLkiLo CALLeMigelidalo15
Se ase caRPeTas y LasDa a \$30 MariaNosMaTaMoros #5	Se vende Jelatinas 5 Pesos calle migelhidalgo #6

Los participantes recordaron bien la estructura del portador. En la escritura del texto solicitaban ayuda de la maestra o de compañeros, cuestionando sobre grafías que no recordaban o solicitando se diera lectura a lo escrito para revisar y corregir de ser necesario. Las ayudas consistían en darle opciones de palabras, “¿cual te servirá para escribir ____?”. Si no había respuesta, entonces “¿La de ____? ¿O la de ____?”.

Cuando consideraron terminado su escrito, se les pidió dar lectura al mismo para su revisión. Posteriormente se intercambiaron los escritos con los de sus

compañeros. El objetivo era dar lectura y hacer las correcciones que consideraran pertinentes, así como corroborar que no faltara ninguna de las características planteadas con anterioridad por ellos mismos sobre el texto trabajado. Los errores que hicieron observables en ambos grupos fueron: la inclusión de grafías faltantes, eliminar palabras reiteradas como la conjunción “y”, y la separación de palabras. A los alumnos que aún no eran silábicos-alfabéticos o alfabéticos, la maestra los apoyó en la escritura haciendo las intervenciones necesarias para que utilizaran sus conocimientos previos y se vieran plasmados en sus escritos. La docente frecuentemente pedía al alumno justificar su escritura para que hiciera observable sus errores, si estos aparecían, o verificar que su escritura fuera la correcta. En la parte de revisión se apoyó a estos alumnos con la lectura en voz alta del texto. Ellos tenían que poner atención y hacer evidente si había algo que consideraban tenía que corregir y sugerir cómo podían hacerlo. La maestra retomaba las propuestas y pedía al alumno que hiciera los cambios pertinentes apoyándolo en la escritura si lo necesitaba, sin darle las respuestas. Se volvía a dar lectura al texto, hasta que el alumno considerara que el aviso estaba completo y comprensible para otros.

Avances en esta etapa del proyecto.

Los alumnos de ambas comunidades lograron:

- La corrección de escritos: incluyeron grafías faltantes, eliminaron palabras reiteradas y realizaron la segmentación de palabras que lo requerían.
- Los alumnos que aún no eran silábicos-alfabéticos o alfabéticos, fueron apoyados por la maestra en la escritura. La docente hacía las intervenciones necesarias para que utilizaran sus conocimientos previos y los recuperaran en sus escritos.
- La lectura en voz alta realizada por el docente permitió al alumno corroborar que el aviso de ocasión realizado estaba completo y fuera comprensible para otros.

A continuación se presenta la versión corregida de los avisos de ocasión de la comunidad de San José Buenavista.

Versión corregida por los alumnos.

Avisos de ocasión

Se veNDeN tacos Los SaBaDoS Y DOMiNGOS Calle Principal Con RUFiNa	Se asen PUerTas Y venTanas Se solDa in Jormar se con el señor Juan En la caYe PuerTo carillo
SE Lava ropa asesenTa La Doseña YnformEs coN Rosa RomEro caLLE PuErTo cariLLO	SE Benden NopaLes Calle Puerto carillo Con Maria Isabel Bautista
Se pega tabique aplanado Y mamposteo calle división del norte Domisilio san jose buenavista	Se asen trabajos de abañileria Calle lasaro Cadenas en Sanjose Buenavista rumbo ala solana

A continuación se presenta la versión corregida de los avisos de ocasión realizados por los alumnos del grupo de rezago (Guadalupe del Monte).

Versión corregida por los alumnos.

Avisos de ocasión.

Se vende javon foca , Papel , Pepsi Chetos , taquis , Barritas , huevo , jugos dulces , calle Miguel idalgo nuMero 17.	Se echan medidas y nivelaciones Para proyectos de agua Potable y alcantarillado y cobra \$130 aldia Mariano matamoros #5 celular: 4131016521
Se VENDEN tacos \$3 pesos cada uno Calle Emiliano Zapata #10	Se veNDen Guayabas A seis Pesos el kilo caLLe Miguel hidalgo 15
Se asen CaRPeTas a \$30 MariaNo MaTaMoros #5	Se venden Gelatinas a 5 pesos cada una caLLe miguel hidalgo #6

Comparación entre los avisos escritos por los alumnos y los mismos avisos escritos de manera convencional.

Una vez revisados los avisos de ocasión realizados por ellos mismos y de consensar que estaban listos y podían ser entendidos por otros, se les mostraron los mismos avisos escritos de manera convencional para que hicieran las comparaciones entre ambos y expresaran verbalmente que había de similitud o de diferencia.

Los alumnos del grupo de alfabetización (San José Buenavista), pusieron más atención en la forma que en la escritura, indicando que la versión mostrada tenía la estructura que habían visto en el periódico, que la letra era más bonita y que las personas que lo leyeran no tendrían problema en entenderlo.

Versión corregida por los alumnos.

Avisos de ocasión.

Se veNDeN tacos Los SaBaDoS Y DOMiNGOS Calle Principal Con RUFiNa	Se asen PUerTas Y venTanas Se solDa in Jormar se con el señor Juan En la caYe PuerTo carillo
SE Lava ropa asesenTa La Dosena YnformEs coN Rosa RomEro caLLE PuErTo cariLLO	SE Benden NopaLes Calle Puerto carillo Con Maria Isabel Bautista
Se pega tabique aplanado Y mamposteado calle división del norte Domicilio san jose buenavista	Se asen trabajos de abañileria Calle lasaro Cadenas en Sanjose Buenavista rumbo ala solana

Aviso de ocasión escrito de manera convencional.

Avisos de ocasión.

Se lava ropa a sesenta la docena. Informes con Rosa Romero. Calle Puerto Carrillo.	Se hacen puertas y ventanas. Se solda. Informes con el señor Juan en la calle Puerto Carrillo.
Se venden tacos los sábados y domingos. Calle Principal con Rufina.	Se venden nopales. Calle Puerto Carrillo con María Isabel Bautista Márquez.
Se pega tabique, aplanado y mamposteado. Calle. División del Norte. Domicilio. San José Buenavista.	Se hacen trabajos de albañilería. Calle Lázaro Cárdenas en San José Buenavista rumbo a la Solana.

Los niños del grupo de rezago (Guadalupe del Monte), además de ver la forma o estructura del texto, se centraron en el contenido. Primero coincidieron con el otro grupo en expresar que la estructura era igual al del portador de texto real (periódico). Intervinieron diciendo que la tipografía ayudaba en la mejor comprensión del contenido. Además lograron evidenciar la parte ortográfica. Los alumnos lograron hacer algunas correcciones, a lo cual decían que tal palabra señalándola con su dedo, se escribía con cierta letra y no con otra.

Otro factor al que prestaron atención fue a la puntuación que ellos no habían incluido y encontraban en la nueva versión.

Versión corregida por los alumnos.

Avisos de ocasión

Se vende javon foca , Papel , Pepsi Chetos , taquis , Barritas , huevo , jugos dulces , calle Miguel idalgo nuMero 17.	Se echan medidas y nivelaciones Para proyectos de agua Potable y alcantarillado y cobra \$130 aldia Mariano matamoros #5 celular: 4131016521
Se VENDEN tacos \$3 pesos cada uno Calle Emiliano Zapata #10	Se veNDen Guayabas A seis Pesos el kilo caLLe MigueL hidalgo 15
Se asen CaRPeTas a \$30 MariaNo MaTaMoros #5	Se venden Gelatinas a 5 pesos cada una caLLe miguel hidalgo #6

Aviso de ocasión escrito de manera convencional

Avisos de ocasión

Se vende jabón foca, papel, pepsi, cheetos, taquis, barritas, huevo, jugos y dulces. Calle Miguel Hidalgo número 17.	Se echan medidas y nivelaciones para proyectos de agua potable y alcantarillado. \$130.00 el día. Mariano Matamoros #5. Cel. 413 1 01 62 21.
Se venden tacos \$3.00 pesos cada uno. Calle Emiliano Zapata #10.	Se venden Guayabas a seis pesos el kilo. Calle Miguel Hidalgo #15.
Se hacen carpetas a \$30.00. Mariano Matamoros #5.	Se venden gelatinas \$5.00 pesos. Calle Miguel Hidalgo #6.

Los dos grupos acordaron la distribución de los avisos de ocasión (escritos de manera convencional), cada uno en sus respectivas comunidades, con el objetivo de que los lectores pudieran entenderlo y solicitaran los servicios ofrecidos.

Avances en esta etapa del proyecto.

Las comparaciones realizadas entre los textos escritos por los alumnos y los escritos de manera convencional fueron las siguientes para ambas comunidades:

- La estructura de sus textos es diferente a la vista en el periódico.
- La tipografía ayuda a la mejor comprensión del contenido.
- Evidenciaron la parte ortográfica, logrando hacer algunas correcciones.

Repartir los avisos de ocasión en la comunidad.

La maestra se encargó de duplicar la hoja de avisos de ocasión realizados por ambas comunidades. Se dedicó parte de una sesión de trabajo en repartir casa por casa la hoja de avisos. El grupo de alfabetización de niños y adultos sugirió pegar los avisos en los postes de luz eléctrica y en las tiendas de abarrotes, incluso iban repartiendo a las personas que pasaban caminando. Una de las señoras sugirió que la maestra podía pegar la hoja de avisos en Querétaro para que personas de otros lugares los conocieran y solicitaran los servicios ofrecidos. La docente tomó la sugerencia ampliando el área de reparto cumpliendo la función de comunicar a otros el trabajo realizado.

Los niños del grupo de rezago siguieron la misma mecánica en el reparto de avisos, empezando casa por casa, tiendas de abarrotes, postes de luz eléctrica. A ellos se les ocurrió que, cómo viajaban a comunidades cercanas en autobús, podían llevar hojas de avisos a estos lugares y repartirlas, teniendo como propósito fundamental hacer extensiva la información y ampliar el campo de trabajo para las personas que ofrecían servicios.

A continuación se presenta el tercer proyecto (textos informativos) realizado con los alumnos de ambas comunidades (San José Buenavista y Guadalupe del

Monte). A diferencia del primer y segundo proyecto los alumnos dan muestra de un mayor avance en el nivel conceptual de la lengua escrita y en el trabajo con textos.

TEXTOS INFORMATIVOS.

Lectura en voz alta de textos informativos.

Al inicio de la sesión, en el momento de lectura en voz alta, se leía el índice de algún texto informativo de una enciclopedia temática para niños (animales salvajes, el cuerpo humano, lugares famosos o como funcionan las cosas) para que los alumnos eligieran algún tema del que deseaban saber y proseguir a la lectura. Se siguió el mismo procedimiento para ambos grupos (San José Buenavista y Guadalupe del Monte). Los alumnos generalmente se interesaban en más de un texto. Como eran cortos, se daba lectura a más de uno por sesión.

Trabajaron por parejas en la búsqueda del título del texto que deseaban leer, en el índice. Los alumnos con nivel silábico hacían anticipaciones poniendo atención en los índices gráficos (iniciales y finales), mientras que los alfabéticos leían lentamente cada título hasta encontrar el indicado. Cabe señalar que la maestra los apoyaba mostrándoles algunos títulos del índice entre los cuales se encontraba el buscado. Después localizaban la página, donde corroboraban de nueva cuenta que el título del texto fuera el correcto. Los alumnos alfabéticos participaban realizando la lectura en voz alta. El texto se repartía en párrafos y cada uno daba lectura a uno de ellos. En ocasiones la lectura no era muy comprensible ya que hacían demasiadas pausas o tenían dificultad en la lectura de palabras con sílabas trabadas. En estos casos, los mismos alumnos solicitaban a la maestra dar lectura nuevamente al texto para poder recuperar la información. Las personas del grupo de alfabetización (San José Buenavista), después de la lectura, cuestionaban sobre lo que no habían entendido, en ocasiones hablaban un poco del contenido del texto. A diferencia de ellos, el grupo de niños con rezago (Guadalupe del Monte), hacía aportaciones sobre el texto leído, incluyendo información de sus conocimientos previos o del sentido común, hablaban de lo

que les había llamado la atención y recuperaban en forma de pequeño resumen el contenido del texto.

Avances en esta parte del proyecto.

Observaciones realizadas en ambas comunidades:

- Los alumnos fueron capaces de encontrar el título del texto que deseaban leer en el índice. Los alumnos de nivel silábico realizaron anticipaciones poniendo atención en los índices gráficos (iniciales y finales). Los alfabéticos leyeron lentamente cada título del índice hasta encontrar el indicado.
- Los alumnos alfabéticos realizaron actos de lectura en voz alta. Lo hicieron despacio y con pausas en palabras con sílabas trabadas. Para poder recuperar la información del texto leído previamente por ellos, solicitaron la lectura en voz alta del docente.

Las personas del grupo de alfabetización (San José Buenavista).

- Cuestionaron al docente sobre lo no comprendido del texto leído.
- Participaron con pequeñas aportaciones sobre el contenido del texto.

El grupo de niños con rezago (Guadalupe del Monte).

- Realizaron aportaciones sobre el texto leído.
- Incluyeron información de sus conocimientos previos o del sentido común.
- Participaron verbalmente con aspectos que les llaman la atención.
- Recuperaron en forma de pequeño resumen el contenido del texto.

Conocer y explorar los textos informativos haciendo observables sus características.

En esta parte del proyecto se les dio la oportunidad de elegir algún texto informativo (animales salvajes, el cuerpo humano, lugares famosos, o como funcionan las cosas) para que de manera individual o por pareja los conocieran y exploraran de cerca. En ambos grupos (San José Buenavista y Guadalupe del Monte) decidieron trabajar por parejas. Se hizo hincapié en que observaran bien los textos con el objetivo de que después dictaran a la maestra lo que habían hecho evidente de éste portador y tener presente estas características a lo largo

del proyecto, sobre todo en la estructuración de los escritos. Se observó un buen trabajo en el sentido de que un alumno hacía evidente lo que el otro pasaba por alto con respecto a las características del portador.

La exploración de los textos por parte de los alumnos del grupo de alfabetización, (San José Buenavista) consintió en observar de principio a fin el texto, algunas parejas daban lectura a los títulos, si les interesaban se detenían a leer un poco (los niños alfabéticos eran quienes daban lectura) de no ser así, continuaban hojeando el texto. A diferencia de ellos, los niños del grupo con rezago (Guadalupe del Monte), se detuvieron a observar y leer el índice, si encontraban algún tema interesante, localizaban la página dónde observaban las ilustraciones, si les seguía pareciendo atractivo, le daban lectura. De no ser así, regresaban al índice y buscan el título de otro texto. Solo una pareja comenzó explorando hoja por hoja, al ver el procedimiento que estaban siguiendo los demás, decidieron seguir la misma línea de exploración del portador.

Posteriormente expresaron verbalmente las características de los textos informativos que había hecho evidentes. La maestra se dio a la tarea de escribir en el pizarrón lo que se le fue dictando, quedando de la siguiente manera:

Grupo de alfabetización de niños y adultos (San José Buenavista).

- Tienen dibujos.
- Título.
- Índice.
- Lo que habla el texto.

Grupo de niños con rezago educativo (Guadalupe del Monte).

- Tienen índice.
- Título.
- Dibujos.
- Texto que habla del título.

Después del dictado, la maestra dio lectura en voz alta para hacer la revisión correspondiente. Los alumnos de ambos grupos no agregaron ni eliminaron nada, coincidieron en que las características planteadas estaban completas.

Es importante mencionar que dichas características estuvieron pegadas en el pizarrón a lo largo de éste proyecto para que los alumnos recurrieran a ellas cuando consideraran pertinente.

Lectura y comprensión del texto informativo para la elección y escritura del título.

Para la lectura y comprensión de los textos, se organizó el grupo de manera individual y en algunos casos por parejas. La tarea consistía en proporcionarles un texto al que le faltaba el título. Los participantes debían leer el texto completo, encontrar la idea o ideas centrales que les permitiera pensar y sugerir uno o varios títulos para éste.

En el trabajo por parejas, se integraba a una persona alfabética, para que apoyara en la lectura en voz alta, mientras la otra persona seguía la lectura. Cuando era de manera individual, la maestra apoyaba a los no alfabéticos con la lectura. El resto de la actividad la realizaban por sí mismos, escribiendo con su nivel de escritura o si era en parejas apoyados por las pistas de escritura de los alfabéticos. Cabe señalar que las pistas consistían en escribir en una hoja en blanco palabras que tuvieran la grafía que el escritor necesitaba en ese momento o realizando la lectura en voz alta de lo escrito por el compañero. Al grupo de alfabetización (San José Buenavista), le resultó difícil al principio sugerir títulos. Podían hablar de lo que recordaban del contenido del texto, pero no se les ocurría ningún título para el mismo. La maestra intervenía, cuestionándolos para que ubicaran la idea principal, logrando así el objetivo planteado. Es importante mencionar que esto sucedió en las dos primeras sesiones del trabajo con textos informativos. En las sesiones subsecuentes realizaron la actividad sin apoyo.

El grupo de niños con rezago educativo (Guadalupe del Monte), no presentó dificultad en este trabajo. Incluso llegaban a sugerir varios títulos de los cuales elegían el que consideraban más pertinente para el texto, que era escrito por ellos mismos.

Ejemplo:

Grupo de alfabetización (San José Buenavista)	Grupo de niños con rezago (Guadalupe del Monte).
Título: el alacrán Peligroso	Título: como engordan los humanos
El aguijón del alacrán tiene veneno. Para matar a su presa, utiliza el aguijón para inyectar el veneno. Hay más de 600 clases de alacranes en el mundo. Sólo unos pocos pueden dañar a las personas. El que vive en el Sahara, en África, es uno de los más venenosos. Otro escorpión peligroso vive en la parte suroeste de los Estados Unidos	Los gordos tiene más carne en sus cuerpos de la que necesitan, y en lugar de músculos, mucho es pura grasa. Si comemos más de lo que el cuerpo necesita, y no hacemos suficiente ejercicio, la comida no será usada como energía, sino que se quedará en nuestro cuerpo y se volverá grasa.

Avances en esta parte del proyecto.

<ul style="list-style-type: none">• La lectura en voz alta era realizada por los alumnos con nivel alfabético. Los no alfabéticos seguían el texto leído por los compañeros. <p>Al grupo de alfabetización (San José Buenavista):</p> <ul style="list-style-type: none">• Le resultó difícil en un inicio sugerir títulos para los textos leídos.• Podían hablar de lo que recordaban del contenido del texto, pero no proponer título o títulos para el mismo.• La maestra intervenía, cuestionándolos para que ubicaran la idea principal, logrando así el objetivo planteado. <p>Los niños del grupo con rezago educativo (Guadalupe del Monte).</p> <ul style="list-style-type: none">• Lograron sugerir varios títulos para los textos leídos. Elegían el más pertinente para el texto, para luego ser escrito por ellos mismos.

Reescritura, evaluación e ilustración de los textos.

Después de realizar la lectura de comprensión del texto, elegir y escribir un título pertinente para éste, se prosiguió a la recuperación y reescritura del texto leído. A los participantes del grupo de alfabetización (San José Buenavista) en un inicio se les dificultó la estructuración de ideas, cómo plasmarlas y en qué orden. La maestra hacía intervenciones, cuestionándolos sobre la organización de la información y de que forma podían decirlo de manera escrita para que fuera comprensible para quien lo leyera. Primero intentaban expresarlo de manera

verbal. Cuando consideraban que las ideas dichas eran lo que más o menos querían dar a entender, proseguían con la escritura. En ésta parte escribían y se regresaban a leer. En ocasiones hacían correcciones porque les faltaba incluir grafías o porque no les agradaba la forma en la que iban organizando el texto. A lo largo del proyecto, la ayuda por parte de la maestra fue aminorando, lograron trabajar de manera independiente logando entender la mecánica de la actividad y consiguieron estructurar mejor el contenido y escritura de los textos.

Los niños del grupo de rezago (Guadalupe del Monte), a diferencia del grupo de alfabetización, tuvieron menos dificultad en la recuperación de los textos informativos leídos. La lectura la realizaban en forma lenta y pausada, continuando con la reescritura del texto. Ellos solicitaban apoyo de la maestra para que les indicara la grafía que requerían para la escritura de ciertas palabras, generalmente tenían que ver con sílabas trabadas. Se les pedía pensar en palabras que iniciaran con la silaba trabada requerida, la maestra la escribía en el pizarrón, el niño identificaba cual de las grafías necesitaba y la escribía. Algunos niños de este grupo, comenzaban a cuestionar sobre aspectos ortográficos. Por ejemplo: “¿Con cuál se escribe ____? ¿Con la de Beto, o con la de vaca?”

La evaluación de los textos en ambos grupos la realizaban ellos mismos, después de la escritura completa de los mismos, haciendo las modificaciones correspondientes si lo consideraban necesario. La segunda revisión era realizada por un compañero, quien sugería realizar cambios o daba el visto bueno del texto para la edición.

Avances en esta parte del proyecto.

A los alumnos del grupo de alfabetización (San José Buenavista):

- Se les dificultó en un inicio la estructuración de ideas. Con apoyo e intervención de la maestra lograron la organización de información obteniendo un texto comprensible para el lector.
- A lo largo del proyecto lograron trabajar de manera independiente consiguiendo estructurar mejor el contenido y escritura de los textos.

Los niños del grupo de rezago (Guadalupe del Monte), a diferencia del grupo de alfabetización, tuvieron menos dificultad en la recuperación de los textos leídos.

- La lectura en voz alta la realizaban en forma lenta y pausada, continuando con la reescritura del texto.
- Las intervenciones solicitadas por los alumnos a la maestra consistían en apoyo en la escritura de grafías para la escritura palabras.

La evaluación de los textos en ambos grupos la realizaban ellos mismos.

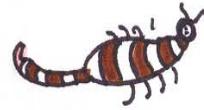
¿SABÍAS QUÉ?



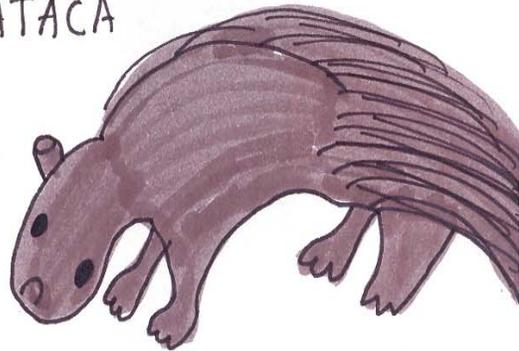
SABIAS que los gorilas
no atacan para comer
comen palmas
y otras cosas
o las fecas



Sabias que el ala gran
pica con su abispon
cuando pica echa el Beheho
y se enferman
ay si e sientos de ala clanes



SABIAS que el puerco espín ataca
a sus enemigos
porque se enfurece
abiéntabujas
a los otros animales
y les aseña ño



SABIAS QUE NOS D AMRE PORQUE EL ESTOMAGO
ESTABA SIO DE COMIDA
CUANDO COMEMOS NOS LENA MOS DE COMIDA
DESPUES DURANTE DE UN RATO SE ACABA
LA COMIDA I TENEMOS AMBRE



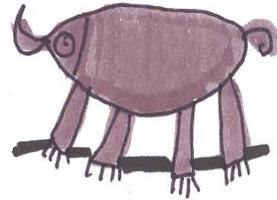
SABIAS CE LAVARSE LOS DIENTES DESPUES DE
COMER NOS CITA LA COMIDA QUE SE QUEDA
ENTRE LOS DIENTES Y NOS QUITA LA BACTERIAS



SABIAS QUE LOS LUNARES SON DISTINTOS A
LAS PECAS PORQUE
SE VAN CUANDO CRESES
LAS PECAS SALEN POR EL SOL
LAS PERSONAS DE PIEL BLANCA
LES SALEN PECAS MAS PRONTO
A LOS MORENOS NO LES SALEN PECAS



Sabias que Los elefantes biven juntos
Para cuidarse el elefante macho
bive solo



Sabias ce el biento cuando sopla
Jira un rehilete



Sabias que Las Biboras asustan a
Las Personas Por que Piensan que
Pueden ser lastimadas
Las Biboras Suenan su cascabel
para saber En donde Estan



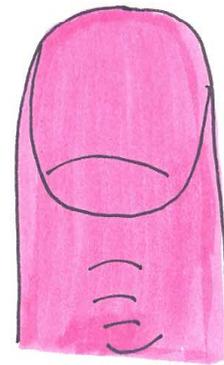
Sabias que Los Veves lloran
Los veves lloran porce tienen hambre y
chillan porce tienen frio y calor
El veve Tiene sueño despierta y yora



Sa Bi as que Bostesamos
Po RQU ESTAMOS ABURIDOS
i Cansa Dos



¿Sabias que? Las uñas ayudan a
Proteger Los dedos porque
a un niño chiquito le crecen
primero que a un adulto entonces
las uñas deben cortarse todo
el tiempo porque si las tienes
grandes se te pueden meter
muchos microbios ya con el
tiempo te crese una uña
blanca que es la raiz de las
uñas

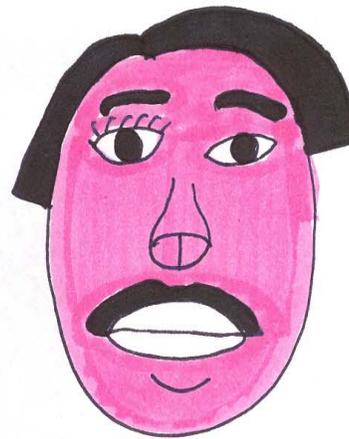


Sabías que tenemos sueño
Porque nuestro cerebro trabaja mucho
en el día en la noche le gana el sueño y
descansa

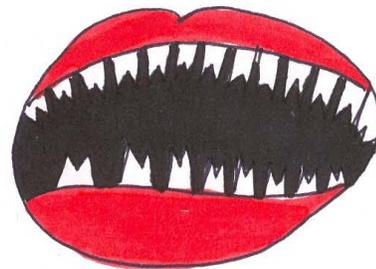


¿Sabías que? las canas
Salen por unos granitos
negros que se llaman
melaninas cuando envejecen ya
no hay melanina y el pelo
se vuelve blanco

1. Se vuelve blanco el cabello
2. Se vuelve blanco el bigote
3. Las sejas
4. Luego las pestañas



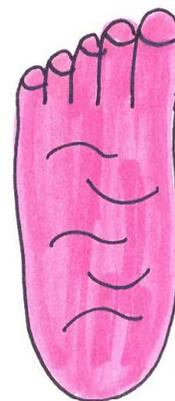
Sabías que los dientes
de leche se caen porque
los dientes nuevos quieren
salir así que quieren salir
bien porque no nos vuelven a salir



Sabias que
Las hienas se comen la
Carne podrida y devoran
A los animales que estan muertos
Y sacan la carne de la
Presa No se enferman
Porque Los germenos No son
Limpios



¿Sabias que?
Cuando te bañas los pies te
quedan arrugados porque ai
tienes unas bolitas negras
yamadas celulas no nadamas
los pies tambien las palmas
de las manos.



Sabias que los conejos comen
Hierba raices y setas secas
Los conejos viven en oloos



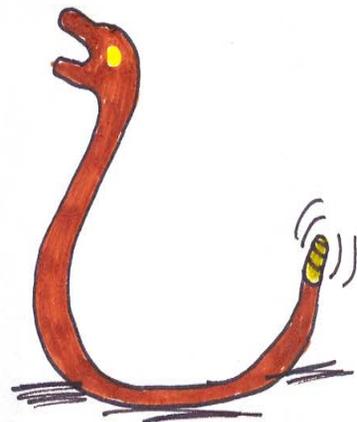
¿Sabes Porque nos da Frio?

Los niños y las niñas tenemos Frio
Porque nuestro cuerpo sen Fria y luego
el cuerpo se nos pone como
gallina tenemos Frio cuando nos mojamos
cuando ase Frio nos cobijamos

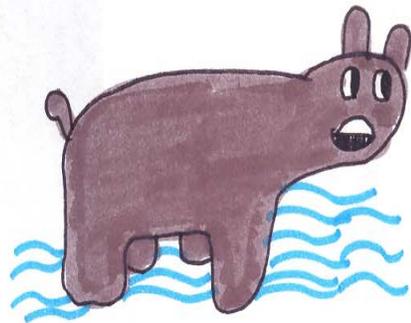


Sabias que las serpientes son muy
venehosas

les sencajan los colmillos y pica
los elefantes y sen muy grandotas
las serpientes son muy peligrosas
senojan porque tieneh anvre



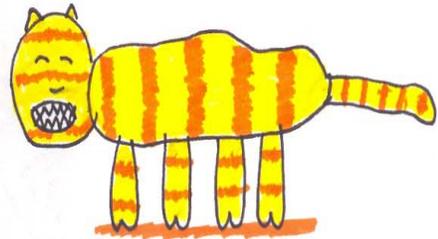
¿Sabias que los iPotamos
Tienen La Piel Mas Delgada
que otros animales si su
cuerpo no esta umedo o
mojado se mueren



¿Sabias que?
Los gordos tienen mas carne que
lo que tienen en el estomago es
pura grasa porque si comen mucha
comida terminan por engordar tambien
corren para a ser ejercicio y se
les baje la grasa

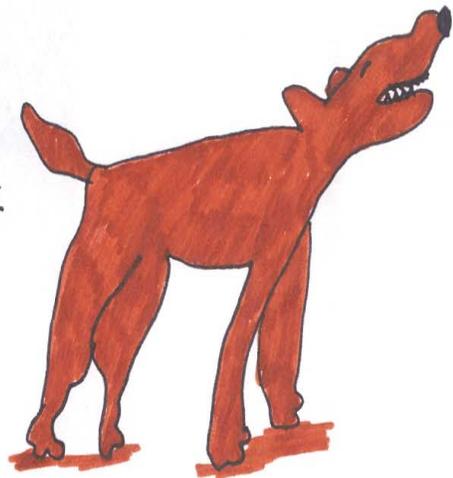


¿Sabias de los tigres
Soh muy feroses y se comen los
vehados las rallas son para esconderse



Sabias que

LOS LOBOS BIBEN EN MANADAS
CON OTROS LOBOS OULLAN
PARA JUNTARSE I DESIR DES A O
TROS LOBOS DONDE ES TO SU TERRI
TORIO



CAPITULO VI. RESULTADOS EN EL NIVEL DE ESCRITURA.

Resultados generales sobre los avances en el nivel de conceptualización de lengua escrita.

Como se mencionó anteriormente se trabajó con dos grupos de comunidades rurales diferentes: Un grupo de alfabetización de niños y adultos quienes no habían tenido contacto previo con la escuela, ni con grupos de alfabetización. Pertenecientes a la comunidad de San José Buenavista, Santa Rosa Jáuregui, Querétaro. Población total 16 alumnos.

Un grupo de niños con rezago educativo, es decir, niños que no adquirieron el sistema alfabético de escritura en el tiempo estipulado por el sistema educativo. Grupo perteneciente a la comunidad de Guadalupe del Monte, Guanajuato. Con una población de 9 alumnos, cinco de ellos con avance regular (alumnos matriculados en un grado mayor, menor y el que les corresponde de acuerdo a su edad) y 4 con rezago grave (alumnos matriculadas dos grados o menos del que normativamente les corresponde de acuerdo a su edad) según el INEE (2007).

Es importante recalcar que cada uno de los alumnos logró avances significativos en la conceptualización de la lengua escrita a lo largo del trabajo con textos

A continuación se presentan unas tablas con los sujetos de ambas comunidades y se muestra en nivel inicial de escritura y el nivel al finalizar los proyectos.

Cabe señalar que los niveles de lengua escrita se retoman de los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1975), quienes plantean cuatro niveles (Presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético). Sin embargo para la presente investigación se retoman seis niveles para un mejor estudio (presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético inicial y alfabético avanzado). Entendiendo con alfabético inicial, aquellos sujetos que escriben sin segmentación entre palabras y aún no escriben convencionalmente palabras con CCV, y los

alfabéticos avanzados, aquellos que escriben con segmentación entre palabras y convencionalmente palabras con CCV.

Grupo de alfabetización de niños y adultos.

Nombre	Nivel inicial	Nivel final
Rosa	Alfabético inicial.	Alfabético avanzado.
Lucia	Silábico-alfabético.	Alfabético inicial.
Leticia	Presilábico.	Alfabético-avanzado.
Roció	Alfabético inicial	Alfabético-avanzado.
Claudia	Alfabético inicial	Alfabético-avanzado.
Carla	Silábico con valor sonoro.	Silábico-alfabético.
Angélica	Silábico sin valor sonoro.	Silábico con valor sonoro.
Guadalupe	Silábico sin valor sonoro.	Silábico-alfabético.
Liliana	Silábico sin valor sonoro.	Silábico con valor sonoro.
Lorena	Alfabético inicial.	Alfabético-avanzado.
Juana	Silábico sin valor sonoro.	Alfabético inicial.
Alicia	Presilábico.	Alfabético inicial.
Cecilia	Alfabético inicial.	Alfabético avanzado.
Ma. Elena	Alfabético inicial.	Alfabético avanzado.
Abigail	Presilábico.	Silábico con valor sonoro.
Agapita	Presilábico.	Silábico con valor sonoro.

Grupo de Niños con rezago educativo.

Nombre	Nivel inicial	Nivel final.
Joel (avance regular)	Silábico con valor sonoro.	Alfabético avanzado.
Enrique (avance regular)	Silábico con valor sonoro.	Alfabético avanzado.
Guadalupe (avance regular)	Silábico con valor sonoro.	Alfabético avanzado.
Justino (rezago grave)	Silábico con valor sonoro.	Alfabético avanzado.
Elizabeth (avance regular)	Silábico sin valor sonoro.	Alfabético inicial.
Moisés (avance regular)	Silábico sin valor sonoro.	Silábico alfabético.
Alma (rezago grave)	Alfabético inicial.	Alfabético avanzado.
Paola (rezago grave)	Alfabético inicial.	Alfabético avanzado.
Eloisa (rezago grave)	Alfabético inicial.	Alfabético avanzado.

Después de haber mostrado la metodología y resultados del trabajo con textos y lengua escrita, se muestra a manera de pequeño resumen, un cuadro comparativo de las comunidades donde se llevó a cabo la propuesta, mostrando la parte social, cognitiva, afectiva y didáctica.

<p>Grupo de Alfabetización de niños y adultos. San José Buenavista.</p>	<p>Grupo de Niños con rezago educativo. Comunidad de Guadalupe del Monte, Gto.</p>
<p style="text-align: center;">Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunidad de San José Buenavista está alejada de la cabecera municipal (Querétaro, Qro.), la delegación más cercana es Santa Rosa Jáuregui. • La ocupación de los habitantes es: el hogar, cuidado de animales, venta de productos recolectados en el campo. Los niños ayudan en las tareas del hogar y el campo. • El grupo de alfabetización de esta comunidad está conformado por personas que no han asistido a la escuela regular ni a grupos de alfabetización. • Población del grupo: 16 alumnas (3 niñas y 13 adultos). Edad: 9 a 69 años. 	<p style="text-align: center;">Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunidad de Guadalupe del Monte esta cerca de la cabecera municipal, Apaseo el Grande Guanajuato. • La ocupación de los habitantes es: el hogar, comercio, trabajo en el campo. Los niños en sus tiempos libres (es decir, cuando no asisten a la escuela) cuidan los animales, y ayudan en las tareas del campo. Las niñas apoyan a la mamá y hermanas en las tareas del hogar y en el cuidado de los hermanos más pequeños. • El grupo de alfabetización de niños con rezago esta formado por niños que han repetido uno o dos ciclos escolares por no haber adquirido el sistema de escritura en el tiempo estipulado por el sistema educativo. • Población: 9 alumnos (5 niños con avance regular y 4 con rezago grave).

<ul style="list-style-type: none"> • Las personas de esta comunidad tienen poco contacto con la escritura. La escuela es vista como el único lugar para aprender y donde pueden tener contacto con textos y material escrito. No cuentan con ningún tipo de texto en sus hogares. • Asistir a la escuela no es considerado como prioridad. Es una inversión en tiempo y dinero que prefieren ocupar en la búsqueda de recursos económicos y en especie para la manutención de la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • . Edad: 8 a 10 años. Son niños con poco interés en asistir a la escuela. Están en condiciones de repetir el ciclo escolar. Cabe señalar que son hijos de familias trabajadoras del campo que debido a circunstancias económicas, los jefes de familia han tenido que emigrar a los E.U en busca de mejores oportunidades para una vida digna. Las mujeres son las encargadas del hogar y la educación de los niños. El medio ambiente donde se desenvuelven los niños les brinda, a diferencia de la comunidad de San José, más oportunidades de tener acceso a lengua escrita. Debido a la cercanía de la cabecera municipal, llega a la comunidad propaganda de eventos. Incluso tienen cuadro de avisos en la tienda principal. • Los niños de esta comunidad tienen mayor oportunidad de asistir a la escuela, debido al apoyo económico que los familiares envían de E.U.
---	---

<p style="text-align: center;">Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Las niñas de este grupo avanzaron con rapidez a diferencia de los adultos. Las actividades planteadas las realizaban en menor tiempo. A los adultos les costó trabajo estructurar lo aprendido, además de requerir mayor apoyo e intervención docente. Los adultos esperaban un tipo de enseñanza similar al de la escuela tradicional. 	<p style="text-align: center;">Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Al inicio del trabajo se observó que los niños presentaban dificultad en la reestructuración de aprendizajes previos. Les impacientaba resolver actividades que les implicara pensar, ya que no estaban habituados a esto. Por tanto eran muy demandantes en el apoyo e intervención docente. Les costó mucho trabajo ver la lengua escrita de manera diferente a la presentada en la escuela. Tanto los niños como las mamás esperaban la repetición de letras, sílabas y planas sin sentido.
<p>Proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> Lograron involucrarse en actividades de lectura y escritura con textos completos. Identificaron las características particulares de los mismos. Al inicio del trabajo con textos, les resultó difícil la estructuración de ideas que serían dictadas a la maestra para su escritura. Solían utilizar vocabulario coloquial, que fueron modificando en el transcurso del trabajo con textos. Lograron evidenciar que el lenguaje oral permite cosas que el 	<p>Proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> Lograron involucrarse en actividades de lectura y escritura con textos completos. Identificaron las características particulares de los mismos. A diferencia del grupo de alfabetización, nos pudimos percatar que los niños con rezago tenían más experiencia con la lengua escrita, posiblemente por los ciclos escolares cursados previamente. Se puede evidenciar en la forma de estructurar los textos, el tipo de vocabulario

<p>lenguaje escrito no.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pudieron ejercer roles de lectores y escritores. • Lograron corregir sus escritos con apoyo de la intervención docente. • Trabajaron colectivamente: escuchando puntos de vista diferentes, aprendieron a llegar a acuerdos comunes, tomar decisiones pertinentes para la estructuración de un texto colectivo. <p>Lengua escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliaron repertorio gráfico. • Descubrieron que existe relación entre los sonidos del habla y la representación escrita. • Establecieron comparaciones entre escrituras observando la constancia entre palabras. • Identificaron las letras iniciales, finales e intermedias de las palabras. • Descubrieron que una sílaba se escribe con más de una letra. • Reflexionaron sobre el valor sonoro convencional de las vocales y consonantes. • Reflexionaron sobre la separación entre palabras. • Algunos aspectos ortográficos. 	<p>utilizado, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pudieron ejercer roles de lectores y escritores. • Lograron corregir sus escritos con apoyo de la intervención docente. • Trabajaron colectivamente: aprendieron a esperar turnos, escuchar puntos de vista diferentes, llegar a acuerdos comunes, tomar decisiones pertinentes para la estructuración satisfactoria de un texto colectivo. <p>Lengua escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliaron repertorio gráfico. • Descubrieron que existe relación entre los sonidos del habla y la representación escrita. • Establecieron comparaciones entre escrituras observando la constancia entre palabras. • Identificaron las letras iniciales, finales e intermedias de las palabras. • Descubrieron que una sílaba se escribe con más de una letra. • Reflexionaron sobre el valor sonoro convencional de las vocales y consonantes. • Reflexionaron sobre la separación entre palabras. • Algunos aspectos ortográficos.
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Practicaron la lectura y comprensión de la idea central de textos para la elección y escritura del título. 	<ul style="list-style-type: none"> • Practicaron la lectura y comprensión de la idea central de textos para la elección y escritura del título.
<p style="text-align: center;">Afectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las niñas de este grupo asistían por el gusto de aprender a leer y escribir. Les entusiasmaba la lectura en voz alta, tener un cuaderno y lápiz para escribir y explorar diferentes tipos de textos a los cuales no habían tenido acceso. A los adultos les ilusionaba aprender rápido para poder moverse en la ciudad, sin necesidad de preguntar por información que podrían obtener ellos mismos al leer. Otras más consideraban importante aprender para apoyar a sus hijos en la escuela o por el placer de leer. • Es importante señalar que, al inicio del trabajo de alfabetización, los adultos no estaban satisfechos con la metodología empleada, esperaban un tipo de enseñanza similar al de la escuela tradicional, es decir el trabajo con letras, 	<p style="text-align: center;">Afectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al inicio del proyecto se observó poco interés de los niños por aprender a leer y escribir. En realidad, su asistencia al grupo tenía que ver con la presión de los padres de familia, quienes estaban preocupados por la deserción escolar al no adquirir el sistema de escritura lo antes posible. • Los niños en un inicio presentaban problemas de conducta severos, confirmados por su maestra de grupo. Respecto a la conducta, se puede decir que son niños que con pocos límites por lo que les costó trabajo aprender a trabajar en equipo, compartir material, actividades y respetarse entre ellos. • Con el trabajo realizado, se observó un cambio de actitud de los niños hacía la lengua escrita, ya que era abordada de una manera diferente a la que estaban acostumbrados en el ambiente escolar. Les interesó mucho el

<p>silabas, oraciones y planas de las mismas. Conforme avanzaban las sesiones fueron entendiendo la forma de trabajo, mostrándose participativos en los proyectos y actividades de lengua escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tanto a los niños como a los adultos les entusiasmaba observar sus avances logrados en la adquisición del sistema. 	<p>trabajo con proyectos y tener acceso a diferentes tipos de textos que no conocían, ya que estaban limitados a los libros de texto escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A los niños les entusiasmaba ver sus avances y comenzaban a practicar en la lectura de cualquier texto escrito.
<p style="text-align: center;">Didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se utilizó el mismo tipo de metodología y secuencias didácticas para ambas comunidades. • Se observaron avances significativos en cada sujeto respecto a la adquisición del sistema de escritura y trabajo con diferentes textos. • Los avances de cada sujeto tienen que ver con el nivel de escritura al inicio de los proyectos, el número de sesiones que asistió. 	<p style="text-align: center;">Didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se utilizó el mismo tipo de metodología y secuencias didácticas para ambas comunidades. • Se observaron avances significativos en cada sujeto respecto a la adquisición del sistema de escritura y trabajo con diferentes textos. • Los avances de cada sujeto tienen que ver con el nivel de escritura al inicio de los proyectos, el número de sesiones que asistió.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

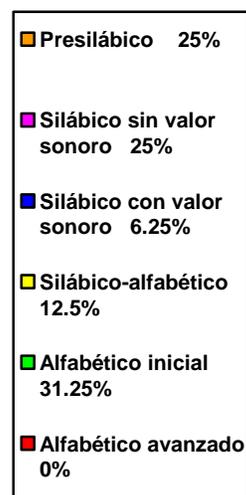
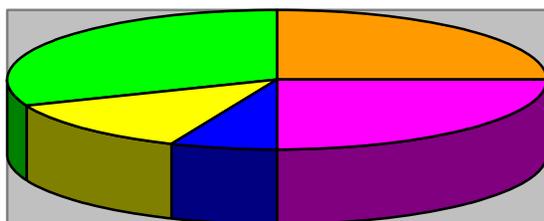
Para dar muestra de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, se retomará la estadística. Primeramente se presentarán a través de gráficas de pastel los resultados de la evaluación inicial y el avance en la conceptualización de la lengua escrita de los alumnos del grupo de alfabetización y el grupo de niños con rezago educativo de las comunidades rurales de San José Buenavista y Guadalupe del Monte. Posteriormente a través de diagramas en el plano cartesiano se mostrarán los avances en el proceso de alfabetización de cada sujeto según la cantidad de sesiones que asistió.

Resultados: nivel inicial

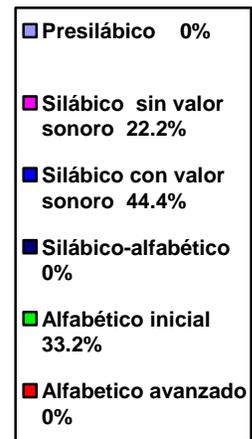
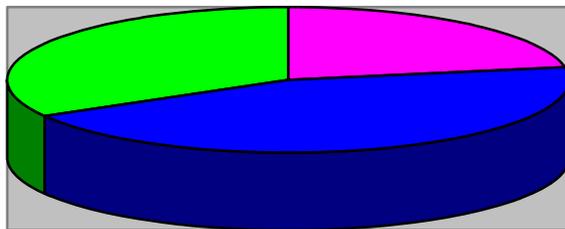
A continuación se presentan las gráficas de porcentajes de la población según su nivel de conceptualización de la lengua escrita (inicial).

Nivel inicial de conceptualización de la lengua escrita.

Comunidad de San José Buenavista
Santa Rosa Jáuregui, Qro.
Grupo de Alfabetización de Niños y Adultos.
Población 16 alumnos.

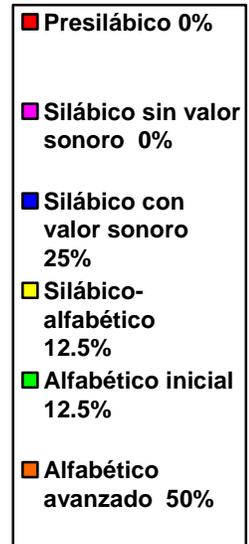
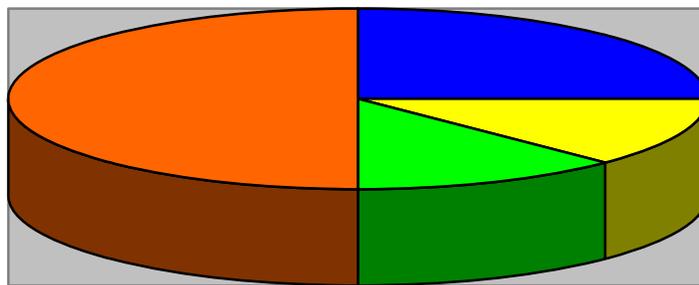


Nivel inicial de conceptualización de la lengua escrita.
Comunidad Guadalupe del Monte, Apaseo el Grande
Guanajuato.
Grupo de Niños con rezago educativo.
Población 9 alumnos.

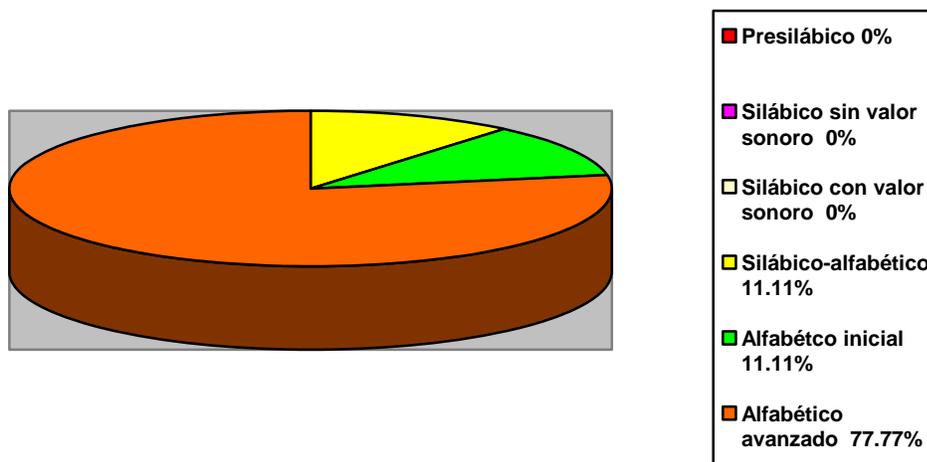


Resultados: nivel final

Nivel final de conceptualización de la lengua escrita
Comunidad de San José Buenavista
Santa Rosa Jáuregui, Qro
Grupo de Alfabetización de Niños y Adultos.
Población 16 alumnos.



Nivel final de conceptualización de la lengua escrita
Comunidad Guadalupe del Monte, Apaseo el Grande, Guanajuato.
Grupo de Niños con rezago educativo.
Población 9 alumnos.



Para mostrar los resultados obtenidos en el proceso de alfabetización de niños, adultos (San José Buenavista) y niños con rezago educativo (Guadalupe del Monte), se presentarán en forma de graficas y diagramas en el plano cartesiano.

Por tanto es necesario plantear las siguientes consideraciones:

1. La variable independiente (x) es; número de sesiones de trabajo (cada sesión de trabajo en el aula tuvo una duración de 90 min.).
2. La variable dependiente (y) son los resultados obtenidos por los estudiantes {presilábico, silábico sin valor sonoro convencional, silábico con valor sonoro convencional, silábico-alfabético, alfabético inicial y alfabético avanzado}.

Es importante señalar que se evaluó a cada uno de los alumnos por sesión de trabajo, sin embargo se reportaron los datos cada tres sesiones.

En el diagrama de dispersión sobre el plano cartesiano y la recta de mejor ajuste, se presenta primero al grupo de alfabetización (San José Buenavista) dónde se muestran los avances de los dieciséis alumnos. Posteriormente se muestra el diagrama del grupo de niños con rezago educativo (Guadalupe del Monte) dónde se muestra de manera individual los avances de cada sujeto.

La regla de correspondencia, en éste caso sería: si el sujeto no está alfabetizado, su nivel de alfabetización dependerá del número de sesiones que asistió.

Diagrama de dispersión y recta de mejor ajuste.

Grupo de alfabetización de niños y adultos
 San José Buenavista y Santa Rosa Jáuregui, Qro.
 Población: 16 alumnos

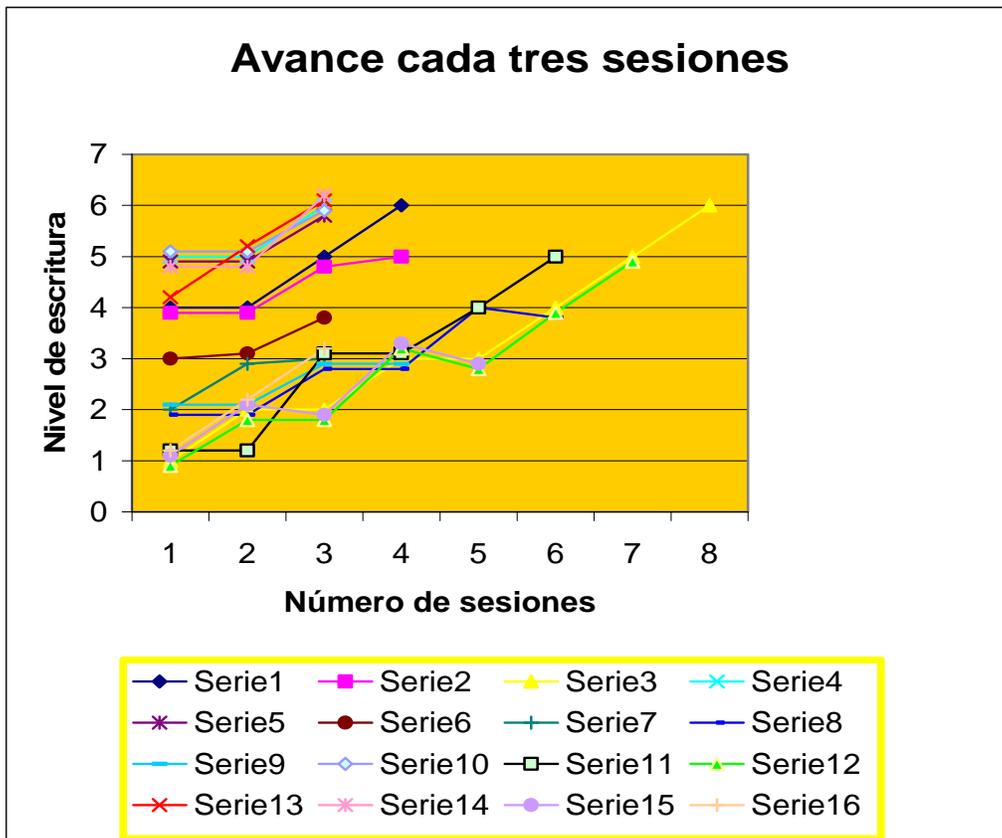


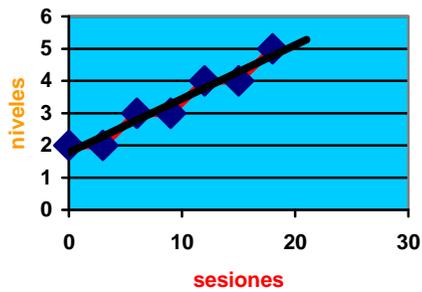
Diagrama de dispersión y recta de mejor ajuste.

Grupo de rezago educativo

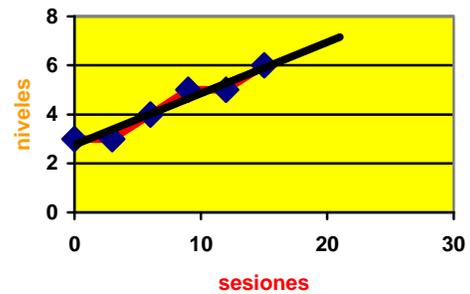
Guadalupe del Monte, Gto

Población: 9 alumnos

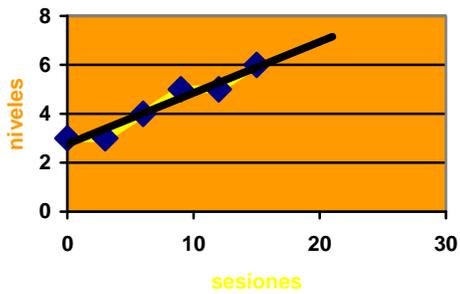
Elizabeth



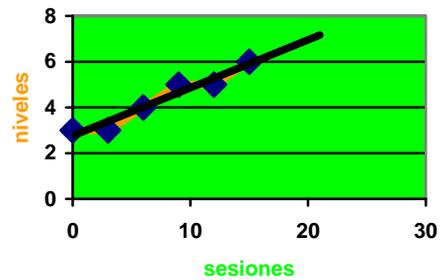
Joel



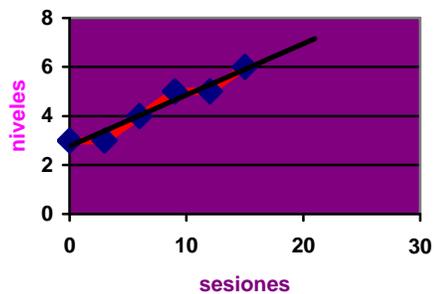
Enrique



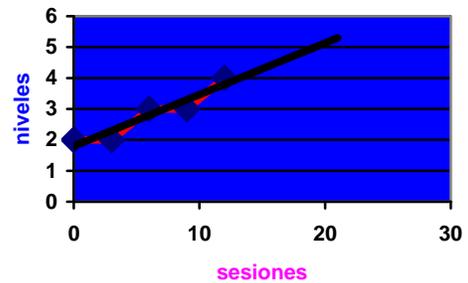
Guadalupe

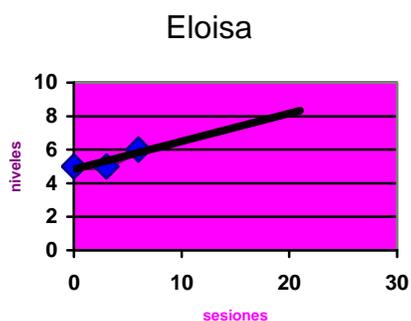
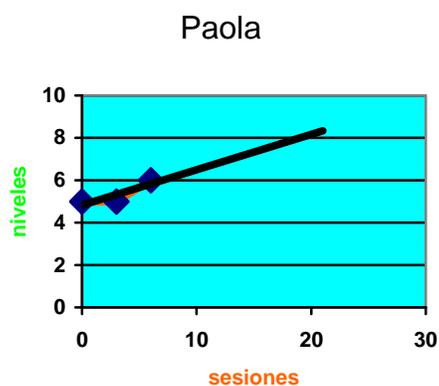
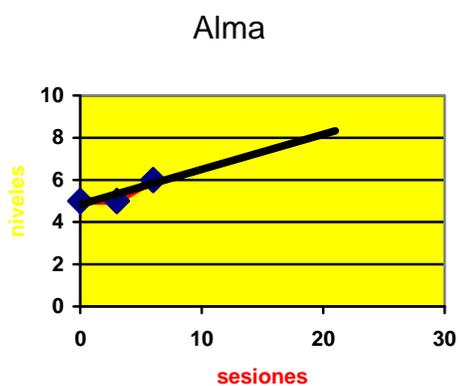


Justino



Moises





En los diagramas de dispersión mostrados podemos observar la recta de mejor ajuste o regresión.

Para mostrar los resultados de la investigación, se retomarán las pruebas Chi- cuadrada y Mc-Nemar para demostrar estadísticamente las hipótesis planteadas al inicio del trabajo.

Comprobación estadística de las hipótesis planteadas.

Hipótesis I:

- El trabajo de alfabetización inicial a través de actividades que promuevan la toma de decisiones y la resolución de problemas a nivel palabra, oración y texto, pueden ser utilizadas para promover el avance conceptual de los participantes con respecto a la lengua escrita.

PRUEBA CHI CUADRADA.

4.1 Estado final de ambas comunidades.

Comunidad * alfabetizados Crosstabulation

	Alfabetizados		Total
	Alfabetizados Avanzados	No Alfabetizados	
Comunidad de Guadalupe del monte	8	1	9
San José Buena Vista	10	6	16
Total	18	7	25

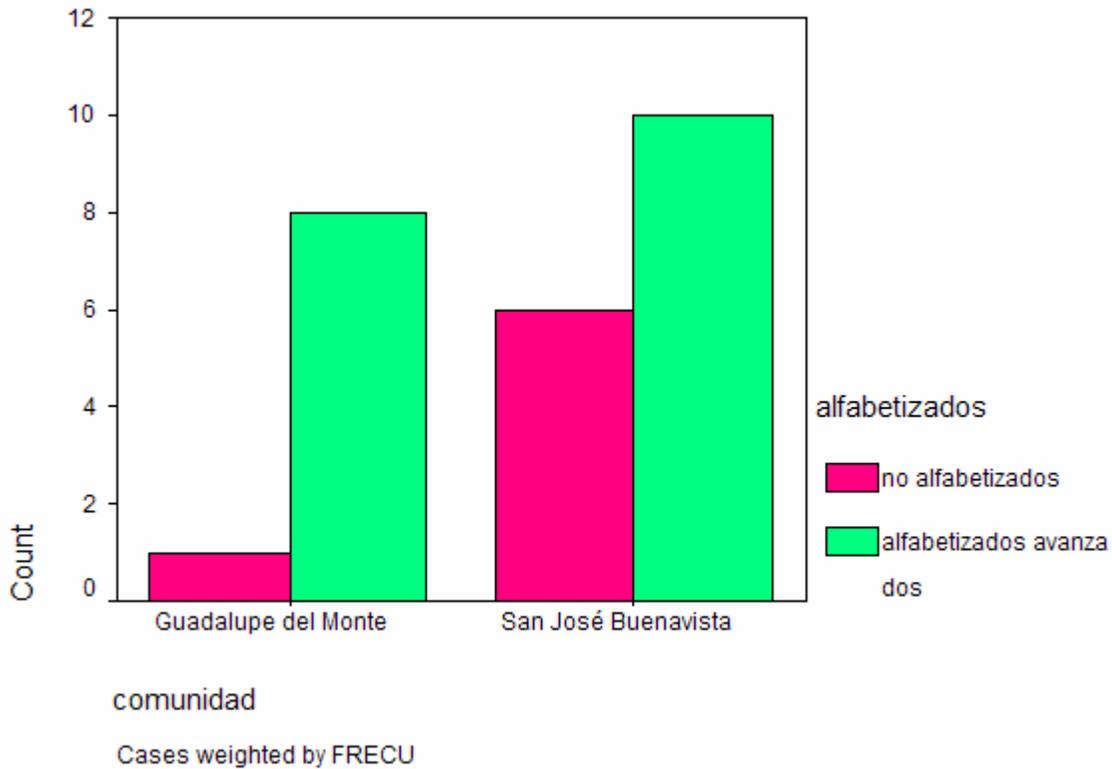
4.2 Chi-square- test.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.990 ^b	1	.158		
Continuity Correction	.896	1	.344		
Likelihood Ratio	2.199	1	.138		
Fisher's Exact Test				.355	.174
Linear-by-Linear Association	1.910	1	.167		
N of Valid Cases	25				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is



Al aplicar la prueba Chi-cuadrada se muestra que hay una diferencia significativa entre el estado inicial y final respecto a los avances en la conceptualización de la lengua escrita en las dos comunidades. Se obtuvo un nivel de significancia de .355. Por tal razón se acepta la hipótesis planteada.

Los sujetos de ambas comunidades avanzaron en el proceso de adquisición de la lengua escrita, donde una parte significativa de estos lograron llegar al nivel alfabético avanzado. Cabe señalar que se esta considerando como alfabéticos avanzados a aquellos sujetos que logran hacer la segmentación convencional entre palabras y utilizan en forma adecuada las sílabas trabadas (CCV).

Hipótesis II:

- El mismo tipo de actividades y de intervención pueden ser usados de manera efectiva con niños con rezago educativo y con adultos no alfabetizados.

PRUEBA MCNEMAR

4.3 Antes y después en ambas poblaciones.

	P ó S	SA ó AA	Total
P ó S	4	11	15
SA ó AA	0	10	10
Total	4	21	25

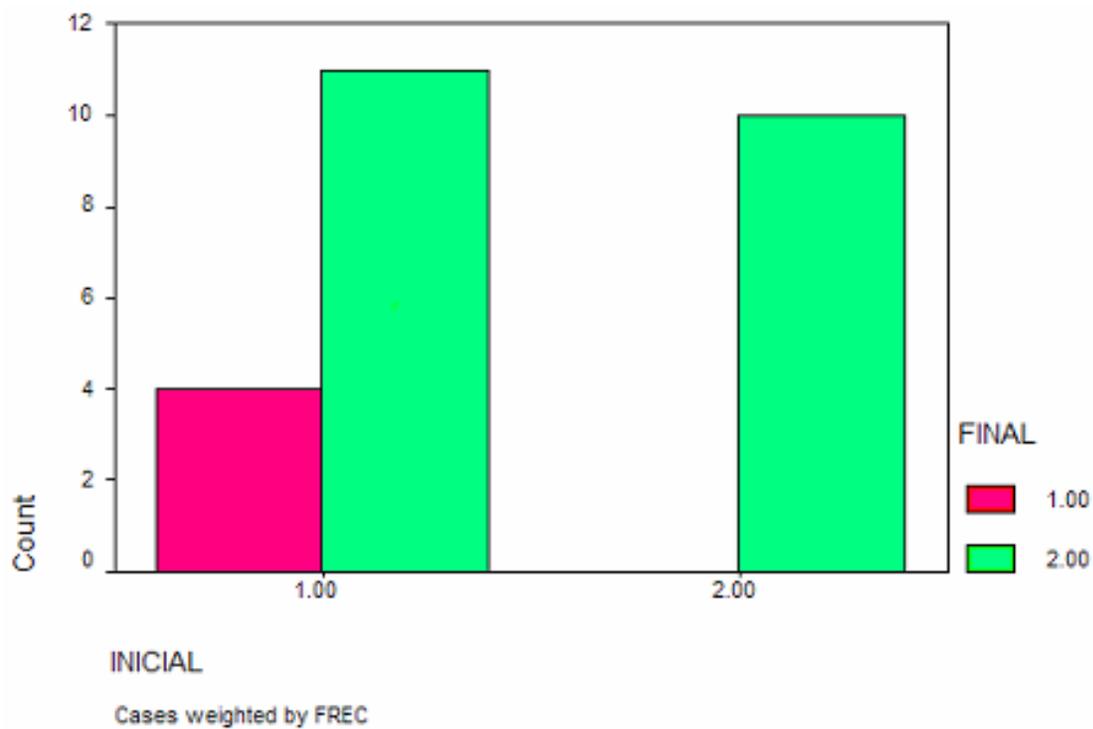
INICIAL * FINAL Crosstabulation

Count	FINAL		Total
	1.00	2.00	
INICIAL 1.0	4	11	15
2.0		10	10
Total	4	21	25

4.4 Chi-Square Tests

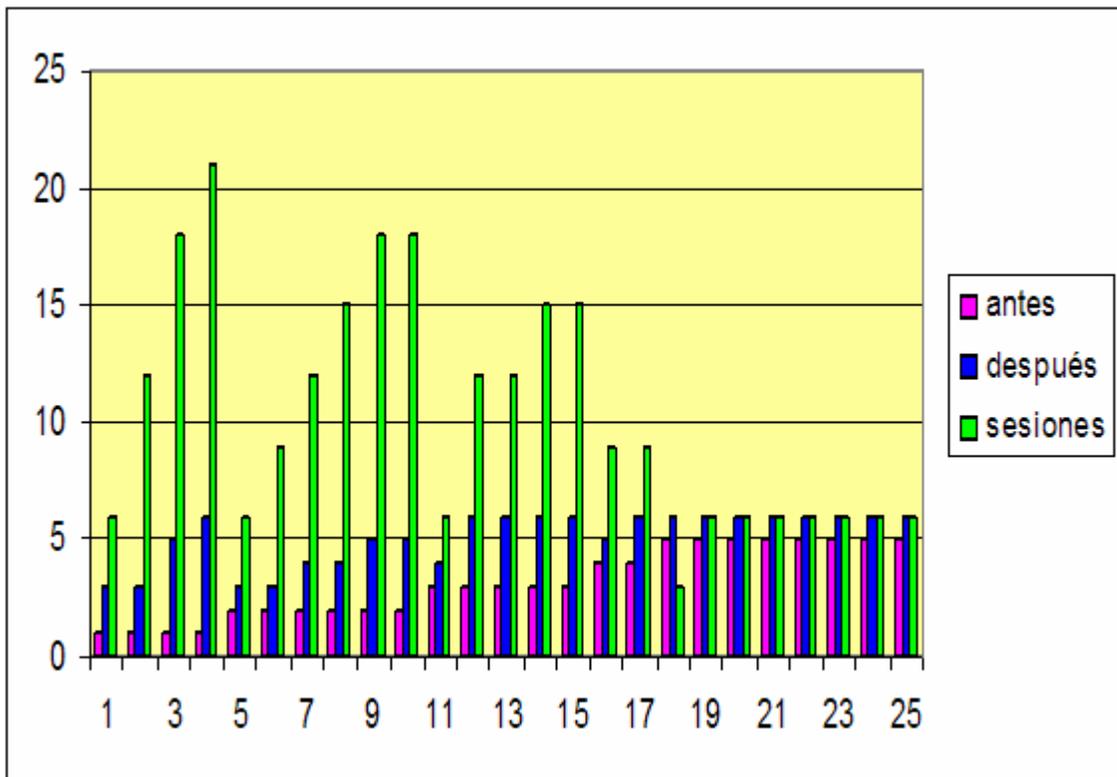
	<u>Value</u>	<u>Exact Sig. (2-sided)</u>
McNemar Test N of Valid Cases	25	.001 ^a

a.- Binominal distribution used.



La prueba de MC Nemar, nos permite observar que no hay una diferencia significativa (.001), respecto a los avances en la conceptualización de la lengua escrita, ya que los sujetos de ambas comunidades avanzan de la misma forma. Por tanto podemos decir que el mismo tipo de actividades e intervenciones pueden ser utilizadas en la alfabetización de niños con rezago educativo y adultos no alfabetizados. Se acepta como válida la hipótesis.

GRÁFICAS DE CLUSTER



Por último la grafica de cluster muestra al total de la población (25 sujetos) pertenecientes a las comunidades de San José Buenavista y Guadalupe del Monte. Las barras rosas, señalan el nivel inicial de conceptualización de lengua escrita, las barras azules el nivel final al que accedieron los sujetos y las barras verdes, el número de sesiones en el cual alcanzaron el nivel final de adquisición de la lengua.

Lo que se quiere señalar con esta grafica es que todos los sujetos avanzaron en el proceso de conceptualización de la lengua escrita, independientemente del nivel inicial en el cual empezaron el curso, mostrando el número de sesiones que cada sujeto requirió para llegar al nivel final de adquisición de la lengua escrita

Este trabajo se llevó a cabo con niños y adultos de zonas rurales que no habían asistido a la escuela ni a cursos de alfabetización con anterioridad y niños

con rezago educativo de zonas rurales que habían repetido algún ciclo escolar por no haber adquirido el sistema de escritura en el tiempo estipulado por el sistema educativo. Tuvo una duración de seis meses con una sesión semanal de 90 min. con cada grupo, teniendo un total de 24 sesiones para el grupo de niños y adultos no alfabetizados y 21 sesiones para los niños con rezago educativo.

Los objetivos planteados consistían en acercar a los niños, adultos y niños con rezago educativo a los textos, y a algunas prácticas sociales del lenguaje, a través de situaciones didácticas que propiciaran la producción de textos, y generaran las condiciones necesarias para la obtención de un producto satisfactorio para los autores y los destinatarios. Por último, desarrollar estrategias que les permitieran corregir sus escritos y avanzar en la conceptualización de la lengua escrita.

En la fase de experimentación que se diseñó y aplicó, se comprobaron las hipótesis planteadas, pues se muestra que es posible iniciar el trabajo de alfabetización a través de actividades que promuevan la toma de decisiones y la resolución de problemas a nivel palabra, oración y texto, para promover el avance conceptual de los participantes con respecto a la lengua escrita.

Es importante mencionar que a los niños y adultos no alfabetizados les resultó difícil adaptarse a la forma de trabajo, ya que no están acostumbrados a participar ni a decir lo que piensan por temor a equivocarse. Consideran que el que más sabe (el docente) es el que puede hacer aportaciones significativas. Respecto a los niños con rezago educativo (niños con avance regular y rezago grave) siguen los lineamientos mecanicistas del sistema donde su tarea es seguir indicaciones, nunca plantear preguntas, resolver problemas, argumentar o solicitar, no están acostumbrados a pensar. Por esta razón, los participantes manifestaron en un inicio desesperación con esta propuesta, ya que no lograban resolver de manera eficiente las situaciones didácticas planteadas, pues les generaban conflictos cognitivos que los llevaba a cuestionarse sobre sus errores.

A los niños y adultos no alfabetizados les costó trabajo la estructuración de textos, ya que el contacto que habían tenido con la lengua escrita era pobre o nulo. El ambiente rural donde se desarrollan no favorece el descubrimiento de la utilidad de la escritura. Es al docente en el aula a quien le corresponde mostrarla.

Por tanto, manifestaban inseguridad en lo que querían escribir y cómo debían escribirlo. A diferencia de estos, los niños con rezago educativo mostraban más fluidez en esta tarea ya que han tenido más contacto y experiencia con la lengua escrita en el ámbito escolar.

Se puede decir que el trabajo propuesto efectivamente facilitó avances significativos en la conceptualización del sistema de escritura, mostrando que es factible involucrar a los niños, adultos y niños con rezago educativo en actividades de lectura y escritura con textos completos, que los lleven a darse cuenta de las características particulares de éstos y al mismo tiempo reflexionar sobre el sistema de escritura.

En las secuencias didácticas planteadas a través del trabajo con textos y lengua escrita en forma simultánea, se pudo observar que los niños y adultos en proceso inicial de alfabetización pueden trabajar colectivamente, esperar turnos, escuchar puntos de vista diferentes, llegar a acuerdos comunes y revisar sus propios escritos. La revisión les permitió abrir espacios de reflexión sobre el lenguaje, volver al texto para evaluar lo escrito en función de las características del tipo de texto elegido, darse cuenta de los aspectos inaceptables en el texto y la necesidad de modificarlos. También les permitió tomar las decisiones pertinentes para la estructuración satisfactoria de un texto colectivo para un destinatario real, apoyados con la participación e intervención del docente que consistía en dar información asimilable y guiar al niño y adulto en situaciones que presentaran conflicto. Es importante mencionar que llegar a esto les llevó tiempo, esfuerzo y dedicación, así como su gran motivación por aprender a leer y escribir, producir sus propios textos y dirigirlos a un destinatario real específico.

A través de la aplicación de dicha propuesta, se pudo confirmar que el mismo tipo de actividades y de intervención docente pueden ser usados de manera efectiva con niños y adultos no alfabetizados y con niños con rezago educativo.

Se muestra que es factible alfabetizar a los niños, adultos y niños con rezago educativo con mayor rapidez bajo la propuesta constructivista (seis meses con una sesión semanal de 90 min.) que cuando se trabaja con el método de la palabra generadora propuesto por Paulo Freire e implementado en la actualidad por el

Instituto Nacional de Educación para Adultos (ocho meses aproximadamente: seis meses para la alfabetización con el método de la palabra generadora y dos meses para reforzar la lectura y escritura con el primer libro de español de la primaria). Cabe señalar que en la práctica se puede demostrar que son pocas las personas que se alfabetizan con éste método (palabra generadora) en el tiempo planteado.

Mucho se ha trabajado al respecto en cuanto al modelo pedagógico propuesto por dicha instancia, elaboración de planes y programas de estudio, materiales y diseño de estrategias de capacitación sin obtener avances significativos al respecto. Una de las causas por las que con este método no se están obteniendo los avances significativos deseados en la tarea de alfabetización inicial reside en el tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se están utilizando que no resultan eficientes en la práctica, porque distan mucho de los procesos que sigue el individuo en la conceptualización de la lengua escrita, y porque se descontextualiza la lengua escrita de las prácticas sociales de uso.

La realidad apunta que después de ocho meses del trabajo que propone el programa del INEA para alfabetizarse no se logran los objetivos planteados y, al igual que en las escuelas de educación básica, el adulto termina desertando, reforzando su sentimiento de inferioridad y exclusión.

Teniendo en cuenta lo anterior, se proponen modificaciones a esta concepción de la alfabetización, a través de una forma de trabajo innovadora en el proceso de adquisición del sistema de escritura en niños y adultos, diferente a la tradicional y afín a la manera en la que el sujeto estructura el conocimiento.

En la asignatura de lógica se afirma que un enunciado es válido mientras no se demuestre lo contrario. En este sentido, se pudo demostrar que la propuesta didáctica metodológica planteada además de tener fundamentos tanto teóricos como prácticos, es válida para los grupos a los que se aplicó (niños, adultos y niños con rezago en el proceso inicial de alfabetización) y que probablemente al extrapolarse a grupos de alfabetización en condiciones similares se obtengan los mismos resultados o tal vez se vean superados por un número significativo de ellos.

Se considera que este tipo de trabajo, puede ser útil como una propuesta alternativa para las instancias como el INEA (Instituto Nacional para la

Alfabetización de los Adultos), y para los profesores en servicio que tienen en sus aulas alumnos que no hayan adquirido el sistema alfabético de escritura en el tiempo propuesto por el sistema educativo o tengan dificultad para hacerlo. Incluso podría ser factible para los alumnos en situaciones regulares de aprendizaje que se encuentren en proceso de alfabetización.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A (1969). Aportaciones para el trabajo en una zona intensiva de alfabetización, 1er curso sobre Alfabetización Funcional, México. Crefal

Alvarado, M, Garbus, S, Vernon, C (1999). *Desarrollo de la lengua escrita en preescolar. Manual de educadoras y educadores*, México, USEBEQ.

Berry, C, Priest, W, Rabago, A (1989). *Primera Biblioteca Infantil de Aprendizaje* . Time Life Learning.

Carmona F, Carrión Jorge, Montaña G, Aguilar A (1994). *El milagro mexicano*, México, Nuestro tiempo.

Ferreiro, E (1989). *Los hijos del analfabetismo*, México, Siglo XXI.

Ferreiro, E (1997). *Alfabetización teoría y práctica*, México, Siglo XXI.

Ferreiro, E (1999). *Vigencia de Jean Piaget*, México, Siglo XXI.

Goodman, Y. (comp.) (1990). *Los niños construyen su lectoescritura*, Argentina, AIQUE.

Gómez, J., Montilla, A., Reina, M., Torrealba, F. (2005). Trabajo de Sociología de la Educación (Paulo Freire). Monografías.com. Recuperado junio 27, 2007 de <http://www.monografias.com/trabajos31/paulo-freire/paulo-freire.shtml>

Haber, R (1973), *Estadística General*, México, Fondo Educativo Internacional.

INEA, MEVyT (1980). *“La palabra”*. Etapa inicial de educación básica. Lengua y comunicación.

INEA (2000). Reglas de Operación e Indicadores de Evaluación y de Gestión del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Recuperado enero 10, 2007 de: <http://www.bibliotecadigital.conevyt.orb.mx/normateca/WEB%20NORMATECA/07%20REGLAS%20DE%20Operación%20MEVyT%202007.pdf>

INEA (2001). *Resultados de la investigación sobre los métodos empleados en Alfabetización*. Dirección de Planeación y Evaluación Subdirección de Evaluación Institucional.

INEE. Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007 Recuperado mayo 01, 2008 de: <http://www.inee.edu.mx/>

Jonson, R (1976), *Estadística Elemental*, México, Trillas.

Kaufman, A (1993), *La escuela y los textos*, Buenos Aires- Argentina, Santillana.

Kaufman, A (1998), *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Buenos Aires – Argentina, Santillana.

Lerner, D (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Siglo XXI.

Martínez R (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 27. *Reformas educativas: mitos y realidades*. Recuperado junio 15, 2007 de <http://www.oei.es/publi.htm>.

Método Psicosocial (1982). Recuperado agosto 04, 2007 de http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP05/tii52.htm

Olivera, M (1999). Evolución histórica de la educación básica través de los proyectos nacionales: 1921-1999. (Sría. de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México), Recuperado septiembre 20, 2007 de http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm

Ornelas, C (1995). *El sistema educativo mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica.

Torres, A (2007). Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe” Proyecto colaborativo de investigación. Recuperado septiembre 15, 2007 de <http://www.fronesis.org/>

Vernon, S. y Alvarado, M (2001). *Modelos pedagógicos en la enseñanza de la lengua escrita. Psicología y Sociedad*.