

Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología Educativa

El uso de algunos términos metalingüísticos del profesor de educación primaria en la alfabetización inicial.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de **Maestra en Psicología Educativa**

Presenta

Amada Martínez Cervantes

Dirigida por:

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter

SINODALES

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter

Presidenta.

Dra. Donna Jackson Lembark

Secretaria.

Mtra. Celia Díaz Argüero

Vocal.

Mtra. Sabina Garbus Fradkin

Suplente.

Dra. Evelyn Diez-Martínez Day

Suplente.

Sofía A. Vernon C.

Firma

Donna Jackson

Firma

Celia Díaz Argüero

Firma

Sabrina Garbus Fradkin

Firma

Ma Guadalupe Bernal Santos

Firma

Andrés Velázquez Ortega
 Mtro. Andrés Velázquez Ortega
 Director de la Facultad

Dra. Ma. Guadalupe Bernal Santos.
 Directora de Investigación y Posgrado.

No Adq. H61566

No. Título _____

Clas. 372.4145

M385u

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es identificar algunos términos metalingüísticos empleados por el maestro en el proceso de alfabetización inicial y en qué contexto los usa, así como los términos alternativos no convencionales que emplea para referirse a conceptos metalingüísticos. La investigación se llevó a cabo en cuatro escuelas primarias del Estado de Querétaro, en siete grupos de primer año. Se realizaron de ocho a nueve observaciones directas del trabajo de cada uno de los maestros con sus alumnos. Estas se llevaron a cabo a partir del mes de enero de 1994 a julio de 1995, elaborando 42 registros etnográficos. En el trabajo se analizan las distintas definiciones que los maestros dan a los términos "palabra", "sílabas", "letra", "femenino" y "masculino". El término "sílabas" es el de mayor uso en la enseñanza de la lengua escrita, aparte de los términos "palabra" y "letra". Se analizan el tipo de situaciones didácticas y el tipo de información que provee el maestro y el posible efecto que esta información tiene sobre el aprendizaje de los niños.

(Palabras clave: términos, metalingüísticos, maestro)

SUMMARY

The purpose of this thesis is to study some metalinguistic terms first grade teachers use when teaching children to read and write, and alternating terms these teachers use when attempting to clarify metalinguistic concepts. The study was made in primary schools in the city of Querétaro México, through ethnographical records of eight or nine direct observations in each class. The observations were made from January 1994 to July 1995. A total of 42 records were taken. An analysis of teacher's different definitions about "word", "syllable", "letter", "feminine" and "masculine". The term "syllable" is the most commonly used, together with the terms "word" and "letter". Didactic situations, information provided by teachers and the possible affect this information have upon children's learning were analyzed.

(Key words: terms, metalinguistic, teachers)

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se pudo realizar gracias al apoyo del Profr. Jaime Santana González que incondicionalmente aportó todas las facilidades para su implementación en su momento de Director de Educación Primaria de la Unidad de Servicios para la Educación Básica (U.S.E.B.E.Q.)

Eva, Antonio y Salvador, gracias por el equipo que formamos y consolidamos. Y que permitió terminar con éxito la investigación que creíamos imposible.

Gracias a los maestros que voluntariamente nos permitieron entrar a sus salones de clase, ser partícipes de los momentos didácticos tal vez más significativos en nuestro andar por las filas de la docencia. A ellos mil gracias.

Un especial agradecimiento al Mtro. Ernesto Javier Becerra Rivera, que nos apoyó durante su administración como Director de Educación Primaria de la Unidad de Servicios para la Educación Básica (U.S.E.B.E.Q.) en el desarrollo y culminación de este trabajo. Y que actualmente como Director del Programa "Querétaro por la Calidad de la Educación" (QUECALE) nos sigue apoyando e impulsando en la elaboración de trabajos encaminados a mejorar la Calidad de la Educación Básica en nuestra entidad.

A Doña Carmelita y Don Narciso
que siempre tuvieron una palabra
de aliento para mí

A Ernesto
por sus sabios consejos
e invaluable aportaciones

A Sofía y sus Colegas
por su gran apoyo y motivación en
el desarrollo de este trabajo

INDICE

	Página
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Indice	v
Indice de cuadros	vi
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	8
Concepto de conciencia metalingüística.	8
Versiones teóricas sobre la conciencia metalingüística.	9
Las diferentes conciencias metalingüísticas.	14
Conciencia de términos metalingüísticos.	21
El problema.	30
Objetivos de la investigación.	36
III. METODOLOGÍA	37
IV. RESULTADOS	46
Las actividades que se realizan en la clase de español.	46
Los términos metalingüísticos empleados en el aula.	51
Grupo I Unidades lingüísticas.	54
Grupo II Términos ortográficos (puntuación).	128
Grupo III Términos gramaticales.	136
V. LAS REFLEXIONES DE LOS MAESTROS	172
VI. CONCLUSIONES	180
BIBLIOGRAFÍA	191
APENDICE	198

INDICE DE CUADROS

Cuadro		Página
3.1	Características de la muestra.	38
3.2	Distribución de la muestra.	41
4.1	Actividades que se realizan en la clase de español.	49
4.2	Uso de términos metalingüísticos por maestro.	53
4.3	Identificaciones gráficas atribuidas a las letras.	68
4.4	Frecuencia y porcentaje de los distintos usos de "letra" en el total de maestros.	71
4.5	Frecuencia y porcentaje de los distintos usos del término "sílabas" en el total de maestros.	79
4.6	Términos usados para referirse a la unidad "palabra" en el total de maestros.	85
4.7	Distintos significados atribuidos al término "palabra".	123
4.8	Frecuencia y porcentaje de los distintos usos de "enunciado" en el total de maestros.	127
4.9	Frecuencia y porcentaje de los términos ortográficos en el total de maestros.	135
4.10	Frecuencia y porcentaje de los términos gramaticales en el total de maestros.	171

I. INTRODUCCIÓN

Al visitar cualquier aula escolar, nos encontramos con que el alumno y el maestro están desempeñando actividades lingüísticas como: platicar, comentar, escuchar, escribir y leer. Estas actividades hacen posible el proceso de comunicación y en ellas la presencia del lenguaje oral o escrito es esencial. Prácticamente la enseñanza no puede concebirse sin lenguaje, Michael Stubbs investigador sobre el uso del lenguaje en las aulas afirma que *"el lenguaje es un componente fundamental en las escuelas"* (Stubbs, 1984, p.12)

La escuela y el aula constituyen entornos lingüísticos muy influyentes, son ámbitos donde los alumnos y los maestros interactúan con el lenguaje todo el tiempo de clases, ya sea con la lengua hablada o con la lengua escrita presente en el entorno social. De alguna manera, todo maestro es maestro de lengua, porque tiene que usar el lenguaje para darse a entender y expresar aquello que desea comunicar o transmitir.

En la alfabetización inicial el maestro tiene la necesidad de usar términos específicos para la enseñanza de su asignatura o conjunto de asignaturas, por un lado porque así lo exigen los propios contenidos de las materias y por otro, porque tal vez exista la creencia de que el uso de los términos técnicos para

referirse a cada concepto favorece el aprendizaje de la asignatura, sin reflexionar si el alumno comprende o no lo que se quiere decir con estos términos especializados, o bien parten del supuesto de que ellos conocen o interpretan de la misma manera estos términos, dándoles el mismo significado que el maestro les ha otorgado. Esta situación propicia que los alumnos tengan un contacto con términos técnicos muy tempranamente en su formación escolarizada. .

De esta manera, el lenguaje permite al maestro abrir o cerrar diversas posibilidades de aprendizaje de los alumnos, porque es él quien conduce en el aula el proceso de enseñanza, y es él quien elige emplear a veces una terminología o un estilo abstracto de lenguaje que no resulta familiar a los alumnos.

Stubbs (1984) hace referencia a uno de los primeros estudios sobre el lenguaje en el aula (Barnes, 1969), en el que se discuten extractos de grabaciones de clases de un solo día en un primer curso de la escuela primaria. Aunque la investigación no fue muy sistemática, tiene datos valiosos sobre el uso del lenguaje real usado en el aula. Barnes (1969) aduce que uno de los problemas en relación con el lenguaje en el aula, se presenta cuando el maestro emplea un lenguaje de instrucción propio de un especialista, utilizando un lenguaje técnico o términos poco comunes que no resultan familiares a los alumnos y que pueden constituir una barrera en el proceso de aprendizaje de aquellos que no están familiarizados con esta terminología técnica. Este lenguaje de instrucción especializado *"plantea a los alumnos ciertas exigencias lingüísticas, que son totalmente externas a la enseñanza misma"* (Stubbs, 1984 p.100). Por ejemplo, en la enseñanza del español en el primer grado de la escuela primaria se emplean términos como: "letra", "sílabas", "palabra", "enunciado" que no son objeto de enseñanza explícita, pero que en las actividades que se realizan implica su enseñanza. Otros como: "punto", "acento", "masculino", "femenino", "singular",

"plural", entre otros, son términos que se enseñan explícitamente, e implican la enseñanza de un significado lingüístico.

Estos términos constituyen un lenguaje especializado que el maestro utiliza para enseñar la lengua escrita. Dicho lenguaje permite expresar los conceptos con precisión, sin considerar lo que entienden los alumnos con estos términos, asumiendo falsamente que los niños identifican a qué unidades del lenguaje se refiere cuando habla de "enunciado", "palabra", "sílabas" o "letra", como lo ilustra este breve fragmento de una clase de español de primer grado:

Maestra: ¿Cómo dice?

Niños: Ma - ri - po - sa (a coro)

Maestra: Cuatro **sílabas**, ocho **letras**, pero son **sílabas**. Si las junto ¿qué tengo?

Niños: Un **enunciado**

Maestra: Mmm (en tono de duda), es una **palabra**, una **palabra** con cuatro **sílabas**

La maestra está usando expresiones metalingüísticas porque sabe con precisión a que se refiere cuando identifica cada unidad lingüística con el término adecuado, pero los niños no identifican de la misma manera el término y su significado. También suponen que los alumnos identifican el género gramatical de la lengua con tan sólo hacer referencia a los términos "masculino" y "femenino". De acuerdo a estas consideraciones, nuestra hipótesis es: que la suposición de que el uso de términos técnicos es de fácil comprensión para los niños no es necesariamente correcta.

En la escuela, cuando los niños inician el proceso de alfabetización formal se empieza también un proceso de comunicación en torno al lenguaje mismo. Se puede afirmar que formalmente se introduce el uso de un metalenguaje que de antemano el maestro ya conoce y el alumno inicia con la adquisición de los términos metalingüísticos propios para referirse a la lectura y la escritura, construyendo paulatinamente su significado conforme los va empleando en las tareas escolares. Sin ser un contenido de aprendizaje específico y explícito en el currículo de la asignatura de español primer grado de la escuela primaria es sin embargo, parte de la enseñanza de la lengua escrita.

Cuando el maestro usa el lenguaje con referencia al lenguaje mismo, haciendo reflexión sobre sus características y funciones o sobre su adecuada producción, lo usa en su función metalingüística, desarrollando una actividad consciente denominada "conciencia metalingüística".

Esta conciencia conlleva a una actividad metalingüística que *"supone no solo usar el lenguaje simplemente, sino desarrollar una cierta conciencia y poner una especial atención sobre él para decidir cómo y cuándo es apropiado, correcto o efectivo, analizar sus componentes y reflexionar sobre sus combinaciones"* (Teberosky, 1991, p. 169).

Durante los últimos veinte años la producción de literatura sobre "conciencia metalingüística" ha sido abundante y variada, vista desde diversos enfoques teóricos. Sin embargo, son pocos los autores que plantean la problemática que subyace a la relación entre los términos metalingüísticos que usa el maestro para alfabetizar y el proceso de aprendizaje del del sistema de escritura.

Ante este planteamiento se puede señalar que en la actualidad se sabe poco sobre la influencia que ejercen en el aprendizaje de la lectura y la escritura los términos metalingüísticos que usa en su enseñanza el maestro de primer grado de la escuela primaria.

Para poder reflexionar sobre este punto, es necesario observar el diálogo en el aula entre profesores y alumnos. El intercambio de información que se da en este contexto es el corazón del proceso educativo, o al menos la parte más importante de él. Para la mayoría de los niños, tal como lo señala Borzone: *"Los procesos de construcción del conocimiento tienen lugar en la interacción docente-alumno; por lo que el modo en que es utilizado el lenguaje en el aula influye en las oportunidades de aprendizaje que tendrán los niños en el marco de la educación formal. Resulta entonces fundamental acercarse a la realidad y observar intercambios verbales para tener una visión directa del lenguaje "en el aula" y del lenguaje "del aula" (Borzone, 1994 p. 24 y 25).*

Este trabajo pretende aportar información descriptiva que permita realizar algunas inferencias sobre el uso de ciertos términos metalingüísticos en la enseñanza de la lengua escrita a través de extractos obtenidos de registros de clases de español y aportar algunas consideraciones que permitan a los maestros reflexionar sobre la relación entre los términos metalingüísticos que se emplean en la alfabetización inicial, y en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para su tratamiento el documento se estructuró en seis apartados: La introducción, que muestra los planteamientos iniciales del trabajo.

El marco teórico, en el que se presenta una visión general de las investigaciones que se han llevado a cabo en relación a la conciencia metalingüística y las conclusiones a las que han arribado los investigadores.

La metodología, apartado que narra el proceso metodológico aplicado para desarrollar el trabajo de campo, los procedimientos para obtener la muestra de los maestros participantes, la distribución y organización del tiempo de observación y los criterios para la elaboración de los registros.

Los resultados, parte fundamental del documento en la que se presentan varios análisis que ilustran el uso de los términos metalingüísticos en la alfabetización inicial y como éste mantiene relación directa en el aprendizaje de los niños. En este apartado se presentan los términos metalingüísticos que se usan con mayor frecuencia en la alfabetización inicial, los contextos en que son usados, los términos alternativos que los sustituyen y finalmente, sugiere las concepciones que los maestros tienen en relación a los términos metalingüísticos.

Las reflexiones de los maestros, es un apartado que muestra las opiniones expresadas por ellos a través de un cuestionario, en torno a sus concepciones de algunos términos metalingüísticos. Estas respuestas aportan elementos para establecer una comparación entre lo que explícitamente señalan de un término, es decir, su significado y lo que en el aula se menciona o se dice de él.

Y el apartado referido a las conclusiones, en el que se exponen las concepciones finales, producto del análisis de los datos y su confrontación con los postulados teóricos revisados.

Finalmente, es importante comentar que desde la cotidianidad del espacio aúlico las actividades de alfabetización inicial al parecer no resultan trascendentes. Se requiere sentarnos a analizar qué es lo que sucede en ese espacio, qué se dice, cómo se dice y qué concepciones se están comunicando a los niños. En esta medida el uso de los términos metalingüísticos en la alfabetización inicial adquieren relevancia, significado y sentido.

II. MARCO TEÓRICO

Concepto de conciencia metalingüística

Hay producciones del lenguaje que se hacen sin reflexionar sobre el lenguaje mismo, por ejemplo cuando platicamos sobre algún evento en un acto de descripción, narración o simple conversación. Tal suceso se da en un nivel que no necesariamente implica reflexionar sobre el propio lenguaje. Sin embargo, en otras ocasiones, los hablantes hacen una reflexión explícita de su lengua haciendo referencia a su naturaleza, estructura y funciones. A esta actividad intelectual de hablar y discernir sobre el propio lenguaje se le ha denominado "conciencia metalingüística". Garton y Pratt citan a Perner (1988), que indica que para que se hable de conciencia metalingüística *"el sujeto no solamente debe ser capaz de reflexionar sobre el lenguaje y centrar su atención sobre él, también debe tener alguna apreciación de qué es sobre el lenguaje sobre lo que se está reflexionando"* (Garton y Pratt, 1991 p. 146)

Al considerar la definición planteada por Tunmer y Harriman (1984), en la que señalan que la conciencia metalingüística es la *"capacidad para reflexionar y*

manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado, cuyo tratamiento es como un objeto de conocimiento en sí mismo”, se observa que puede referirse a cualquier aspecto del lenguaje oral, ya sea en su nivel fonológico (conciencia fonológica), léxico (conciencia de palabra), sintáctico (conciencia sintáctica) y pragmático (conciencia pragmática). Consecuentemente, el desarrollo de la conciencia metalingüística, puede ser explicado a partir de estos niveles del lenguaje.

Uno de los problemas en la definición sobre esta conciencia radica en considerar el desarrollo de la conciencia metalingüística a partir de lo implícito y explícito de la reflexión sobre el lenguaje. Otras posturas teóricas involucran en sus definiciones de conciencia metalingüística la consideración de concebirla como un acto natural o no natural, tomando como punto de partida una posición determinada con respecto a los mecanismos de adquisición del lenguaje o a los mecanismos cognitivos del sujeto.

Desde esta perspectiva se presentan tres versiones teóricas que aportan una vasta investigación empírica que fundamenta sus argumentos explicativos y que veremos brevemente a continuación.

Versiones teóricas sobre la conciencia metalingüística

Existen tres versiones teóricas que explican de diferente manera cómo se desarrolla la conciencia metalingüística. Estas teorías consideran que el desarrollo de esta conciencia se da a través de niveles jerárquicos. Es decir, se presenta de manera gradual a través de estadios, períodos o niveles. La diferencia entre éstas tres perspectivas se presenta al argumentar las razones de esa aparición gradual. Una de las discusiones se

relaciona con la consideración de la conciencia metalingüística como un fenómeno natural o no natural, y cuáles son sus condiciones de aparición.

A) La conciencia metalingüística se desarrolla paralelamente con el lenguaje.

Esta primer corriente teórica argumenta que los niños, al detectar la producción de errores en la emisión del lenguaje, acceden a la corrección de manera natural. Esta corrección es la que permite hablar de una conciencia metalingüística que se desarrolla paralelamente con la adquisición del lenguaje.

Una de las expositoras de esta postura teórica es Emily Clark (1978). Ella realizó una serie de pruebas que incluían ejercicios sobre "reparaciones" del habla, que consistían en formular juicios explícitos sobre la adecuación de formas lingüísticas concretas en diferentes contextos y juegos lingüísticos como rimas, trabalenguas y adivinanzas. La prueba contundente que ella retoma para afirmar que *"los niños son capaces de reflexionar sobre sus producciones al igual que de decidir que debe ser reparado"* (Clark, 1978 p. 17), es la detección y corrección de los errores en la producción del lenguaje.

Ella afirmó que *"desde el principio los niños parecen ser concientes de la forma y la función del lenguaje. Ellos empiezan con una versión muy elemental del lenguaje y, para pasar al siguiente estadio, deben darse cuenta de que es inadecuada o "errónea". Por tanto, deben llegar a ser concientes de cuando fracasa el lenguaje"* (Clark, 1978 p. 35 y 36). Esta afirmación la lleva a la creencia de que para detectar y corregir los errores del lenguaje, hay que reflexionar sobre él, sugiriendo que la reflexión

deliberada está implicada.

Sus diversas investigaciones la llevaron a concluir que las "reparaciones" del habla infantil son de dos tipos: fonológicas y sintácticas. Las correcciones incluyen modificaciones, ya sea en la producción de las palabras, en los finales de palabra o en el orden de palabras en una producción lingüística. Estas correcciones manifiestas desde una edad temprana, le permiten fundamentar su idea de que los niños reflexionan sobre el lenguaje y que esta reflexión (vista como conciencia) juega un papel importante en el desarrollo del lenguaje. Su conclusión es que la conciencia metalingüística se desarrolla paralelamente con la adquisición del lenguaje.

La autora argumenta que la conciencia del niño puede encontrarse a diferentes niveles. El primero de ellos es cuando virtualmente está inconsciente de su propia habla, para incorporarse posteriormente la explicación de que es a través de los errores que el sujeto reflexiona deliberadamente sobre el lenguaje..

Esta teoría presenta un enfoque más lingüístico que cognitivo, en virtud de que no hace referencia a la presencia de mecanismos cognitivos involucrados en el proceso de "darse cuenta" en la producción de los errores en el habla. Al parecer estos mecanismos también estarían dados de manera natural.

B) La conciencia metalingüística no surge de forma espontánea con la adquisición del lenguaje hablado.

Esta segunda postura teórica encabezada por Tunmer y Herriman (1988) argumenta que la conciencia metalingüística no surge de forma espontánea con la adquisición del lenguaje hablado, sino que está vinculada con la capacidad de procesamiento de información del sujeto.

Los trabajos de investigación que realizaron Tunmer y Herriman (1988) los conduce a afirmar que los niños no son capaces de reflexionar sobre el lenguaje hasta que no están en la infancia media, aproximadamente a los cinco años de edad. Es en este momento del desarrollo que realizan juicios explícitos sobre el lenguaje, en la medida en que disponen de una serie de mecanismos de autocontrol. Este nivel de explicación cognitiva considera que el desarrollo de los mecanismos de autocontrol no se da de manera natural.

Tunmer y Herriman (1988) descartan las correcciones del lenguaje que hacen los niños a temprana edad, sugiriendo que éstas sólo implican la presencia de mecanismos automáticos y no de autocontrol. La argumentación de que la conciencia metalingüística se desarrolla durante la infancia media y no antes, tiene su base empírica en numerosos estudios que demuestran que la conciencia metalingüística está relacionada con la capacidad de procesamiento de la información, aduciendo la aparición de procesos de control cognitivo. Fundamentalmente la conciencia metalingüística requiere de mecanismos de control cognitivo, que se presentan durante el estadio de desarrollo operacional concreto.

Garton y Pratt (1991) señalan que Tunmer y Herriman consideraron que *"el uso de procesos de control es la clave para la aparición de la conciencia metalingüística, en lugar de proceder a un proceso automático que puede llevar a correcciones espontáneas; el procesamiento de control permite al sujeto elegir el centrar su atención sobre el lenguaje y llevar operaciones conscientes sobre él"* (Garton y Pratt, 1991 p. 152)

Bajo esta perspectiva teórica pareciera entonces que la conciencia metalingüística no es adquirida de manera natural con respecto a la adquisición del lenguaje, sino que su desarrollo está en función del desarrollo de los mecanismos de autocontrol que se presentan de manera natural durante el estadio de operaciones concretas.

Un inconveniente en esta teoría es que no argumenta la causa por la cual se genera el proceso de transición del procesamiento automático al procesamiento de control.

C) La conciencia metalingüística se desarrolla después de que los niños comienzan su preparación escolar.

La tercer postura teórica representada por Donaldson (1978) argumenta que la conciencia metalingüística se desarrolla después de que los niños comienzan su preparación escolar formal y surge como consecuencia de aprender a leer. Donaldson considera que el aprendizaje de la lectura facilita el desarrollo de la conciencia metalingüística, y a su vez ésta repercute en el desarrollo cognitivo. Sin embargo, esta teoría ha sido cuestionada, en virtud de que existen trabajos de investigación como los de Bradley y Bryant (1983) que demuestran la presencia de un cierto tipo de conciencia metalingüística tanto en niños como en adultos analfabetos.

Por otro lado, esta posición teórica en especial, se ha hecho patente para la conciencia fonológica (uno de los tipos de conciencia metalingüística que abordaremos más adelante). Por ejemplo, Morais (1991) defiende la hipótesis de que la conciencia fonológica se desarrolla únicamente en un contexto de aprendizaje explícito del lenguaje escrito, además de ser éste el conocimiento que influye favorable y directamente en el desarrollo del aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético.

Los trabajos experimentales de autores como Tunmer, Herriman y Nesdale (1988), Goswami (1986), Bryant y Bradley (1985), Morais (1979), Alegría y Content (1983) han demostrado que el conocimiento fonológico es un conocimiento metalingüístico.

Las diferentes "conciencias" metalingüísticas

Las investigaciones en el campo de la psicolingüística, consideran que uno de los aspectos involucrados en el proceso de adquisición de la lengua escrita es la conciencia metalingüística. Los resultados demuestran la importancia que tiene el desarrollo de esta conciencia en la enseñanza de la lectura y la escritura. La conclusión a la que se llega, sugiere que los niños necesitan reflexionar sobre su propio lenguaje. La reflexión les permitirá centrar su atención sobre él y los elementos que lo componen, desarrollando habilidades lingüísticas como segmentar su lengua, reconociendo que es divisible en partes tales como enunciados, palabras, sílabas, letras, fonemas y descubrir las relaciones que existen entre estas partes, con la finalidad de que puedan comprender la

naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura.

Dentro de la psicolingüística, la mayoría de los autores, aunque pertenezcan a corrientes teóricas diversas, coinciden en que el elemento central en el proceso de adquisición de la lengua escrita es la posibilidad de que los niños apliquen su habilidad metalingüística para analizar la lengua en sus diferentes niveles: fonológico, léxico, sintáctico y pragmático. A continuación mencionaremos algunos aspectos de estos distintos tipos de "conciencia metalingüística" que se han abordado:

A) Conciencia Fonológica.

La conciencia fonológica se refiere a la posibilidad que tienen los niños de analizar las unidades sonoras del lenguaje: (fonemas, sílabas y unidades intrasilábicas - onset y rima) centrando su atención en los sonidos.

Garton y Pratt (1991) señalan que *"el desarrollo de la conciencia fonológica trata del desarrollo de la conciencia de los sonidos del lenguaje. Si los niños han de dominar los procesos de lectura y escritura, deben ser capaces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, los grafemas"*. (Garton y Pratt, 1991 p. 154).

Al considerar que los sonidos son las unidades básicas del lenguaje y que éstas se tienen que combinar para formar palabras, el hecho de centrar la atención sobre ellos, constituye una tarea difícil para los niños. *" Esto implica tomar conciencia de la estructuración del habla en secuencias de unidades fonológicas de dimensiones diversas: sílabas, fonemas y, entre ellas, las unidades*

subsilábicas rima, onset " (J. Alegría en Jiménez, 1995 p. 9).

Autores como Liberman, Cooper, Shankweiler y Studdert-Kennedy (1967), citados por Garton y Pratt (1991) mostraron que aunque percibimos fonemas, éstos no existen como entidades separadas en la cadena hablada, y la división entre el final y el principio del siguiente, no existe de manera clara.

Ante esta problemática y dada la importancia de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lengua escrita se han hecho numerosos estudios durante las últimas dos décadas. Los resultados de los estudios sugieren que la ausencia de conciencia fonológica es un factor explicativo de las dificultades de aprendizaje que muestran muchos niños en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en un sistema alfabético.

B) Conciencia Léxica.

La conciencia léxica se refiere al nivel de lenguaje que se requiere para centrar la atención en una unidad lingüística, denominada palabra, que es distinta de otras unidades como los fonemas, las sílabas o las oraciones.

Las investigaciones realizadas por Bowey y Tunmer (1984) y Pratt y Grieve (1984) sobre el desarrollo de la conciencia de palabra sugieren que no deben confundirse los estudios que se realizan sobre la noción de "palabra", vista como unidad del lenguaje oral, con la comprensión del término metalingüístico "palabra".

Partiendo de esta diferenciación, en este apartado se hará referencia a la conciencia de palabra vista como una unidad lingüística.

Bowey y Tunmer (1984) y Pratt y Grieve (1984) realizaron una serie de trabajos experimentales para examinar la capacidad de los niños entre cinco y ocho años para discriminar las palabras de los fonemas y las palabras de las frases. A cada mitad de los grupos formados por nivel de edad se les aplicó tareas de entrenamiento, que consistían en la presentación oral de palabras y frases, seguida de la pregunta ¿será palabra o no?, ante la respuesta de los niños se procedía a un "feedback" que consistía en dar explicaciones, dependiendo de la tarea realizada. Por ejemplo, decirles que las palabras están formadas por varios sonidos y un sonido es una pequeña parte de una palabra, o que una frase como "viento frío" (Garton y Pratt 1991, p. 161) está formada de dos palabras.

Los resultados obtenidos de estas pruebas demostraron que los niños entre 6 y 8 años de edad pueden discriminar las palabras de los sonidos y frases, sobre todo las palabras con contenido como los sustantivos, verbos y adjetivos, independientemente de que los niños hayan recibido el entrenamiento o no. En cambio los niños de 5 años que no recibieron entrenamiento no fueron capaces de discriminar las palabras con contenido de los fonemas y las frases. Por el contrario, los niños de este mismo grupo de edad que si recibieron entrenamiento fueron capaces de identificar las palabras con contenido, así como las palabras funcionales como artículos, preposiciones y conectivos.

Con estas investigaciones podemos concluir que los niños de 6, 7 y 8 años identifican las palabras con contenido de otras unidades lingüísticas como fonemas o frases. En este sentido, se puede decir que presentan conciencia de palabra como una unidad lingüística, mientras que los niños de 5 años no son capaces de identificar las palabras, requieren de un proceso de entrenamiento para poder identificarlas. Sin embargo, no podemos concluir que los niños logren

identificar todos los tipos de palabra como una unidad lingüística, sino más bien aquellas con contenido pleno. Solamente después podrán generalizar su capacidad a otros tipos de palabras.

C) Conciencia Sintáctica.

La conciencia sintáctica se refiere a la reflexión deliberada y controlada que se hace sobre la gramaticalidad de las oraciones. Las producciones gramaticales que elaboran los niños como usuarios de la lengua no pueden considerarse como evidencia de conciencia sintáctica, debido a que esta conciencia no se refiere a la capacidad de emitir oraciones gramaticalmente correctas. Más bien, se refiere a la reflexión deliberada sobre la gramaticalidad de las oraciones.

Las pruebas experimentales que se han empleado para estudiar el desarrollo de esta conciencia son dos fundamentalmente: enjuiciamiento y corrección (Tunmer y Grieve, 1984). La tarea de enjuiciamiento consiste en que los niños juzguen si una oración es gramaticalmente correcta o no. La de corrección tiene la finalidad de que los niños corrijan oraciones que presentan alteraciones sintácticas.

Coincidentemente, como sucede con la conciencia léxica, los niños tienden a evaluar por su significado las oraciones. Por ejemplo la oración: *"Ayer papá pintó la valla" fue rechazada por un niño de cuatro años sobre la base de que los papás no pintan vallas, pintan paredes*" (Tunmer y Grieve, 1984 p. 99-100). De igual manera los niños entre cuatro y siete años aceptan oraciones gramaticalmente incorrectas si el significado es aceptable para ellos.

Estos trabajos de investigación en torno a la conciencia sintáctica han demostrado que los niños son capaces de realizar cuando se les pide, tareas de corrección, imitación y detección de errores en la estructura gramatical de las oraciones. Es muy posible que los juicios gramaticales que realizan los niños independientemente del significado de las oraciones tenga poco valor práctico. Sin embargo, este tipo de análisis gramatical es de gran valor cuando los niños están aprendiendo a leer y escribir y cuando han dominado el proceso. Por ejemplo cuando se sugiere a los niños (en el trabajo didáctico en el aula) que realicen cualquier actividad con oraciones como: **"manchas la tiene jirafa cariñosa"**, éstos tendrán que detectar la discordancia entre el sujeto, el verbo y el complemento además de plantearse el problema de orden sintáctico. En una situación de lectura *"es importante releer nuevamente la frase para asegurarse que se obtiene el significado correcto"* (Garton y Pratt, 1991 p. 165). Por esta razón Garton y Pratt (1991) señalan que la reflexión sintáctica que se produzca en la detección y corrección de errores gramaticales, jugará un papel importante en la comprensión de textos.

D) Conciencia Pragmática.

Esta conciencia también es llamada conciencia del discurso y en este campo las investigaciones que se han realizado giran en torno a la habilidad de los niños para controlar la información de entrada (out put) en el mecanismo de percepción del habla.

Los trabajos experimentales han consistido en diversas tareas, primeramente se les presentaba a los niños historias orales más o menos largas

que contenían algunas inconsistencias. Los trabajos realizados por Markman (1979) sugieren que los niños hasta los once años de edad no detectan las inconsistencias de la información presentada en las historias. Markman (1979) reconoció que las tareas solicitadas a los niños eran muy complejas y que sus resultados no podían tomarse como indicadores para demostrar que los niños no pueden controlar la información de entrada.

Tunmer, Nesdale y Pratt (1983), tomaron como base los trabajos de Markman y presentaron a niños más pequeños, historias más cortas que las presentadas por Markman, en las que se describían acontecimientos que podían estar ligados a su experiencia o no. Los resultados demostraron que muchos niños a la edad de cinco años son capaces de evaluar adecuadamente la consistencia de las historias que presentan contradicciones explícitas y algunos juzgaban las historias implícitas con un considerable grado de precisión.

Con la intención de evaluar la habilidad de comprensión de la información en niños de cuatro a seis años de edad, Días y Harris (1988) citados por Garton y Pratt (1991) les presentaron en vez de historias silogismos, algunos de los cuales contradecían su experiencia. Por ejemplo: "*Toda la nieve es negra. Tom toca nieve. ¿Es negra?*" (Garton y Pratt 1991 p. 168).

Los resultados de estas pruebas experimentales demuestran que aunque se presente a los niños silogismos que van en contra de su conocimiento, si estos son presentados en un contexto de credibilidad más que de duda ellos son capaces de aportar respuestas correctas.

Todas estas investigaciones demuestran la habilidad del niño para controlar la información de entrada. Sin embargo, es muy importante considerar que tal vez los resultados experimentales no se reflejan en la actividad cotidiana,

debido a que son situaciones de laboratorio debidamente controladas y no corresponden a las situaciones que se presentan en el aula, con condiciones no controlables, múltiples y variables. Por eso, en la escuela es necesario reflexionar sobre el significado de las expresiones que se emplean en clase, con la finalidad de facilitar la comprensión de la información y evitar los malos entendidos.

Conciencia de términos metalingüísticos

Las investigaciones que se han llevado a cabo en relación a este tipo de conciencia se centran fundamentalmente en dos líneas: una enfocada a la habilidad que presentan los niños para segmentar las unidades lingüísticas (oración, palabra, sílaba, fonema) y la relación de estas habilidades con el aprendizaje de la lectura y la escritura. La otra línea de investigación se centra en las habilidades de los niños para nombrar con ciertos términos a las partes que identifican a las unidades lingüísticas. Sin embargo, no existe mucho trabajo de investigación que centre su foco de atención en la conciencia metalingüística del maestro que enseña a leer y escribir, cómo y en qué momento emplea los términos metalingüísticos “enunciado”, “palabra”, “sílaba”, “letra”, y qué impacto genera el uso de estos términos en la enseñanza de la lengua escrita.

En los trabajos que se han realizado con los niños destacan autores como Downing (1991), Tunmer y Bowey (1983-1984), Berthoud Papandropoluo (1980) y Vernon (1992), cada uno de ellos enfocado a un aspecto específico de investigación.

Downing (1991) presenta argumentos que señalan a la escuela como un medio que *“influye, favorable o desfavorablemente en el desarrollo de la lecto-*

escritura, según facilite o impida el crecimiento de los conceptos formales y funcionales del lenguaje" (Downing 1991, p. 243). Vista de esta manera, la escuela misma puede constituirse en el espacio donde se generan oportunidades y obstáculos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y en vez de favorecer su aprendizaje, la intervención pedagógica complicaría aún más el proceso.

Downing también señala que *"es de mayor importancia estudiar el desarrollo en el niño de aquellos conceptos que se utilizan cuando pensamos en la destreza de leer y en la destreza de escribir "* (Downing, 1991 p. 235). Para este autor es necesario que los niños comprendan ciertos términos metalingüísticos tales como "palabra", "sílabas", "letra", "número", porque estos términos le permitirán, por una parte, conceptualizar los diferentes elementos o unidades de la lengua, y por otra, comprender los contenidos transmitidos por el maestro, los padres o hermanos.

Como resultado de sus investigaciones Downing concluye que *"para razonar de una manera efectiva sobre la tarea de la lectura y escritura es menester que los niños formen conceptos sobre las funciones comunicativas y los rasgos lingüísticos del habla y de la escritura"*. (Downing, 1991 p. 243). Esta conclusión permite a Downing establecer una correlación entre el aprendizaje de la lengua escrita, el conocimiento de este vocabulario metalingüístico y la claridad cognitiva del niño. Inclusive manifiesta que los niños que no utilizan apropiadamente éstos términos presentan lo que se llama un déficit conceptual que puede causar una confusión cognitiva.

Tunmer y Bowey (1983-1984), Berthoud-Papandropoulos (1980) y Vernon (1992) centran su trabajo en torno a la conciencia del término "palabra", uno de los términos metalingüísticos más estudiado, dada su dificultad para definirlo.

“Definir el término palabra no es una tarea fácil. Se trata de un vocablo que no ha quedado restringido como elemento que sirva exclusivamente para la denominación de una unidad particular de análisis lingüístico” (Díaz, 1992 p. 1). Es un término que tiene una multiplicidad de acepciones de uso común que se pueden entender de acuerdo al contexto en que se aplica. Por ejemplo: *“Palabra de honor”. “Medias palabras”. “Palabra de matrimonio”. “Palabra de hombre”. “Palabra por palabra”. “Palabra preñada”. “Palabra al aire”. “Cruzar palabra”: “Palabras mayores”: “Bajo su palabra”: “Tomo la palabra”: “Pido la palabra”: Cedo la palabra”: Palabra de ley”: “Comerse las palabras”: “Faltar a su palabra”: “Gastar palabras”. “Mantener su palabra”: “Medir las palabras”: “No hablar palabra”: “Sobre su palabra”: “Soltar la palabra”: “En pocas palabras”. “Esa es mala palabra”: “¡Palabrota!”. “Vamos a palabrear”: “Tienes mi palabra”: “Tu palabra vale mucho”. “La palabra de Dios”. “Las siete palabras”: “¡Ahórrate tus palabras!”: “Tu palabra es verdad”. “Es pura palabrería”. “Dejar a alguien con la palabra en la boca”. “Dirigir la palabra a alguien”. “Quitar a alguien la palabra”: “A palabras locas, orejas sordas”. “Palabras sacan palabras”.* (Diccionario Enciclopédico Quillet, Tomo IX p. 293 y 294). Como afirma Celia Díaz (1992, p. 1) estos ejemplos *“permiten ver la variedad de significados que puede adoptar este término dependiendo del contexto en que se encuentre”* y si consideramos que muchas de estas expresiones se emplean en la escuela, además de los significados propiamente de la alfabetización inicial, la dificultad para definirlo se complejiza.

Bajo esta perspectiva sólo se está considerando dos dimensiones para definir el término “palabra”, una que identifica el significado del término, según el contexto en que se usa, haciendo referencia generalmente a situaciones de la vida cotidiana y la otra, los usos propios de la alfabetización inicial. Faltaría considerar una tercera dimensión: la de los trabajos de investigación lingüística, en la que *“los lingüistas han enfrentado múltiples problemas en la delimitación y la definición de la unidad palabra. Las dificultades inherentes a esta tarea derivan de*

las particularidades de dicha unidad” (Díaz, 1992 p. IV).

En el campo de las investigaciones no se ha definido con exactitud que es una palabra. Sin embargo, los resultados de algunos trabajos realizados con sujetos ya alfabetizados se dirigen a señalar que la propia escritura conduce a una definición de palabra: *“se acepta como palabra cualquier cadena gráfica aislada en la escritura por espacios en blanco sucesivos” (Díaz, 1992 p. 11).*

Si la definición de palabra genera dificultades para la lingüística, no menos dificultades presenta su uso en la alfabetización inicial. Este término “palabra” aparece en los mismos contextos escolares que otros términos tales como “letra”, “sílabas”, “enunciado”. Todos estos términos se cruzan, en el sentido de que se usan unos en la definición de los otros. En la alfabetización inicial el uso de estos términos se hace indispensable para distinguir entre lo oral y lo escrito, así como entre distintos tipos de unidades lingüísticas. Hay que recordar, sin embargo, lo que señala Tunmer y Herriman (1984) que una cosa es identificar estas unidades lingüísticas en las producciones orales y/o escritas, y otra es el uso o comprensión del término metalingüístico.

Como ya se había indicado en el apartado II (p. 7) Tunmer define a la conciencia metalingüística como la capacidad que tiene el niño para reflexionar sobre las estructuras del lenguaje hablado (Tunmer y Herriman, 1984). *“Esta capacidad debe ser distinguida, por un lado, de los usos del sistema del lenguaje para producir y comprender enunciados y por otro de lo que se conoce como metalenguaje” (Carrillo y Marín, 1996 p. 48),* esto es, el conocimiento de los términos que se usan para referirse al lenguaje mismo como: “enunciado”, “palabra”, “sílabas”, “letra”, “fonema”. La conciencia metalingüística es entonces, la conciencia que se refiere a estos términos.

Los trabajos de investigación realizados por Tunmer y Bowey (1984 p. 73) concluyen que el desarrollo completo de la conciencia de "palabra" es el resultado de tres componentes:

1. *"Awareness of the word as a unit of language.*
2. *Awareness of the word as an arbitrary phonological level (the word reference distinction)*
3. *Comprehension of the metalinguistic term word."*

En estas investigaciones se destaca, por un lado, la capacidad que tienen los niños para identificar y reconocer las palabras como partes constituyentes de enunciados, y por otro, la comprensión del término metalingüístico "palabra".

Según Tunmer y Bowey (1984) y Pratt y Grieve (1984) los tres componentes mencionados anteriormente se desarrollan de manera independiente y surgen en diferentes momentos del nivel de pensamiento concreto operacional del niño. Consideran además, que la percepción de las palabras como unidades del lenguaje y la distinción entre las palabras y su referente son anteriores a la posibilidad de definir el significado del término "palabra". Por esta razón argumentan que no deben confundirse los estudios que se realizan sobre la noción de "palabra", vista como unidad de lenguaje oral, con la comprensión del término metalingüístico "palabra". En este sentido Díaz (1992, p. 30) señala que *"algunos autores no han distinguido con claridad esto último. Muchas veces, se ve aparecer el término palabra en las consignas de sus investigaciones, sin tomar en cuenta que la habilidad para separar un enunciado en palabras y la comprensión del término palabra no son cosas equiparables"*.

Berthoud-Papandroupolou (1980) y Vernon (1992), han puesto de manifiesto que los niños pequeños tienen una gran dificultad en comprender términos como "palabra", "sílabas", "letra". Ellas argumentan como resultado de su

trabajo de investigación que el significado de los términos metalingüísticos propios para referirse al lenguaje alfabetizador, es construido por los niños pequeños, en un proceso de evolución.

La interrogante: ¿qué conceptualizaciones construyen los niños en relación al término "palabra"?, fue objeto de estudio de Berthoudd-Papandroupoulou, llegando a la conclusión de que ellos van elaborando durante su desarrollo diferentes hipótesis en relación a éste término; ella afirma que los niños van reconstruyendo el término. Así sus trabajos experimentales le permiten plantear una perspectiva evolutiva.

El primer estudio que realizó en este campo estaba dirigido a obtener definiciones del término palabra. Se les preguntaba a los niños: ¿Sabes qué es una palabra ?, ¿Qué crees ?

Un segundo trabajo experimental consistió en presentar a los niños una por una siete u ocho ejemplos de palabras simples, frecuentes y de uso común y se les preguntaba si cada una era palabra o no y por qué.

El tercer trabajo se centró en solicitar a los niños que dieran ejemplos de palabras con propiedades específicas: palabras largas, cortas y difíciles. La dificultad en esta experiencia estaba en que los niños eligieran palabras cortas o largas en función de su significado o bien atendieran a la longitud de la emisión sonora.

La cuarta situación experimental consistió en indicar a los niños que inventaran una palabra y la producción de un enunciado.

En el quinto y último experimento los niños tenían que contar el número de palabras de una frase hablada, se les preguntaba a los niños:

¿Cuántas palabras tiene el enunciado?

Posteriormente se les pedía que las contaran.

"Los resultados de la investigación sostienen que los niños entre cuatro y seis años de edad no hacen ninguna distinción entre la palabra y el objeto a que se refiere. En consecuencia, ellos no ven las palabras como entidades lingüísticas separadas, sino que el término palabra es atribuido a las propiedades del objeto. Al definir el término metalingüístico "palabra" los niños no se centran en su característica de la propia entidad lingüística. En su lugar centran su atención en el significado o en la idea que se representa a través de la palabra" (Garton y Pratt, 1991 p.160).

Los niños dicen que las palabras como sustantivos y verbos son palabras porque tienen un significado para ellos. Mientras que los artículos, preposiciones, conjunciones, no son palabras porque aisladas no representan significado.

Las respuestas de los niños de 4 y 6 años de edad al dar ejemplos de palabras largas o cortas, muestran la dificultad que tienen para separar esta entidad lingüística del significado. Cuando se les pide palabras largas dan ejemplos como "tren", porque tiene vagones y es largo; "alacena", porque hay muchas cosas en ella. En palabras cortas dan ejemplos como "ojo" y "primavera", haciendo referencia a una flor, porque son pequeños.

Algunos sujetos de esta edad definen a las palabras como el acto de hablar. Por ejemplo, una palabra es cuando se habla, cuando se dice algo. Esta conceptualización conduce a los niños a dar ejemplos como: "Mi hermana quería jugar conmigo" .

Berthoud-Papandroupoulou logra comprobar que los niños pequeños no conceptualizan la palabra como una unidad lingüística disociada del significado.

De acuerdo a sus planteamientos, un nivel superior es aquel en el que las palabras empiezan a ser diferenciadas de la realidad física que representan. En este momento es cuando los niños acceden a lo que Tunmer y Bowey (1984) denominan como conciencia de la palabra en un nivel fonológico arbitrario. Solo entonces reconocen la diferencia entre la palabra y su referente.

Entre los 6 y los 7 años, las palabras son " vistas " como nombres de las cosas pero con existencia independiente; empiezan a ser consideradas como unidades lingüísticas y se refieren a ellas como algo que es escribible. Por ejemplo, una palabra son letras. Esta definición con frecuencia se acompaña de ciertos requerimientos que son determinantes para considerar que esas letras son palabras, por ejemplo, para que algo pueda ser considerado palabra se necesitan bastantes letras para formar una palabra, ni muchas ni muy pocas. Esta conceptualización da cabida a que muchos niños excluyan como palabras a los artículos, pronombres, preposiciones y otras formas funcionales de la escritura.

Entre los 7 y lo 8 años los niños comienzan a definir las palabras empleando algunos criterios gramaticales, tales como: sustantivos, adjetivos o verbos, sin dejar claro a que se refieren cuando utilizan estos términos. Por ejemplo, "palabras son adjetivos, sustantivos o verbos ". El primer criterio gramatical que utilizan los niños a esta edad es el que se refiere a los sustantivos o nombres, por ejemplo: " una palabra es el nombre de una persona, un animal, una cosa, o una flor".

Al igual que esta autora, otros investigadores (Ferreiro y Teberosky, 1993) han encontrado que los sustantivos aparecen como el prototipo de palabras que pueden ser reconocidas como tales y que pueden ser aisladas a edad temprana. Posteriormente se incorporan otros tipos de palabras (como los artículos, preposiciones, etc.) al conjunto de elementos que pueden ser clasificados bajo este término. En este sentido se puede decir que los niños de 5 o 6 años no consideran que las palabras sin significado propio (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.) sean palabras.

A los 8 años, los niños se refieren a las palabras como unidades de la cadena hablada y además las consideran como unidades constituidas por elementos menores. Por ejemplo, en la expresión:

- El niño lava el camión.

Existen tres palabras: "el niño", "lava" y "el camión".

Antes de presentarse este tipo de segmentación en la oración (en niños menores), la segmentación obedece de acuerdo al contenido de la expresión, por ejemplo, en las expresiones siguientes:

- Seis niños juegan.

Habrá seis palabras porque son seis niños los que están jugando.

- El niño lava el camión.

Habrá una palabra porque un niño lava un camión.

Esta manera de segmentar va evolucionando paulatinamente, a tal grado de que el sujeto considera los artículos, preposiciones, conjunciones y otras palabras funcionales como "palabras", sólo tardíamente.

Bajo esta perspectiva de concebir a la lengua escrita como un proceso de construcción, Vernon (1992) señala que al igual que los niños conciben de diversas maneras el sistema de escritura, también la forma de nombrar las unidades lingüísticas para referirse a la lengua oral y escrita es diferente, además de ser también diferentes de las concepciones adultas. Esta conclusión permite a Vernon (1992) indicar que *“los términos metalingüísticos que se usan en el proceso de enseñar y aprender la lengua escrita deben darse a partir de un proceso de construcción que aún queda por explicar”* (Vernon, 1992 p. 21).

De acuerdo a esta conclusión, se considera que al igual que los niños construyen el sistema alfabético de escritura, a través de un proceso gradual, también construyen gradualmente el significado de los términos metalingüísticos “enunciado”, “palabra”, “sílabas”, “letra”, “masculino”, “femenino”, y la información provista por la escuela indudablemente influye en la construcción del significado de estos términos. Por esta razón es importante aportar elementos que permitan identificar en qué y de qué manera la escuela influye y contribuye en su construcción.

El problema

Las referencias disponibles sobre el aprendizaje de la lengua escrita que se han mencionado apoyan la idea de que, para lograr el éxito en su aprendizaje, los niños deben cobrar conciencia de las unidades de su lengua: sílabas, palabras, enunciado. Por esta razón, uno de los objetivos de los primeros años de escolaridad es enseñar a los niños a reflexionar sobre su lengua e ir cobrando conciencia de sus elementos y relaciones. Sin embargo, la posibilidad de analizar las unidades lingüísticas se complejiza al considerar que generalmente esta

actividad implica el uso de términos específicos como "letra", "sílabas", "palabra", "enunciado", que permitan identificarlos y diferenciarlos.

La adquisición de estos términos por parte del niño y su enseñanza por parte del maestro, no son sencillas. *"Hacer un estudio sistemático sobre (cuando menos algunos) términos que usan los niños es importante por dos razones. En primer lugar, nos podría aclarar muchas cosas con respecto a los inicios de la evolución de la lengua escrita y, además, nos permitiría ser más precisos en los interrogatorios y en las interpretaciones que hacemos de las respuestas de los sujetos, cual fuera el tema de lecto-escritura que estuviéramos analizando. En segundo lugar, porque en términos pedagógicos significaría que el maestro puede estar asumiendo falsamente que los niños comprenden estos términos técnicos fácilmente, haciendo aún más grande la barrera entre lo que él dice y lo que el niño puede entender (le)"* (Vernon, 1992 p. 23).

Al tomar como punto de partida este segundo planteamiento de Vernon, se considera que, la importancia del lenguaje y en este caso específico, el metalenguaje que se emplea para alfabetizar, así como el manejo que hace el maestro de él, en el desarrollo de la enseñanza es de vital trascendencia. En virtud de que, los términos metalingüísticos propios para referirse a la lengua escrita son difícilmente evitables en el contexto escolar y necesariamente se hace uso de él. Es el maestro quien a través de la enseñanza de la lectura y la escritura hace referencia a las unidades del lenguaje, les da sentido y significado.

En la tarea de alfabetizar, el maestro emplea términos tales como: "enunciado", "palabra", "sílabas", "letra", "fonema" y otras unidades lingüísticas para referirse a lo que se escribe y se lee en clase y los niños deben aprender a centrar su atención en estas unidades deliberadamente, de forma tal que requiere realizar un trabajo de reflexión sobre su propia lengua. Por ejemplo, el maestro

puede preguntar a los niños durante su sesión de clase:

"¿Cómo empieza la palabra araña?"

Refiriéndose al sonido /a/ ó a la letra inicial "a".

"¿Qué letra está al principio de la palabra...?"

Refiriéndose al nombre de la letra, a su sonido ó a la identificación de la sílaba oral y/o escrita.

"¿Qué palabras empiezan con ga ? "

Refiriéndose a una sílaba o letra en estudio.

"¿Qué ideas pueden escribir sobre... (algún tema visto en clase)?"

Refiriéndose a un enunciado ó texto.

"¿Qué letra es?, ¡ Fíjate bien !"

Señalando una letra ó también una sílaba.

"¿Cómo suena la letra...?"

Refiriéndose al sonido de la letra en estudio ó al sonido de una sílaba (por lo general CV, ambas consideradas como letras)

Al inicio del ciclo escolar es evidente que muchos niños tendrán serias dificultades en su proceso de aprendizaje con este tipo de preguntas. El ejemplo ilustra el planteamiento de Vernon (1992), en relación a que el maestro puede estar asumiendo falsamente la idea de que los niños comprenden fácilmente estos términos y que diferencian unos de otros como si fueran parte de su conocimiento. Como se indicó en la Introducción de este trabajo (p. 3) la hipótesis

que se manifiesta se fundamenta precisamente en los planteamientos de Vernon (1992), al considerar que la suposición de que el uso de términos técnicos es de fácil comprensión para los niños, no es necesariamente correcta.

Así el maestro debe estar conciente de que la reflexión deliberada sobre su lengua, supone una seria dificultad y desafío para el niño al tratar de interpretar lo que él le pregunta e identificar a qué se refiere con esos términos.

En la actividad escolar los términos metalingüísticos están presentes de manera explícita, aunque su enseñanza no es parte explícita en esta actividad; de esta manera se aborda en el aula dos contenidos fundamentales de aprendizaje, uno explícito y otro implícito.

La enseñanza de la identificación y denominación de las unidades lingüísticas se da de forma explícita, empleando una gran diversidad de actividades que incluyen ejercicios de conciencia fonológica, léxica, sintáctica y pragmática, mientras que la enseñanza de los significados de los términos propios para referirse a la lectura y escritura se da de forma implícita.

Pareciera ser que esta práctica conjunta de lo explícito y lo implícito de la enseñanza se conjuga a veces más que para facilitar el proceso para complejizarlo, generando problemas de concepción que no son aclarados en clase.

Bowey y Tumer (1984) y Pratt y Grieve (1984), recomiendan a partir de sus trabajos experimentales no confundir los estudios sobre la noción de la unidad del lenguaje y la comprensión de los términos para referirse a estas unidades. En el campo educativo, específicamente en la alfabetización inicial en la escuela, se encuentra que el maestro establece un proceso complejo que involucra tanto la noción de la unidad lingüística a partir de su identificación, como

a la comprensión de los términos que usa para denominar a las unidades, en función de la presentación de diversas concepciones y significados. Así, nuestra hipótesis es que el maestro generalmente piensa que a partir de la identificación de las unidades lingüísticas de manera explícita, los niños accederán a la comprensión del término metalingüístico ("enunciado", "palabra", "sílabas", "letra"), aportando de manera implícita conceptos y significados confusos o poco claros.

Esta diferencia sutil pero relevante constituye la hipótesis principal de esta tesis: la comprensión de los términos metalingüísticos en la alfabetización inicial no es objeto de enseñanza explícita. Sin embargo, la identificación de las unidades lingüísticas tanto orales como escritas, es una parte sustancial en la alfabetización inicial, así como la comprensión de los términos metalingüísticos por parte del maestro a fin de tomar conciencia de esta diferencia y generar actividades que contribuyan a facilitar el proceso de alfabetización inicial.

Partimos de la hipótesis que la información provista por el maestro a este respecto es generalmente escueta y poco clara, lo que puede provocar que los niños no identifiquen con precisión a qué parte del lenguaje oral o escrito se refiere cuando usa estos términos en el salón de clase. Esta suposición permite señalar, como ya lo ha indicado Vernon (1992) que tal vez en la enseñanza de la lectura y la escritura el maestro parte del supuesto de que los niños saben a que se refiere cuando usa los términos: "enunciado", "palabra", "sílabas", "letra", "masculino", "femenino", haciendo de este metalenguaje parte de su discurso de aula pero generalmente no es objeto de reflexión en la tarea escolar, es decir, no es objeto de enseñanza.

Si bien hay estudios que nos permiten observar el proceso (y las dificultades) por el que pasa el niño para construir el significado de términos metalingüísticos como "palabra" (Berthoud-Papandropoulou, 1980; Ferreiro y

Vernon, 1992; Downing, 1981), es necesario preguntarse cómo el uso de estos términos metalingüísticos aparece en la escuela y posteriormente qué influencia tiene sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre la propia concepción de los niños.

Considerando los planteamientos anteriores y a diferencia de las investigaciones de Berthoud-Papandropoulou (1980) y Vernon (1992), en este trabajo el interés central radica en el maestro y en la dificultad que se le presenta en definir algunos términos que se usan en el salón de clase para referirse a las unidades lingüísticas en el proceso de enseñar a leer y escribir y enfatizar la importancia de la reflexión en esta dificultad y su repercusión en la alfabetización inicial.

La intención de este trabajo es precisamente aportar algunos elementos que permitan explicar cómo usa el maestro estos términos metalingüísticos en el salón de clase, partiendo del hecho de que no existe mucha información sobre la actividad pedagógica que realizan los maestros en el aula en torno al uso de estos términos. Sin embargo, sí existen abundantes trabajos de investigación como ya se ha revisado que permiten darse cuenta de la importancia de los términos metalingüísticos para que los niños aprendan a leer y escribir.

El interés que se manifiesta conduce a ubicar la línea que seguirá la investigación, que es la de presentar en un plano descriptivo "el actuar del maestro", formulando una serie de interrogantes que determinan la direccionalidad del presente trabajo:

- ¿Qué términos metalingüísticos predominan en la conducción que hace el maestro en el proceso de la alfabetización inicial?

- ¿En qué contextos se emplean estos términos?
- ¿Qué otros términos alternativos, no convencionales, se aplican para sustituir los términos usuales?
- ¿Qué conceptualización de estos términos tiene el maestro y cuáles son las repercusiones en la enseñanza de la lengua escrita?
- ¿Cuáles son los conceptos implícitos de los términos metalingüísticos usados en la alfabetización inicial y qué conocimiento tienen sobre ellos?
- ¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas derivadas de estas prácticas?

Objetivos de la investigación.

1. Identificar algunos términos metalingüísticos empleados por el profesor en el proceso de alfabetización inicial y en qué contextos se usan.
 - a) Analizar la sistematicidad del uso de los términos empleados por el maestro.
 - b) Identificar otros términos metalingüísticos alternativos, no convencionales, empleados para explicar o sustituir los términos usuales.
 - c) Conocer la conceptualización que asume el maestro sobre los términos metalingüísticos y confrontarla con los aplicados durante su práctica.
2. Identificar los usos escolares de los términos metalingüísticos propios de la alfabetización inicial.
 - a) Señalar algunas implicaciones pedagógicas.

III. METODOLOGÍA

En este apartado se describe el proceso que siguió el desarrollo de la investigación. En primer instancia se mencionará que un aspecto fundamental fue la participación de maestros de grupo que aceptaron ser observados durante el tiempo que durara su clase de Español. Así, hubo clases que duraron desde 30 minutos hasta dos horas y media. A cada observación de clase correspondió la elaboración de un registro tipo etnográfico, que comprende el diálogo del maestro con los alumnos lo más textual y contextualizado posible, así como una descripción y reconstrucción de los escenarios escolares en los que se hace presente la enseñanza de la lengua escrita y con ésta el empleo de los términos metalingüísticos.

La población que participó estuvo conformada por siete maestros que reunieron dos perfiles relevantes: trabajar con un grupo de primer grado de la escuela primaria durante el ciclo escolar 1994-1995 y participación voluntaria para poder ser observados y grabar las clases con libertad.

Seis eran mujeres y solamente uno varón. En promedio tenían 10 años de servicio docente y 5 años de experiencia en la alfabetización inicial. Este dato permite señalar en cuanto a esta población que el 50% de su experiencia en grupo, es con primer grado. Dos de ellos tienen estudios de Licenciatura en

Educación Primaria, y uno de estos dos tiene además la especialidad de Inglés. Otras dos maestras tienen estudios de Normal Superior , una con especialidad en Ciencias Sociales y la otra no aportó la información; el resto del grupo, que es de tres maestras, únicamente tiene estudios de Normal Básica. Esto significa que el 57% de la población estudiada tiene estudios de Licenciatura y el 43% faltante sólo tiene estudios de Normal Básica. (Cuadro 3.1)

Cuadro 3.1. Características de la muestra

Maestro	Esc.	Años Actividad Docente	Experiencia Docente en 1er. grado	Grado máximo de estudios
1	1	12	4	Normal Básica
2	1	13	4	Lic. en C. Sociales
3	2	3	2	Lic. en Educ. Primaria Especialidad Inglés
4	2	7	3	Lic. en Educ. Primaria
5	3	13	9	Normal Básica
6	4	14	8	Normal Superior
7	4	9	3	Normal Básica
Total	4	71	32	

Los siete maestros estaban ubicados en cuatro escuelas primarias diferentes, a las que se les asignó para su identificación los números del 1 al 4. Su clasificación por el horario de trabajo corresponde a dos de turno matutino de 8:00 a 12:30 Hrs. y dos vespertinas de 14:00 a 18:30 Hrs. De tal manera que las escuelas No. 1 y 2 corresponden a las matutinas y la No.3 y 4 a las vespertinas.

Las escuelas No. 2 y 3 estaban ubicadas en la ciudad de Querétaro, una turno matutino y la otra en vespertino. La ubicación de las escuelas No. 1 y 4 correspondía a dos comunidades relativamente cercanas a la ciudad, la No. 1 de turno matutino en Santa Bárbara, Municipio de Corregidora y la No. 4 vespertina, ubicada en la Delegación de Santa Rosa Jaúregui, Querétaro.

La distribución de los maestros en las escuelas correspondía a dos en la No.1, dos en la No. 2, uno en la No. 3 y dos en la No. 4. Ellos atendían un primer grado grupos "A" y "B", con 35 alumnos en promedio.

Cada maestro fue observado una vez a la semana durante el período comprendido del 25 de enero al 5 de julio de 1995, la maestra de la escuela No. 3 fue observada en el mes de octubre siete días consecutivos de labores, quedando como una actividad de iniciación al trabajo de observación. Durante el lapso establecido se pudo observar un promedio de ocho ocasiones a cada maestro, haciendo un total de cincuenta y siete visitas a los grupos, que corresponden al 100% de la programación destinada para visitar a los maestros. (Ver Cuadro A1). Sin embargo, únicamente se realizaron 42 registros que corresponden al 74% de las observaciones efectuadas. El restante 26% corresponde a 15 registros que no se hicieron con las características comentadas al inicio de este apartado, debido a que durante la actividad docente del día en que se realizó la observación no se trabajó formalmente la clase de español y las notas en este caso no se tomaron en cuenta.

Cabe aclarar que algunos de los factores que impidieron el levantamiento del registro y/o la reposición de la observación fueron: suspensión de clase por junta sindical, día dado por la autoridad por haber realizado otra actividad en día festivo, convivio con los niños, presentación de algún video, ausencia por enfermedad profesional, boda ó defunción de familiares, clase de educación física en horario no programado, aplicación de flúor a los dientes de los niños por el médico de Salubridad, aplicación de una evaluación correspondiente a la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM), visita al Centro de Salud para realizar a los niños una prueba psicométrica, ensayo general del festival del 10 de mayo, permiso económico del maestro, comisión sindical, realización de actividad social como kermesse o función de teatro, etc.

La distribución de los maestros en las escuelas, la identificación correspondiente a cada uno y las visitas y registros realizados se muestran en el siguiente cuadro (Cuadro 3.2)

Cuadro 3.2. Distribución de la muestra

Maestro	Identificación	Grupo	Escuela	Turno	Visita a grupo	Registros
1	1.A.1.M	1° A	1	M	7	4
2	2.B.1.M	1° B	1	M	7	6
3	3.A.2.M	1° A	2	M	7	6
4	4.B.2.M	1° B	2	M	7	4
5	5.A.3.V	1° A	3	V	11	10
6	6.A.4.V	1° A	4	V	9	7
7	7.B.4.V	1° B	4	V	9	5
TOTAL	7	7	4	2	57	42

Se cree que un inmejorable aliado para estudiar los problemas a los que día con día se enfrenta el maestro en el desarrollo de la alfabetización inicial, es el procedimiento que plantea la investigación etnográfica a través del acercamiento al lugar de los hechos, que en este caso es la escuela, el aula, los alumnos y el maestro mismo. Bajo esta perspectiva, en el desarrollo de este trabajo empleamos tres estrategias fundamentales:

- La observación no participante, para obtener datos empíricos de primera mano sobre la alfabetización inicial que realiza el maestro en el escenario del mundo real, que traducido en términos concretos es su trabajo de enseñar a leer y escribir a un grupo de niños.
- Instrumentos que se diseñaron para aplicar una encuesta a los maestros al término de las observaciones con la finalidad de comparar sus conceptualizaciones con las ideas expuestas en clase.
- Visitas y observaciones previas, realizadas en el mes de octubre a una maestra integrante de la población, con el propósito de socializar la experiencia tanto del maestro como del investigador y comentar al interior del grupo de investigadores los posibles aciertos o desaciertos cometidos como observadores no participantes.

Al inicio de las observaciones se les explicó a los maestros que el trabajo consistía en observar su clase de Español durante el tiempo que ésta se desarrollara, se les solicitó autorización para poder grabar y filmar las clases. También se les comentó que no era necesario planear una clase especial para ser observada, ni elaborar materiales didácticos particulares o ejecutar acciones que no consideraran pertinentes, ya que el objetivo de la investigación no era indagar si planeaban o no la clase, si usaban o no material didáctico para trabajar, sino que fundamentalmente interesaba documentar la actividad pedagógica que realizan para enseñar a leer y escribir. Lo importante era que trabajaran con sus alumnos como lo hacen cotidianamente, sin demostrar situaciones artificiosas, que más que favorecer la alfabetización inicial, implican más trabajo y no reflejan la riqueza de la actividad cotidiana en el espacio aúlico.

El grupo de observadores estaba constituido por cuatro personas organizadas por pareja para poder observar simultáneamente los grupos "A" y "B" de las escuelas 1, 2 y 4. En la escuela No. 3 una pareja de observadores participó con la maestra del grupo 1° "A". Después de cada observación se procedía a elaborar el registro de la clase.

Los registros de las observaciones tenían la finalidad como dice Elsie Rockwell (1987) de *"documentar lo no documentado. La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros de campo. Es en torno a este proceso y cómo hacerlo que se han centrado la mayoría de las preguntas acerca de la etnografía, aunque de hecho ello constituye sólo una de sus partes"*. (Rockwell. 1987 p. 7)

Como lo señala Elsie Rockwell (1987), posterior a la observación se procedió a la subsecuente elaboración de los registros correspondientes, que gracias a los recursos que fueron utilizados como las notas del trabajo de campo, grabaciones de audio y algunas filmaciones en video sobre la actividad del maestro, se reconstruyó la situación de clase, recuperándola en un documento que se denominó registro etnográfico. La textualidad de lo dicho y hecho fue lo que aportó el contexto de la situación observada.

Durante el proceso de reconstrucción de lo observado, se aportó una amplia descripción de los sucesos, para posteriormente realizar el trabajo de análisis de la información obtenida y categorizar de acuerdo a los datos el objeto de estudio, en este caso los términos metalingüísticos usados para alfabetizar.

El trabajo de análisis implicó necesariamente la lectura y clasificación de los registros por escuela y maestro observado, elaboración de anotaciones al margen de los registros e identificación de algunos fragmentos ilustrativos del uso

de los términos metalingüísticos. Para la ejecución de esta actividad se mantuvo presente que: *"El análisis etnográfico es un trabajo específico que conduce a la construcción de nuevas relaciones, no previstas antes de hacer el análisis. Según esta definición, se ha hecho análisis cuando las concepciones que se tuvieron acerca del objeto de estudio al inicio del trabajo resultan transformadas, modificadas, complejizadas, condicionadas, determinadas, etc., en alguna medida. El análisis etnográfico no responde a un procedimiento técnico idéntico para todo estudio; el método de análisis debe marcarse en cada caso, según las características particulares del objeto de estudio"* (Rockwell, 1987 p. 18)

Tomando en consideración el planteamiento de Elsie Rockwell (1987) para marcar el método de análisis de la información recopilada, señalamos que la metodología a seguir para analizar la información fue la siguiente:

- Detección de términos metalingüísticos usados para alfabetizar.
- Establecimiento de categorías para clasificar estos términos.
- Identificación de otros términos alternativos no convencionales.
- Identificación de los contextos en que son usados.
- Selección de los fragmentos ilustrativos de las categorías empleadas para clasificar.
- Detección de conceptos de términos metalingüísticos que subyacen en la práctica cotidiana del maestro.
- Presentación de categorías y clasificación de datos.

Al término de las observaciones, se aplicó a los maestros en la primera semana de julio un instrumento a manera de encuesta, consistente en seis preguntas, una de ellas enfocada a recuperar la conceptualización explícita del maestro en relación a los términos metalingüísticos "palabra", "sílabas", "letra", "consonante", "sonido", así como a recopilar sus opiniones en relación a: la importancia del lenguaje en su tarea cotidiana, otros términos metalingüísticos que son necesarios trabajar en clase aparte de los ya mencionados, el papel que juega la "visualización" en el proceso de adquisición de la lengua escrita y el trabajo docente realizado con el eje temático "Reflexión sobre la Lengua". Se anexan ejemplos del cuestionario que se aplicó. (Cuadro A.2)

Al finalizar las observaciones, en cada grupo se entregó un pequeño presente tanto a los niños como a los maestros, agradeciendo su colaboración y participación. Junto con el término de las observaciones también concluía el ciclo escolar, situación que propició una sensación agradable después de haber concluido juntos un trabajo de seis meses.

IV. RESULTADOS

Las actividades que se realizan en la clase de Español

Un primer análisis de los registros, se llevó a cabo mediante la identificación de los eventos que se llevaron a cabo en el salón de clase. Cada evento constituye una actividad realizada tanto por los alumnos como por el maestro y forma parte de toda la secuencia de clase.

Este análisis permite establecer una clasificación de los eventos en cuatro grandes bloques:

1. Actividades de introducción o lúdicas.
2. Actividades de enseñanza o ejercitación.
3. Actividades de "relleno" y/u otras actividades no docentes del profesor.
4. Actividades para dar indicaciones o correcciones (individuales o grupales).

El bloque número uno hace referencia a las actividades que tienen la finalidad de introducir la clase o recordar lo que ya se ha trabajado anteriormente, para continuar con el trabajo planeado. La narración de cuento o historias, la presentación de dibujos y su descripción, el planteamiento de preguntas como:

¿se acuerdan lo que hicimos ayer?, ¿quién me quiere decir qué hicimos ayer?, esto ya lo vimos, ¿de qué se acuerdan?; son actividades que se destacan por su uso en la introducción de la clase.

Las actividades lúdicas se realizan tanto al principio, como a la mitad o final de la clase. Generalmente su función es la de proporcionar a través del juego un momento de descanso de las actividades de trabajo formal. Por ejemplo: un canto, la recitación de una rima con movimientos corporales, ejercicio físico, salir del salón a hacer un pequeño recorrido por la escuela u otorgar permiso general para ir al baño. Este grupo de actividades representa el 20% de la frecuencia absoluta (Cuadro 4.1)

En el bloque número dos se incorporan las actividades de enseñanza que se refieren propiamente a las acciones que realiza el maestro para alfabetizar, tales como: lectura en voz alta de textos breves, elaboración de enunciados que generalmente responden a un modelo escolarizado. Por ejemplo: El gato de Gustavo, Los cocos de Cuca, La casa es bonita, El barco de vela. Presentación e identificación de palabras propias para el uso escolar, como: uva, iglesia, Susana, tomates, Lolita, lápiz, Dedalín, Dudú, mesa, queso, vaca, burro, entre otras. Representación gráfica de estas palabras. Identificación de la letra a trabajar en las palabras presentadas, indicando su escritura con mayúscula y minúscula y destacando su sonido. Solicitud de palabras que inicien con la letra en estudio. Combinación de la letra en estudio con las vocales. Identificación de la sílaba tanto oral como escrita y en algunas palabras y enunciados. Elaboración de palabras bisílabas con las sílabas estudiadas. Lectura y escritura de sílabas, palabras y algunos enunciados del tipo escolar ya mencionado.

Las actividades de ejercitación se refieren fundamentalmente a las actividades que realizan los niños para escribir y leer. En las acciones de

escritura destacan el dictado y la copia, mientras que en las acciones de lectura se privilegia la lectura en sílabas, es decir, lo que se conoce como silabear. Este bloque de actividades representa el 52% de la frecuencia absoluta (Cuadro 4.1)

El bloque número tres contempla las actividades que hemos denominado de “relleno”, porque al parecer son acciones que se les solicitan a los niños para cubrir el tiempo que aparentemente sobra. Por ejemplo: realizar algún dibujo de lo que quieran o más les guste, sin una intención de aprendizaje o enseñanza clara, conversación libre durante 15 o 20 minutos, recortar y pegar una página del libro recortable, sin mayor indicación que la de recortar, colorear dibujos proporcionados en hojas impresas.

Las actividades no docentes del maestro hacen referencia a aquellas que realiza en el aula o en la escuela y que no tienen incidencia directa con la alfabetización inicial. Por ejemplo: acudir a los llamados del director para participar en reuniones de trabajo, juntas con padres de familia para organizar el convivio del día del niño, firma de boletas con padres de familia, llevar a los niños al Centro de Salud para que les apliquen las vacunas de la campaña de vacunación. Este bloque número tres representa el 7% de la frecuencia absoluta (Cuadro 4.1).

Finalmente el bloque número cuatro está integrado por las actividades que realiza la maestra en función de proporcionar a los niños indicaciones o correcciones, individuales o grupales, en torno al uso de la lengua escrita. Dentro de este bloque se aprecian los conceptos e ideas que los maestros explican sobre los términos metalingüísticos: “letra”, “sílabas”, “palabra”, “enunciado”, “adjetivo”, “masculino”, “femenino”, “mayúscula”, “minúscula”, entre otros que se señalarán más adelante. Algunos ejemplos que ilustran las indicaciones o correcciones son los siguientes: Escriban con rojo la letra mayúscula, recuerden que es de dos

cuadros. Escriban letras bonitas. Esta palabra lleva acento. No olviden poner el punto. Así no se escribe ¡corríjela!, no deben juntar las palabras, hay separación entre palabra y palabra. Las letras no se ponen en el aire, se sientan bien en el renglón, ¿por qué si no, qué les pasa?, se caen. No hay nombres de letras, no es la "ve", es la de vaca. Esa palabra (baño), se escribe con la que va a tener al bebé, por eso tiene pancita y la mayúscula es la de dos pancitas. Esa palabra es un adjetivo, y dijimos que queríamos sustantivos. Texto es cuatro o más enunciados, texto son varios enunciados juntos. Una historija es escribir varios enunciados sobre algo o alguien y ya están haciendo una historia, hagan enunciados para que platicuen su historia. A este bloque le corresponde el 21% de la frecuencia absoluta, (Cuadro 4.1).

Cuadro 4.1. Actividades que se realizan en la clase de español.

ACTIVIDADES DE	MAESTRO 1		MAESTRO 2		MAESTRO 3		MAESTRO 4		MAESTRO 5		MAESTRO 6		MAESTRO 7		TOTAL	
	Frec.	%	Frec.	%												
Introducción o lúdicas	12	28	12	15	8	20.5	6	11	27	32	9	14	8	15	82	20
Enseñanza o ejercitación	27	61	41	52	16	41	27	52	28	34	45	70	33	62	217	52
"Relleno" y/o otras actividades no docentes del profesor	1	2	6	8	8	20.5	2	4	8	10	-	-	5	10	30	7
Indicaciones o correcciones (Individuales o grupales)	4	9	20	25	7	18	17	33	20	24	10	16	7	13	85	21
TOTAL	44	100	79	100	39	100	52	100	83	100	64	100	53	100	414	100
%	11		19		9		13		20		15		13		100	

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el bloque de actividades número dos correspondiente a las de enseñanza o ejercitación son las de mayor frecuencia, correspondiéndoles un poco más de la mitad (52%) del total de actividades que se realizan en el salón de clase. Dato un tanto curioso son los porcentajes obtenidos por los bloques uno (20%) y cuatro (21%), en cuanto a su distribución porcentual, la información permite señalar que las actividades de introducción o lúdicas y las de indicaciones o correcciones se trabajan aproximadamente en la misma proporción, pero con intenciones totalmente diferentes. El bloque número tres representado por las actividades de "relleno" u otras actividades no docentes del maestro, fue de 7%, cantidad mínima en comparación con los bloques uno, dos y cuatro.

Estos datos permiten indicar que las actividades dirigidas a la alfabetización, bloque uno, dos y cuatro son las de mayor relevancia (93%). Si se considera que el bloque de actividades número uno no es propiamente un grupo de acciones dirigidas a la alfabetización y se incorpora dentro del bloque de actividades de "relleno" se conformaría un grupo de actividades cuya finalidad no es precisamente la alfabetización y su porcentaje sería de 27%. Al comparar esta cantidad con la que obtendría los bloques dos y cuatro, que son actividades propias para alfabetizar (73%), se observa que el porcentaje se mantiene relevante.

La información presentada permite comentar que las actividades que se realizan en el aula para alfabetizar presentan un lugar relevante. Sin embargo, es importante analizar cómo son estas actividades y qué conceptos e información se proporciona a los niños en relación con los términos metalingüísticos, esta apreciación es objeto del siguiente análisis.

Los términos metalingüísticos empleados en el aula

Este segundo análisis de los registros proporciona una gran lista de términos metalingüísticos que son usados en la alfabetización inicial (Cuadros A.3). Es necesario aclarar que, en la mayoría de los casos, el maestro usa un término explícito para referirse a las unidades lingüísticas (“palabra”, “sílabas”, “letra”) o conceptos específicos de la enseñanza gramatical (“femenino”, “masculino”, “singular”, “plural”, “sustantivo”, “adjetivo”, entre otros). Sin embargo, los maestros algunas veces se refieren a las unidades o a los conceptos sin usar el término metalingüístico específico, pero que no deja lugar a dudas que se está refiriendo a una unidad o concepto delimitado y claramente identificable (para el observador). En la descripción que se hará se incluye estas diferentes maneras de hacer alusión a las unidades y a los conceptos presentes en la alfabetización inicial.

Para facilitar su exposición se han clasificado en tres grandes grupos: Grupo I, Unidades lingüísticas; Grupo II, Términos ortográficos (puntuación) y Grupo III, Términos gramaticales.

El primer grupo, que hemos denominado **Unidades Lingüísticas** considera los términos: **“letra”, “sílabas”, “palabra” y “enunciado”**, y otros posibles términos que los maestros usan en sustitución de éstos. Los términos se enuncian en este orden por hacer alusión a un esquema de menor a mayor complejidad en su estructura lingüística, sin que éste esté relacionado con su uso en el salón de clase.

En el segundo grupo, denominado **Términos Ortográficos (puntuación)** figuran los términos: **“punto”, “acento” y “espacio”**.

El tercer grupo está conformado por los **Términos Gramaticales**: **“singular”, “plural”, “género”, “masculino”, “femenino”, “afirmativo”, “negativo”, “adjetivo calificativo”, “campos semánticos” y “antes y ahora”** (como tiempos verbales presente, pasado y futuro).

En el Grupo I, identificado como Unidad lingüística se observa que el término **“sílabas”** es el que tiene mayor frecuencia absoluta (56%, Cuadro 4.2). Tal apreciación permite indicar que este término es el que más usaron los siete maestros observados en la enseñanza de la lectura y la escritura. Cabe hacer referencia que el conteo que permitió obtener la frecuencia incluye el uso explícito del término y el implícito al representar por escrito la relación grafo-sonora. Esta apreciación implica el uso del término metalingüístico **“sílabas”** en dos niveles de aplicación: el explícito, refiriéndose al propio término e identificando la unidad lingüística con precisión en el plano de lo oral y el implícito, que no se menciona pero que se hace alusión a la relación grafo-sonora, empleándola como recurso oral y escrito para identificar la sílaba.

En orden decreciente de frecuencias obtenidas, el término que continúa es **“letra”**, seguido por el de **“palabra”** y finalizando con **“enunciado”**. (Cuadro 4.2). Para determinar la frecuencia del término **“letra”** se tomaron en cuenta las siete formas distintas que se pudieron apreciar en los registros para hacer alusión al término: letra como grafía, letra como calidad de trazo, nombre de la letra, letra como fonema, letra como inicio de palabra, referida a la letra mayúscula y letra minúscula. (Cuadro A.3).

La frecuencia del término “palabra” se obtuvo sumando su propio uso, además de los términos **sustantivo, nombre** (refiriéndose a sustantivo común) y **nombre** (refiriéndose a sustantivo propio), (Cuadro A.3).

Los maestros emplearon el término “enunciado” y el de “oración” de manera explícita. Su frecuencia se obtuvo sumando las recurrencias de ambos términos, obteniendo un porcentaje absoluto de 3% (Cuadro 4.2). El término “frase” que correspondería también a esta clasificación no se incorporó debido a que sólo fue registrado una vez y por un maestro; el conteo realizado no se aproximó ni al uno por ciento; ante este dato, la cantidad no resulta significativa.

Al comparar las frecuencias entre el Grupo II (Términos ortográficos - puntuación) y el Grupo III (Términos gramaticales), se observa que los términos gramaticales son de mayor uso que los términos ortográficos (puntuación), a pesar de que dos maestros no usaron términos gramaticales, al menos durante las sesiones de observación. (Cuadro 4.2 y Cuadro A.3)

El Cuadro 4.2 muestra la frecuencia y los porcentajes de uso en cada uno de estos grupos por maestro y la muestra en general.

Como es posible observar, la gran mayoría de los términos usados o referencias implícitas a unidades o elementos lingüísticos corresponden al Grupo I (91% del total), mientras que los maestros hacen pocas referencias a los términos ortográficos (puntuación), (Grupo II, 3% del total) y términos gramaticales (Grupo III, 6% del total). También es importante señalar que el uso y definición de estos términos es interdependiente.

A continuación se presentan los términos y maneras alternativas de hacer alusión a ellos en cada uno de estos grupos, así como las diferentes formas en las que son usados por los maestros participantes.

GRUPO I Unidades Lingüísticas

1. LETRA

En los salones de clase visitados se hace una referencia frecuente a esta unidad de la lengua escrita (22% del total de entradas consideradas). Los maestros utilizan este término para referirse a esta unidad de las maneras siguientes. En cada caso, se aclara el término usado por el maestro y luego el significado que se le da. Se incorpora un ejemplo que consiste en un extracto de uno de los registros en los que aparece:

a) Letra¹ como grafía. Los maestros usan este término ("letra") como sinónimo de grafía. (como una representación escrita de un sonido, es decir, una grafía).

¹ Pondremos en negritas el término usado o la forma de referirse a la unidad en cuestión.

Maestro 5.A.3.V.

La maestra entregó a los niños varias tarjetas que contenían escrita una palabra. Les solicitó que con las tarjetas formaran un enunciado. Identificada la palabra escrita, colocaron los letreros en el pizarrón y formaron el enunciado: "La jirafa cariñosa tiene manchas". Después de haber identificado varias veces las palabras la maestra indicó:

Maestra: Ahora vamos a hacer la siguiente actividad. Pasen las palabras a su cuaderno, ponen la fecha y su nombre. Les voy a pasar sus bicolores para que encierren con rojo la **letra** que estamos viendo, ¿qué **letra** estamos conociendo?

Niños: La "a"

Maestra: ¿Cual **letra**?

Niños: La "a" (responden a coro)

Maestra: El enunciado lo van a pasar con lápiz y **las letras "a"** que encuentren las vamos a encerrar con rojo.

En este ejemplo la actividad fundamental es localizar las letras "a" que encuentren en el enunciado, haciendo hincapié en su identificación escrita, es decir, localizar la grafía, porque les solicita a los niños que escriban el enunciado con lápiz y las letras "a" que encuentren las distinguan con color rojo. En este caso, se ilustra la preferencia que se otorga a la identificación de la letra como grafía y no a la letra por su sonido.

Si consideramos que al sonido de la letra "a" y a su representación gráfica, les corresponde una relación directa, porque la letra representa el sonido producido, la tarea resulta sencilla y no representa mayor problema, de igual manera sucede con las cuatro vocales restantes. En esta clase de actividades

que representan ejercicios de conciencia fonológica, lo fundamental es que los niños logren segmentar la unidad lingüística que corresponde al sonido y atribuirle la correspondiente grafía.

b) Letra como calidad de trazo (bonita, derechita, chueca, amontonada, “patas de araña”, “chilaquiles”)

Maestro 7.B.4.V.

La maestra escribió en el pizarrón las palabras: gorro, gusano, gato. Debajo de cada palabra colocó un letrero en forma de paleta con las sílabas “ga”, “go”, “gu”. Solicitó a los niños que hicieran el dibujo correspondiente a cada palabra y que anotaran las “paletas” (las sílabas “ga”, “go”, “gu”) debajo de cada dibujo:

Maestra: Acuérdense que quiero la **letra script y la manuscrita** también abajo del dibujo ¡eh!

Niño: ¿También le pongo la “paleta”? (refiriéndose a las sílabas)

Maestra: También le pones la “paleta” porque vamos a hacer palabras con las diferentes sílabas que están en el pizarrón.

Niño: Maestra, ¿hay “paletas” con letras?

Maestra: Son mis “paletas” que traigo de material Adrián. ¿Ya terminaste hijo? (le pregunta a otro niño)

Niño: Ya nada más me falta una paletita del dibujo

Niña: ¿Está bien el gorro maestra?

Maestra: Si...con sus **letras bien hehecitas**, recuerden que **cada letra va en un cuadrito**. No quiero **letra fea**, ya saben que no admito **letra fea**. Levante la mano quién trajo la tarea del libro de español.

Este fragmento ilustra la aplicación del término “letra” para hacer referencia a características que deben presentar las letras como requisito para ser

admitidas en las producciones escritas de los niños. Al parecer la maestra da por hecho que los niños saben qué es una letra y a partir de ese conocimiento exige letra bonita, bien hechecita y escrita en cada cuadrito, otorgando cierta prioridad al trazo de las letras y no a su funcionamiento dentro del sistema de escritura.

c) Uso del nombre de la letra, sin mencionar el término “letra” de manera explícita (la “ene”, la “i”, la “be”)²

Maestro 7.B.4.V.

La maestra indicó a los niños que harían “escaleritas” de palabras y les solicitó una palabra para iniciar.

Maestra: A ver, díganme una palabra que empiece con la letra que vimos ayer

Niños: ¡Barco!

Maestra: Muy bien, barco, escribimos barco (escribe en el pizarrón)

Niños: ¿Ponemos barco maestra?

Maestra: ¡Sí!, la siguiente palabra ¿hacia dónde tiene que ir?

Niños: Hacia abajo

Maestra: Hacia abajo y ¿con qué letra tiene que empezar?

Niños: **Con “o”, con la “o”**

Maestra: ¿Con qué letra?

Niños: **Con la “o”**

Maestra: Ustedes me van a decir la palabra

Niños: ¡Oso!

Maestra: ¡Tan sencilla!, bueno, ponemos oso (escribe en forma vertical, de tal manera que la última “o” de barco es la primera letra de oso)

Niños: ¿La escribimos?

Maestra: ¡Sí!, rápidito. A ver, otra palabra, con ¿qué letra?

² Las vocales pueden pertenecer a las categorías marcadas con los incisos c) y d). En este trabajo, las vocales se contabilizaron en el inciso c)

Niños: **Ooo, ooo, ojo!**
Maestra: A ver otra más larguita
Niños: ¡Ojote!
Maestra: Bien, escribimos ojote (escribe en forma horizontal de tal manera que la última "o" de oso es la primera letra de ojote)
Niños: (Escriben en su cuaderno)
Maestra: Muy bien, ahora una palabra que empiece...(señala la letra "e")
Niños: ¡Eeee!
Maestra: ¿Qué letra es?
Niños: **E, e, e**
Maestra: **E, e ,e.** Mariana nos va a decir una palabra que empiece con **"e"**
Mariana: Ejote.

En este ejemplo se ilustran dos cosas: la primera que es la que nos atañe en este análisis es el uso del nombre de las vocales, que como lo indica el pie de página su clasificación puede considerarse como nombre de la letra o como identificación del fonema, dado que son un conjunto de letras con ciertas características funcionales, además de que su fonema corresponde a la representación gráfica.

La segunda ilustra las conclusiones de Berthoud -Papandroupolou (1980), en relación a que los niños aporten ejemplos de palabras con propiedades específicas: largas, cortas y difíciles. En el fragmento se observa que los niños aportan palabras en función de su significado y no de su longitud en la emisión sonora como lo señaló Berthoud-Papandroupolou (1980). La maestra solicita una palabra que se escriba con "o" y los niños proponen "ojo", ella solicita una más larguita y los niños proponen "ojote" que puede considerarse como otra palabra pero que hace alusión al mismo significado pero más grande (en aumentativo).

Maestro 5.A.3.V.

Después de haber repasado el abecedario y escrito una palabra de cada letra la maestra dibuja cuatro líneas en el pizarrón:

Maestra: Ahora regresen a su abecedario en donde escribimos las letras, (dibuja cuatro líneas separadas y del mismo tamaño en el pizarrón), ¿con esos palitos que letras puedo formar?

Niño: **La “ye”**

Maestra: Primero revisen, ¿qué les falta por ahí? (se refiere a las líneas), a ver Juanita ¡pásale!

Juanita: (Pasa al pizarrón y dibuja otra línea junto a la primera que dibujó la maestra, formando la letra “ll”. En seguida dibuja una línea horizontal junto a la vertical que ya estaba dibujada, formando la letra “L”. Finalmente dibuja un “punto” a la tercer línea, formando la letra “i”)

Maestra: ¿Qué letras formó Juanita?

Niños: **La “elle”**

Maestra: Bien, **la “elle”**. Ahora vamos a borrar estos trazos (borra lo que hizo Juanita) y vamos a poner en la primera rayita un círculo a la derecha (dibuja el círculo y forma la letra “p”). Ahora va a pasar Alejandra y le va a poner al palito un círculo, pero ahora a la izquierda.

Alejandra: (Pasa al pizarrón, dibuja el círculo como le indicó la maestra formando la letra “q”)

Maestra: ¿Qué letra tenemos?

Niños: **La “ge”**

Maestra: ¡No!, **la “cu”**, ¿cuál letra?

Niños: **La “cu”**

Maestra: Pasa Cristian

Cristian: (Se levanta de su lugar y pasa al pizarrón)

Maestra: Aquí tienes el palito (señala la línea), el círculo lo vas a poner abajo a la derecha

Cristian: (Dibuja el círculo donde le indicó la maestra, formando la letra "b")

Maestra: ¿Cuál letra tenemos?

Niños: **La "be"**

Maestra: **La "be"**, ¡pásale! Bety

Bety: (Pasa al pizarrón)

Maestra: Ahora vas a poner el círculo abajo pero a la izquierda

Bety: (Dibuja el círculo donde le indicó la maestra y forma la letra "d")

Maestra: ¿Qué letra es?

Niños: **La "de"** (a coro)

Maestra: **La "de"** (borra lo que hicieron los niños y escribe nuevamente las letras "p", "d", "q", "b", más grandes que las anteriores). Con estas cuatro letras (señala las que escribió) vamos a trabajar, me van a decir cómo se llaman...

Niños: **"Pe", "de", "cu", "be"** (con la ayuda de la maestra)

Maestra: Estas letras son muy importantes, ¿ya se fijaron en qué se parecen?

Niños: ¡Si! (a coro)

Maestra: ¿En qué?

Niños. No contestan

Maestra: La posición de los círculos casi es igual, pero su sonido es diferente. Quiero que me hagan dos palabras con **"pe"**, dos con **"de"**, dos con **"cu"** y dos con **"be"**

En este caso parece ser que la maestra identifica cierta similitud en las letras "p", "d", "q", "b", indicando que la posición de los círculos es casi igual, pero su sonido es diferente (parece un trabalenguas visual o un trabavisión). No se

percata de que a pesar de que estas letras emplean para su trazo los mismos elementos, son letras totalmente distintas y en consecuencia sus sonidos son distintos. La explicación dada a los niños se plantea en el plano de la gráfico, la atención se centra en los elementos del trazo y subyace el sonido y su representación gráfica.

Maestro 5.A.3.V.

La maestra les solicita a los niños que abran su libro de Español en la pág. 104 y 105 y le indica a Wendy que lo lea.

Maestra: Vamos a pedirle a Wendy que lea el texto

Wendy: (Procede a leerlo). Este es un barco de vela. Beto es su capitán.

El barco navega en el mar. Lo mueve el viento. Va abriendo caminos en el agua)

Maestra: Muy Bien; (escribe en el pizarrón las letras "B" y "b"). Esta (señala la letra "B") es una "be" ¿qué?, hijos

Niños: Mayúscula

Maestra: Y ésta (señala la letra "b") es una "be" ¿qué?...

Niños: (No contestan)

Maestra: Minúscula. Van a escribir las palabras que encuentren con "be" mayúscula y con "be" minúscula y con ...(escribe las letras "V" y "v") ¿cómo se llama?

Niños: "Uve" (a coro)

Maestra: "Uve", palabras que encuentren en esos enunciados con "uve" mayúscula y minúscula. Les voy a dar una hojita para que escriban las palabras que voy a dictar, la primera: vaca. Paco, ¿te acuerdas con cuál se escribe vaca?

Paco: Sí con la "be"

Maestra: No se llama "be", es la de vaca. No hay nombres de letras.

Ante el cuestionamiento que se le hace a Paco en relación a preguntarle: ¿te acuerdas con cuál se escribe vaca? y la respuesta del niño es acertada: con la “be”, se genera una situación confusa que en determinado momento, tanto el niño como la maestra hablan de cosas distintas. Mientras el niño hace referencia al nombre de letra, la maestra tal vez supone que el nombre “be” la remite a la identificación ortográfica de la letra “b” y hace una aclaración, mucho antes de preguntar qué letra identifica el niño, ortográficamente hablando. Introduciendo en su explicación la referencia alusiva a la “vaca” que tradicionalmente identifica a la letra “uve”.

Cuando la maestra hace la pregunta: ¿con cuál se escribe vaca?, los niños interpretan que se trata de decir el nombre de la letra. Sin embargo, cuando dicen el nombre, la respuesta de la maestra es “no se llama be es la de vaca, no hay nombres de letras”, parece entonces que las letras ni se llaman, ni tienen nombre, son de algo o de alguien.

En los ejemplos anteriores se ilustra claramente la información confusa que se les proporciona a los niños. Esta situación refleja la falta de reflexión sobre lo que se enseña de la lengua en la alfabetización inicial.

d) Uso del fonema oral que la letra representa, sin mencionar el término letra de manera explícita (la /s/, la /m/, la /b/).

Maestro 7.B.4.V.

Los niños y la maestra leyeron la lectura del libro de texto de Español (SEP, 1994, p. 105). “El barco de vela”. Este es un barco de vela. Beto es su capitán. El barco navega en el mar. Lo mueve el viento. Va abriendo caminos en el agua.

- Maestra: Muy bien ahora vamos a buscar las palabras que lleven **el sonido /b/**
/b/, ¿cómo?
- Niños: **/b/, /b/, /b/**
- Maestra: La "bu"
- Niña: ¿La de Beatriz?
- Maestra: La de Beatriz, ¿de qué más?
- Niños: Vaso
- Maestra: Vaso. Con su color rojo en su libro vamos a buscar en el primer renglón, en el título de la lección. ¿Hay alguna palabra...?, ¡Ramón, Ramón! (llamándole la atención a un niño) encerramos, vamos a encerrar, ¿sí?
- Niño: ¿Con las vocales maestra?
- Maestra: No, no, acuérdense que estábamos viendo la letra con que empieza **barco, /b/, /b/, /b/**
- Niño: ¿Toda completita?
- Maestra: Toda completita la palabra. Vamos a buscar las palabras que lleven la **letra /b/, /b/, /b/**

La indicación dada es la de buscar en un texto las palabras que lleven el sonido inicial /b/, este sonido después es identificado con la letra que se llama "bu", que además es la de Beatriz y de vaso. En un primer momento hay una identificación fonética de la letra y en un segundo momento ésta tiene la connotación de sílaba y un tercer momento pasa a ser la de alguien o de algo.

Los niños preguntan si pueden cerrar las letras en estudio con las vocales, y la respuesta es no, porque se está viendo la letra con la que empieza barco: /b/, /b/, como si al encerrar la sílaba se perdiera el propósito del trabajo, que es localizar palabras que empiecen con la letra de barco, identificándola

como una unidad aislada, unidad que es proporcionada en clase pero descubierta por los niños.

La información que proporcionan los niños presenta mucha riqueza de aprendizaje pero no se aprovecha, la maestra se circunscribe a negarla o aceptarla bajo ciertas condiciones e indicar lo que hay que hacer, o decir de acuerdo a su trabajo y no al trabajo realizado por los niños.

Maestro 8.B.4.V.

La maestra escribe en el pizarrón la palabra avión.

Maestra: A - vión, ¿con qué letra termina?

Niños: Con "ene" (contestan algunos)

Maestra: Con "ene", a ver una palabra que empiece **con /n/, /n/, /n/** (pronuncia el sonido de la letra "ene")

Niña: ¡Niña!

Maestra: Muy bien (escribe niña abajo de la letra "ene" de avión. El ejercicio continúa y escribieron la palabra árbol). ¿Con qué letra termina ar - bolll? (enfaticando el sonido de la letra "ele")

Niños: **ll, ll, ll** (hacen el sonido de la letra "ele")

Maestra: A ver, una palabra que empiece con **ll, ll, ll** (hace el sonido de la letra "ele")

Niños: **ll, ll, ll**, la, lago

Maestra: Lago (escribe la palabra lago)

El ejemplo ilustra como un fonema enfatizado de manera oral, identifica a una letra, en este caso la letra "l".

Maestro 7.A.4.V

La maestra solicita a los niños que saquen su libro de Español.

Maestra: Vamos a ver ¿en dónde nos quedamos?, en la página 212 (ella misma se contesta y muestra la página a los niños)

Niño: ¡Ya sé!, vamos a poner un nombre, la letra que le falta.

Niños: Son palabras con "equis"

Maestra: Voy a poner las palabras en el pizarrón (las escribe en el pizarrón una abajo de la otra. México, taxi, examen, Xóchitl, Oaxaca. Señala la palabra Xóchitl), ¿cómo dice?

Niños: Xochimilco

Maestra: No, aquí dice Xóchitl (señala la palabra), ¿cómo dice?

Niños: Xóchitl (a coro)

Maestra: ¿Cómo **suen**a la "equis"?

Niños: Xóchitl, /so/

Maestra: La "equis" no siempre **suen**a igual. Aquí (señala la palabra México), ¿cómo **suen**a la "equis"?

Niños: Ji

Maestra: Como si fuera de jícama. **Suen**a como las de jarra. Aquí (señala taxi), ¿cómo dice?

Niños. Taxi

Maestra: ¿Cómo **suen**a la "equis" aquí?

Niños: Taxi

Maestra: ¿Cómo **suen**a?

Niños: (No contestan)

Maestra: Tiene **dos sonidos ta - /c - cl - si**. Aquí (señala la palabra examen), **suen**a como la de taxi. Tenemos Oaxaca (señala la palabra), **suen**a como las de jarra. tenemos la de Xóchitl (señala la palabra) y la de Xochimilco (escribe la palabra), también **suen**an como "so"

Niña: ¿Cómo so?

Maestra: Como so, Xochimilco (pronunciándola enfáticamente). Ahora vamos a escribir palabras que tengan "equis".

El ejemplo mostrará la problemática de la letra "equis", que según el caso representa diversos sonidos. Los fonemas se ejemplifican a través de la escritura de diversas palabras que muestran la problemática fonemática de la letra.

e) Letra como la identificación con la que empieza una palabra, sin explicitar el término, pero atribuyéndole una identificación gráfica, (**la de "gato", la de "casa", la de "sapo"**)

Maestro 1.A.1.M.

La maestra hace un dictado de palabras a los niños. Tres niños pasan al pizarrón, escriben lo que se dicta y el resto del grupo escribe en su cuaderno.

Maestra: ¿Listos?

Niños: ¡Si!

Maestra: Ponemos cigüeña

Niños: SI - si

Maestra: Cigüeña

Niña: Con la "ese" maestra

Maestra: No, con, con...con **la de casa**, con **la de casa** vamos a escribir cigüeña

Niño: ¿Con la viborita?

Maestra: No, con **la de casa**

Niño: ¿Con esta maestra? (escribe en "el aire" la letra "ce")

Maestra: ¡Si!, con **la de Cecilia** ¿se acuerdan?, **la de casa**, la "ce"

Niño: La "zeta"

Maestra: ¡No!, la **“ce” de casa**, la “zeta” no

Niño: **¿La de queja?**

Maestra: A ver, ahorita vemos como quedó en el pizarrón.

En el ejemplo se aprecia que los niños manifiestan cierta confusión ortográfica, al tratar de identificar con qué letra se escribe la palabra cigüeña. Las aportaciones de la maestra no esclarecen las preguntas de los niños. Para ayudarlos a saber de qué letra se trata se apoya en la identificación gráfica de la letra, que en este caso le corresponden dos: la de Cecilia cuando suena como /s/ y la de casa, cuando suena como /k/.

Ella usa ambas identificaciones gráficas para referirse a la letra “ce” como gráfía, es decir, centra la atención en un planteamiento ortográfico, sin tomar en cuenta que la identificación gráfica “la de casa” no corresponde al sonido de la letra en la palabra cigüeña. Lo importante de la escritura en la alfabetización inicial, parece ser entonces que es la ortografía.

El cuadro siguiente (Cuadro 4.3) muestra las identificaciones gráficas atribuidas a las letras, y que son usadas como apoyos didácticos para recordar o precisar a que letra se refieren.

Cuadro 4.3 Identificaciones gráficas atribuidas a las letras.

Letra	Identificación gráfica	Letra	Identificación gráfica
a	avión, araña	n	nido, nené
b	Beatriz, burro, barco, balero, bebé. la que va a tener al bebé, con pancita	ñ	ñandú
c	Cecy, circo Cuca, campaña, cañón, coco, casa, campana	o	Oscar, oso
ch	chile, chocolate	p	papá, pala, con pancita
d	Dedalín, Dudú, dedo, dado, con pancita	q	queso
e	elefante, estrella, escalera	r	aro
f	foco, foca	rr	Ramón, rosa, rana
g	Gustavo, gato, gusano, gota, gorro, guerrero, guitarra gelatina, girasol, gema	s	Susanita, sapo
h	la muda, la que no suena, se escribe pero no se lee	t	Tito, Tere, tambor, tomates
i	Isabel, iglesia	u	uva
j	Juan, jarro, jícama, jarra	v	vaca, vaso
k	kilo	w	Wendy
l	Lolita, lápiz, loro	x	Xóchitl
ll	lluvia, llave	y	yo, yoyo
m	mamá	z	zapato

Las identificaciones gráficas atribuidas a las letras son sugeridas en la mayor parte en los libros de Español de primer grado (S.E.P. Español ejercicios, Español recortable, 1994). Hay pocas excepciones como: la de foco, la de mamá, la de papá, la de ñandú y la muda.

f) Para hacer referencia a letra **mayúscula**, sin explicitar el término “letra”.

Maestro 3.A.2.M.

El maestro solicita a los niños que copien en su libreta un texto.

Maestro: Ahora si van a sacar su libreta y me van a copiar hasta aquí nada más (señala el renglón), con la fecha y su nombre, nada más les voy a pedir que escriban una letra en cada cuadrito y las **mayúsculas** de ¿cuántos cuadritos?

Niños: Dos, dos (contestan a coro)

Maestro: Y las **mayúsculas** las quiero con color...

Niños: ¡Rojo!

Niño: ¿Cuál va de rojo?

Maestro: A ver ¿quién me entendió cuáles van de rojo? A ver Sarita, las ...
¿cómo se llaman?

Sarita: (No contesta)

Maestro: **Mayúsculas**

Sarita: Sí, las **mayúsculas**

Niño: ¡Las grandes!

Maestro: Otra cosa que quiero que me cuiden mucho es el puntito. Después de un punto se escribe con **mayúscula**.

Parece ser que el uso del término “mayúscula” implica el uso del término “letra”.

g) Para hacer referencia a letra **minúscula**, sin explicitar el término “letra”. Como es posible observar a partir del ejemplo, los términos “minúscula” y “mayúscula” frecuentemente aparecen juntos.

Maestra 2.B.1.M.

La maestra pegó sobre el pizarrón el dibujo de una guitarra. Solicitó a Cristian que pasara a escribir la sílaba con la que empieza la palabra guitarra:

Cristian: (Escribe Gui...)

Maestra: ¿Si está bien la gui de guitarra o no?

Niños: ¡Si! (contestan a coro)

Maestra: Nada más que es mayúscula o **minúscula**?

Niños: Mayúscula, **minúscula**.

Maestra: Es que, para guitarra es mayúscula o **minúscula**.

Niños: Mayúscula

Maestra: ¿Si?, dijimos que las mayúsculas son ¿para qué?

Niña: Nombres de personas

Maestra: Nombres de personas, entonces la guitarra ¿es una persona?

Niños: ¡Ah, ah!, no

Maestra: No, entonces no lleva mayúscula, quitale y póngale **minúscula**.

Niño: **Minúscula** la de gatito

Niña: ¿Son diferentes maestra? (se refiere a las letras "G" y "g")

Maestra: No, son las de gato, nada más que una es mayúscula y otra es **minúscula**.

Es curioso en este ejemplo que, mientras una niña se centra en las diferencias gráficas entre mayúscula y minúscula, la maestra se centra en la igualdad que tienen como forma de representación.

De hecho, la mayor parte de las veces, los maestros se refieren a las letras a través de formas alternativas de denominarlas.

La frecuencia relativa de estas distintas maneras de referirse a las letras o sus

características no es homogénea. Lo más frecuente es que los maestros usen el nombre de las letras, o la letra como inicio de palabra o de sílaba, sin usar el término **letra**. De hecho, este término sólo se usa en el 18% de ocurrencias contabilizadas en este apartado. (Cuadro 4.4)

Cuadro 4.4. Frecuencia y porcentaje de los distintos usos de “letra” en el total de maestros.

Uso del término “letra”	Frecuencia	Porcentaje relativo
Letra, como grafía	196	12%
Letra, calidad de trazo	99	6%
Nombre de la letra	864	53%
Letra, como fonema	86	5%
Letra como inicio de palabra	241	15%
Mayúscula	114	7%
Minúscula	26	2%
Total de ocurrencias	1,631	100%

2. SILABA

El término “**sílaba**” fue el que apareció con mayor frecuencia absoluta (56% Cuadro 4.2). Se observó que su uso en la escuela es de dos tipos:

a) Uso explícito del término **sílaba**. La sílaba puede ser identificada y aislada (separada de la palabra) tanto en su forma oral como escrita.

Maestro 2.B.1.M.

La maestra colocó sobre el pizarrón unos dibujos de un chapulín y un chupón. Les preguntó a los niños qué eran y después de dar el nombre, pegó la sílaba “cha” y “chu” debajo de los dibujos.

Maestra: Ahora yo les voy a poner la **sílaba** y ustedes van a poner el dibujito (pega el letrero de la sílaba “chi”), aquí (señala el letrero), ¿cómo dice?

Niños: Chi (a coro)

Maestra: Chi, a ver

Niños: ¡Yo, yo, yo!

Maestra: Ani, ¡pásale!

Ani: (Pasa al escritorio y selecciona un dibujo)

Maestra: ¿Qué empieza con “chi”? (se refiere a los dibujos)

Ani: Chinito

Maestra: Chinito, ¿verdad?

Ani: (Pega el dibujo de un niño con cabello chiño)

Maestra: Ahora yo les pongo el dibujo y otro viene y pone la **sílaba** (pega el dibujo de una persona)

Niños: Yo maestra, yo

Maestra: A ver va a pasar Karen Adriana

Karen: (Pasa al frente y se acerca al escritorio a seleccionar la sílaba)

Maestra: ¿Cuál es?, a ver escoge tu **sílaba** Karen. Acuérdense ¿qué vimos?, ¿cómo se llamaba el rancherito?

Niños: ¡Chema, Chema!

Maestra: Chema, ¿qué **sílaba** es?

Niños: ¡Che! (a coro)

Karen: (Pega la sílaba "che")

Maestra: A ver, ahora yo les voy a poner la **sílaba**, más bien el dibujo y ustedes le ponen la **sílaba**.

El ejemplo presenta el uso explícito del término "sílaba", además de recurrir al uso de un apoyo gráfico para identificarla con mayor precisión.

b) Uso implícito del término para representar la relación grafo - sonora de la sílaba tanto oral como escrita. Por ejemplo: conforme los maestros escriben en el pizarrón van pronunciando en voz alta las sílabas de las palabras o enunciados que se leen o se escriben (**mi - sa, pa - la, so - pa, ma - ri - po - sa, Mi - pa - pá - u - sa - bo - tas**), o cuando se dictan lo hacen "silabeando", es decir, pronunciando las frases y palabras en sílabas, de tal manera que la intención es hacer coincidir la pronunciación con la escritura. Una de las actividades fundamentales en la alfabetización inicial es hacer mucho énfasis en la pronunciación silábica de las palabras o los enunciados, como si el lenguaje oral representará una transcripción directa.

Este tipo de práctica o "ejercitación silábica" propicia en los niños un aprendizaje de "falsa" creencia en la lectura. Al leer la frase lo hacen como la maestra ejemplifica la separación silábica, y tal parece que leer es pronunciar las

frases y/o palabras en sílabas y luego cuando se trata de juntarlas para expresarlas en su pronunciación cotidiana, se pretende que los niños lo hagan de manera natural. No se trata de decir que está mal la "ejercitación silábica", sino de señalar, que ésta se queda estática y no avanza al siguiente paso que sería la lectura en voz alta de manera fluída, sin insistir en la pronunciación silábica para todo y en todo momento, además de presentarse como única opción para leer y escribir. Se afirma y reafirma un esquema de aprendizaje y luego se pretende eliminarlo para pasar a otro.

Maestro 5.A.3.V

La maestra solicitó a los niños que sacaran su cuaderno y pusieran su nombre. Un niño se levanta de su lugar y le muestra su cuaderno.

Maestra: A ver, dime cómo dice aquí (señala el nombre que escribió el niño)

Niño: José Manuel

Maestra: Muy bien, aquí dice **Jo - sé - Ma - nuel**, ¿cómo dice?

José M.: **Jo - sé - Ma - nuel**

Maestra: Bien

Cristina: (Se acerca a la maestra, mostrándole su cuaderno)

Maestra: Cristi, ¿ya acabaste?

Cristina: (Asienta con la cabeza)

Maestra: ¿Qué dice aquí? (señala el nombre de la niña)

Cristina: Cristi

Maestra: Aquí dice: **Cris - ti - na**. ¿Cómo dice?

Cristina: **Cris - ti - na**

Maestra: Muy bien

Maestro 7.B.4.V

La maestra solicita a los niños que en el texto que revisaron repasen con color rojo las sílabas trabajadas.

Maestra: Van a remarcar con color las sílabas que estamos repasando el día de hoy, acuérdense.

Niños: **Ga, gue, gui, go, gu**

Maestra: ¡No!, **ga, go, gu**

Niños: **Ga, go, gu; ga, go, gu**

Niño: ¡Gagogu!

Maestra: La **ga**, la **go** o la **gu**, las que encuentren, las van a repasar de rojo

Niño: ¿También aquí? (se refiere a los enunciados que están escritos con letra cursiva, y ellos llaman manuscrita)

Maestra: ¡Sí!, también ahí

Niña: ¿La de gato no?

Maestra: La de gato es la **go**, es la **ga** y es la **gu**. **Ga, go, gu**

Maestro 1.A.1.M.

La maestra contó a los niños una historia cuyos personajes principales eran Juan y Julia. Después de preguntar con qué empieza el nombre de Juan, inició la combinación de la letra jota con las vocales para formar las sílabas.

Maestra: La letrita que vamos a conocer es esta (escribe en el pizarrón "J") ganchito con palito arriba y dice "**ju**", ¿cómo?

Niños: **Ju, ju**

Maestra: Es con la que empieza Juan y Julia

Niños: Juan y Julia

Maestra: Muy bien, empezamos, nada más con las que les pregunte (se refiere a las vocales), ¿sí?

Niños: **Si**

Maestra: Listos, a ver Arturo, si pongo la de Juan con la "a" (escribe en el pizarrón "Ja") ¿dice?

Arturo: **Ja**

Maestra: ¿Cómo?

Niños: **Ja** (a coro)

Maestra: Muy bien, los demás... ¡Enrique!, ojitos al pizarrón, por favor ¿sí?, los demás me dicen si está bien o está mal, ¡esos ojitos al pizarrón! (escribió las sílabas Ja, Jo, Ji; Je, Ju). Martín, ¿cómo dice? (señala la sílaba "Jo")

Martín: **Jo**

Maestra: ¿Cómo?

Martín: **Jo**

Maestra: ¿Estará bien?

Niños: ¡Si! (contestan unos cuantos en forma tímida)

Maestra: Si o no, a ver todos ¿dice?

Niños: ¡**Jooo!** (a coro)

Maestra: (Señala la sílaba "Ji"), ¿dice?

Niños: **Jiii**

Maestra: ¿Cómo?

Niños: **Jiii**

Maestra: Dice **jiii**, muy bien, ¿nos falta con quién? (señala la sílaba "Jo")

Niños: ¡**Jooo!**

Maestra: (Señala la sílaba "Je")

Niños: ¡**Jee!**

Maestra: (Señala la sílaba "Ju")

Niños: ¡**Juu!**

Maestra: Bien repetimos todos... aprisa (va señalando)

Niños: **Ju, ja jo, ji, je**

Maestra: Otra vez

Niños: **Ju, ja, jo, ji, je**

Maestra: ¡Última vez! (señaló en orden diferente las sílabas escritas)

Niños: **Ju, jo, je, ja, ji**

Lo interesante de este ejemplo se presenta en el proceso de construcción de la sílaba.

Maestro 2.B.1.M.

La maestra inicia un dictado de palabras.

Maestra: ¡Empezamos!, empiezo a dictar, número uno **mi - sa**

Niños: **Miii**

Maestra: **Miii - sa, mi - sa**

Niño: Una "i"

Maestra: **Miii - sa**

Niños: Ya maestra

Maestra: Muy bien, alce su manita quién ya la escribió. **Mi - sa. ¿Ya está?**

Niños: ¡Ya!

Maestra: Número dos, **paaa - la**

Niño: ¿**Pa - la?**

Maestra: **Paaa - la, pa - la**

Niño: ¡Ya!

Maestra: Alce su manita quién ya la escribió... **paaa - la**

Niños: (Levantán su mano)

Maestra: Número tres, **luuu - na, lu - na**

Niños: **Luuu - na, luuu - na**

Maestra: Número cuatro, **sooo - pa, soo - pa**

Niños: **Sooo - pa, so - pa**

Maestra: Última. número cinco, **maaa - lo. maa - lo**

Niños: **Maa - lo, ma - lo**

Maestra: **Maa - lo, maa - lo**

Niños: ¡Ya maestra!

Maestro 7.B.4.V

La maestra hace un dictado de enunciados.

Maestra: María de Jesús, René...¡listos!. Número uno, vamos a escribir:

Mi papá usa botas. **Mi - pa - pá - u - sa - bo - tas**

Niños: **Miii - pa - pá ...**(escriben el enunciado)

Maestra: Mi, dejan espacio; papá, espacio; usa, espacio

Niño: Botas

Maestra: El que sigue: La cubeta está llena. **La cu - be - ta es - tá lle - na**

Niños: **La cu - cu - be - ta e - es...**(escriben el enunciado)

Maestro 7.B.4.V.

Después de haber cantado un corito, la maestra entrega a un niño una regla para que señale los letreros que tiene pegados al frente del salón de clases.

Maestra: ¡Listos!, sentaditos

Niños: (Se sientan en su lugar)

Maestra: (Le entrega a un niño una regla)

Niño: (Pasa al frente y señala los letreros)

Maestra: ¡Listos!, pongan atención

Niño: (Señala los letreros)

Niños: (Dicen en voz alta), a, e, i, o, u, sa, se, si,so, su, ta, te, ti, to, tu, ma, me, mi, mo, mu, pa, pe, pi, po, pu. la, le, li, lo, lu, ba, be, be, bo, bu, va, ve, vi, vo, vuna, en, ni, no, nu, da, de, di, do, du, fa, fe, fi, fo, fu, lla, lle, lli, llo, llu, ya, ye, yi, yo, yu, ca, que, qui, co, cu, cha, che, chi, cho, chu

Maestra: Por ahí ya vi uno (se refiere a un niño) que no está leyendo

Niños: (Repasan tres veces los letreros)

En el último ejemplo los letreros de las sílabas representan un texto de lectura, aunque este carece de significado. Lo importante es mencionar las sílabas.

El Cuadro 4.5. muestra la frecuencia relativa de estas dos maneras de referirse a las sílabas. Nuevamente, es muy claro que los maestros usan el término "sílabas" con poca frecuencia, mientras que muy frecuentemente "silabea" para mostrar las relaciones grafo-sonoras, sin hacer alusión directa a término metalingüístico.

Cuadro 4.5. Frecuencia y porcentaje de los distintos usos del término "sílabas" en el total de maestros.

Usos del término "sílabas"	Frecuencia	Porcentaje relativo
Sílabas, como término explícito	45	1%
Sílabas, como relación grafo-sonora	4,036	99%
Total de ocurrencias	4,081	100%

3. PALABRA

El término metalingüístico “**palabra**” registró en el porcentaje total un 10% de empleo. Además del propio término, se utilizan otras tres alternativas para referirse a “palabra”, generalmente con contenido como son los sustantivos comunes y propios. Este tipo de palabras son las que privilegian la alfabetización inicial, en este sentido, los maestros no hacen alusión a otros tipos de palabras como: artículos, preposiciones o conjunciones, descalificándolas como palabras dentro del ámbito de la enseñanza y en consecuencia en la adquisición formal de la lectura y la escritura. Esta perspectiva obliga a señalar que si la definición de palabra genera dificultades para la lingüística, es de esperarse también que el uso de este término sea problemático al interior de la escuela. La única versión “aceptada” por los lingüistas para definir palabra es aquella que se refiere a los segmentos separados por espacios en blanco y en la escuela el uso común del término “palabra” tiene muchos significados. Se aprecia entonces una definición lingüística que es usada en la alfabetización inicial y además otra, de multiplicidad de significados que son manejados en una misma clase. Los términos usados son:

a) Uso explícito del término **sustantivo**. De los siete maestros observados sólo dos lo utilizaron y se identifican con la clave 1.A.1.M. y 3.A.2.M.

Maestro 3.A.2.M.

El maestro escribió en el pintarrón las siguientes palabras: mesa, silla, casa, pizarrón, salón, lápiz, goma, libro.

Maestro: Bien. tenemos aquí algunos **sustantivos** y los nombres de algunos objetos que tenemos a nuestro alrededor, ¿ajá?

Niños: Son **sustantivos** (dicen a coro)

Maestro: Tenemos, fijéense, ¿cuántos objetos aquí? (señala las palabras que escribió en el pintarrón), ¿cuántos **sustantivos**?

Niños: Uno, dos, tres cuatro, cinco, seis, siete, ocho
Maestro: Ustedes van a..., van a completar una lista de quince
Niños: ¡Ahh!
Maestro: ¿Cuántos les faltaran para quince, si tienen ocho ya?
Niños: (No contestan)
Maestro: Si tienen ocho y...(no termina de completar la pregunta porque los niños contestaron)
Niños: Seis, siete, siete (a coro)
Maestro: Les faltan siete **sustantivos**, correcto siete **sustantivos** aquí (señala las palabras escritas en el pintarrón)
Niño: ¿Puedo poner escuela?
Maestro: Si

b) Los siete maestros observados usan el término **nombre** para referirse a **sustantivo común**, que implica el uso de “palabras con contenido”:

Maestro 2.B.1.M.

La maestra colocó sobre el pizarrón los dibujos de una gallina, un pollito, una silla, una llave, una llanta y un paisaje donde está lloviendo (lluvia). Preguntó varias veces a los niños dibujo por dibujo qué eran. Hizo énfasis en el dibujo donde se aprecia que está lloviendo para indicar que era lluvia.

Maestra: A ver, ahora sí hagan sus dibujitos y le ponen su **nombre**

Niño: Maestra, ¿no nos va a dar hoja?

Maestra: No, los van a hacer en su cuaderno, acuerdénse que vamos a hacer los que nos quepan de este lado (señala el lado izquierdo del pizarrón, para indicar el lado izquierdo del cuaderno) y dejamos el espacio para ponerles...

Niños: **Nombre** (a coro)
Maestra: **Nombre**, después ponemos otros tres de este lado (señala el lado derecho) y les ponemos su **nombre**
Niña: (Se acerca a mostrarle su cuaderno a la maestra). ¿Así maestra?
Maestra: No señorita (hizo los dibujos solamente), ¿dónde está el **nombre**?
Niña: (Se retira a escribir el nombre de los dibujos)
Niño: Maestra, ¿le vamos a poner el **nombre**?
Maestra: Le van a poner el **nombre**, ¡rápido!

c) Uso del término **nombre para referirse a **sustantivo propio**.**

Maestro 8.B.4.V.

La maestra solicita a los niños palabras con "a" para escribirlas en el pizarrón.

Maestra: A ver una palabra con "a"
Niños: ¡Abeja, árbol, abeja!
Maestra: Con aaa
Niños: ¡Abeja!
Maestra: Abeja, muy bien (la escribe en el pizarrón), otra (palabra con "a")
Niños: Alejandra
Maestra: Alejandra, Alejandra con mayúscula porque es ¿qué?
Niños: Porque es **nombre de persona**
Maestra: ¿Por qué empieza con mayúscula?
Niños: Porque es **nombre de persona**
Maestra: (Solicita de la misma manera varias palabras con la letra "a" y las escribe en el pizarrón: avión, Ana, araña). Saquen su cuaderno, le ponemos fecha y **nombre** (del niño) y luego pasamos las palabritas
Niño: ¿La "a" con rojo?
Maestra: Si, la "a" con rojo

d) En este inciso se considera el uso del término “**palabra**” de manera explícita por todos los maestros observados. Fundamentalmente se refiere a “palabras contenido”.

Maestro 1.A.1.M

La maestra solicitó a los niños que leyeras el texto de “El gato de Gustavo”. Después de haberlo leído y comentado.

Maestra: Bueno, nos vamos a apurar. Ahora vamos a buscar **palabras**, fíjense bien, las **palabras** con las que empieza la **palabra** gato y la **palabra** Gustavo. Entonces vamos a buscar en el primer renglón, ¿cuántas **palabras** tengo que empiezan con la “ge” de gato y de Gustavo?

Niños: Dos

Maestra: ¿Cuáles dos?, ¿cómo dice aquí? (señala el renglón que dice: El gato de Gustavo)

Niños: Gato

Maestra: Gato, y aquí (señala Gustavo)

Niños: Gustavo

Maestra: Gustavo, ¿cuántas **palabras** encontramos en el primer renglón?

Niños: ¡Dos!

Maestro 2.B.1.M.

La maestra les entregó a los niños una hoja con un texto escrito, en el que se destacan palabras con “b” y “v”

Maestra: Vamos a encerrar **palabras**, **palabras**, no quiero sílabas, las **palabras** van separadas por un cuadrito. Vayan leyendo y van subrayando.

Niños: (Leen el texto pero no encierran las palabras)

Maestra: Necesitan ir leyendo y subrayando las **palabras** que encuentren, renglón por renglón y que no se les escapen (se refiere a las palabras) Tienen que ir leyendo **palabra** por **palabra**. (Pasa a los lugares de los niños a revisar lo que están haciendo). son **palabras**, acuérdense que son **palabras** completas. Tienen que leer renglón por renglón porque las están dejando.

Niño: ¿También las de bla?

Maestra: Si también, no importa si dice "bla" o "bra", también esas.

Niño: ¿Todas las letras maestra?

Maestra: **Palabras** completas, letras ¡no!

En estos casos, la unidad palabra siempre se marca con un término explícito, de los cuales el término "**palabra**" es el más frecuente, aunque este se use en sentidos diversos. Como es posible ver, los distintos términos usados tienen intersecciones importantes, por ejemplo: para referirse a un sustantivo común, los maestros pueden optar por decir "**nombre**", "**sustantivo**" o "**palabra**".

Como puede observarse en el Cuadro 4.6, el uso explícito del término "**palabra**" es el más frecuente, (74%) para denominar unidades léxicas, mientras que el empleo de los términos "**sustantivo**", "**nombre**" referido a sustantivo propio y "**nombre**" referido a sustantivo común tan sólo representan el 26% del porcentaje relativo. El término "**palabra**", a su vez, es usado de maneras distintas y en consecuencia, se le atribuyen diferentes significados, que serán presentados en seguida.

Cuadro 4.6 Términos usados para referirse a la unidad “palabra” en el total de maestros.

Usos del término “palabra”	Frecuencia	Porcentaje relativo
Sustantivo	29	4%
Nombre (como sustantivo común)	54	7%
Nombre (como sustantivo propio)	113	15%
Palabra	547	74%
Total de ocurrencias	743	100%

Significados del término metalingüístico “palabra”

El uso explícito en la alfabetización inicial del término metalingüístico “palabra” representa varios significados, los que conllevan a sugerir la siguiente subclasificación, que se ilustrará con algunos ejemplos: (Cuadro A.5)

- i) Una palabra es una unidad separada por espacios en blanco.
- ii) Una palabra es una unidad léxica.
- iii) Una palabra es una unidad que contiene una sílaba o letra determinada.
- iv) Una palabra es una unidad que corresponde a una parte del enunciado.
- v) Una palabra es una unidad que se usa como sinónimo de letra o sílaba.
- vi) Una palabra es una unidad indefinida.

i) Una palabra es una unidad separada por espacios en blanco.

En la enseñanza de la lengua escrita se manifiesta explícitamente la definición lingüística de palabra como un segmento separado por espacios en blanco. El porcentaje relativo al uso de este significado es de 8%. Ver Cuadro 4.7.

Algunas de las estrategias que se emplean son: escribir las palabras con espacios muy marcados entre ellas, para que visualmente sean percibidos por los niños. Es conveniente mencionar que en la escritura dentro del salón de clases estos espacios no son tan marcados, y la de tomar como referencia un recurso gráfico, en este caso el “cuadrado” del cuaderno para indicar el espacio de separación.

Maestro 5.A.3.V

La maestra está trabajando la noción de círculo. Ha recortado círculos de papel lustre de color rojo para entregarles a cada niño. En el momento en que va a iniciar la actividad, entran al salón una niñas de sexto grado y le informan que van al salón a cuidar a los niños porque los maestros van a tener una reunión con el director de la escuela.

Maestra: Voy a dejar con las niñas el material. ¿De qué color son? (pregunta a los niños mostrándoles los papelitos que recortó).

Niños: ¡Rojos! (responden a coro)

Maestra: Los van a pegar en su libreta y voy a escribir en el pizarrón (escribe la palabra rojo) ¿cómo dice?

Niños ¡Rojo! (a coro)

Maestra: Vamos a escribir, (anota en el pizarrón la palabra rojo tres veces)
rojo rojo rojo

¿Alguno de ustedes sabe **por qué estoy dejando este espacio?**
(señala los espacios en blanco que hay entre cada palabra rojo)

Niño: ¡Si!

Maestra: ¿Por qué?

Niño: **Porque van a estar juntos.**

Maestra: ¡Muy bien!, **porque no deben de estar juntas.**

Niña: **Es una palabra y otra palabra**

Niños: Son tres

Maestra: Si, son tres. Terminando de hacer el círculo, pegan los papelitos rojos en la hoja y escriben de qué color son:

Niños: ¡Rojos!

Maestra: Muy bien, ¡rojos! y escriben rojo.

Las tres palabras escritas (rojo rojo rojo) presentaban entre ellas los espacios en blanco muy separados . Cuando se pregunta a los niños si **alguien sabe por qué se deja esos espacios** y se reciben sus respuestas , éstas dejan apreciar una lógica infantil, en razón de que si no se deja el espacio entre palabra y palabra, la escritura de las palabras "**rojo rojo rojo**" **van a estar juntos** . Este razonamiento es evidente ante el espacio tan separado que se señala. La respuesta del niño: **porque van a estar juntos**, es utilizada para transformarla en una expresión negativa: **porque no deben estar juntas**, que permite al maestro explicar que las "palabras" no deben escribirse juntas.

En otras ocasiones la idea de que "palabra" es algo separado por espacios en blanco se presenta sólo señalando el recurso gráfico que permite distinguir una unidad de otra.

Maestro 2.B.1.M.

La maestra va indicando a los niños que deben dejar un cuadrado de separación entre palabra y palabra. Las respuestas de los niños nos permiten apreciar que no

han entendido lo que la maestra quiere decir.

Maestra: (Les solicita a los niños que saquen su libreta para escribir la fecha)

Niño: Maestra, ¿en la libreta roja? (es la libreta de español)

Maestra: ¡En ésta, escribe rápido la fecha. Miércoles ¿qué...? aquí está el calendario (se acerca a mirar un calendario que tiene colgado sobre la pared en la parte de atrás del salón). Es miércoles quince (escribe en el pizarrón Miércoles 15). Pónganle miércoles quince ¿de...? febrero de mil novecientos ¿noventa...? y cinco (ella misma se responde).

Niño: Maestra, ¿en ésta? (se refiere a su libreta)

Maestra: ¡Sí!, en esta, en esta, ¡ajá! a ver, ¡síntese ya Karen!.

Maestra: A ver, pongan su fecha. Acuérdense que **vamos dejando un ¿qué...?**

Niños: **Cuadrito**

Maestra: **Un cuadrito después de cada ¿qué...?**

Niños: **Miércoles**

Maestra: ¡**Palabra!**. Miércoles quince, **dejamos un cuadrito** ¿de...?, **dejamos un cuadrito.**

El cuadrito en este caso es empleado como recurso gráfico para señalar el espacio entre "palabra" y "palabra". Esta idea no es errónea. Sin embargo, los niños, ante el cuestionamiento que hace la maestra: **un cuadrito después de cada ¿qué...?**, sugieren una respuesta de cierta lógica. Es evidente para la maestra que después de cada palabra, para los niños será después de miércoles, en virtud de que es la palabra que se escribió en ese momento. En este sentido la respuesta de los niños no es equivocada, ya que efectivamente hay un cuadrito que está indicando el espacio en blanco, después de Miércoles.

Maestro 5.A.3.V.

La maestra repasó todo el abecedario y por cada letra escribió una palabra, con la consigna "vamos a empezar o buscar una palabra que empiece con "a", con "be", con "ce", y así sucesivamente hasta "zeta". Después con algunas de las palabras formó enunciados para dictarles a los niños.

Maestra: Voy a dictar enunciados

Niña: ¿Pongo nombre y fecha?

Maestra: ¡Sí! pongan rápido fecha y nombre .

Niños: (Escriben en su cuaderno la fecha y su nombre)

Maestra: (Comienza a dictar). El niño Jaen es hermano de Xóchitl.

Repitan sus palabras (les dice a los niños). **¡Saboreen sus palabras!**

Recuerden que **son palabras, deben de ir separadas**

Cuando se les dice a los niños "**repitan sus palabras**" pareciera ser que la oralidad es la que marcará la segmentación entre "palabra" y "palabra", sin considerar que cuando hablamos no marcamos el espacio entre palabras. La expresión "**saboreen sus palabras**" da pauta para pensar que se considera que los niños al repetir oralmente las palabras tendrán la posibilidad de segmentar adecuadamente un enunciado para poderlo escribir correctamente después.

Maestro 5.A.3.V.

La maestra ha pegado sobre el pizarrón varios letreros que conforman el enunciado: La jirafa cariñosa tiene manchas.

Maestra: Ahora, vamos a hacer la siguiente actividad, pasen las palabras a su cuaderno. El enunciado lo van a pasar con lápiz y las letras "a" que encuentren las vamos a encerrar con rojo, ¿sí?

- Niños: ¡Si! (copian las palabras en su cuaderno, mientras otros comentan con sus compañeros de a lado o de atrás. Los que van terminando se levantan y llevan su cuaderno a mostrar a la maestra. Se forman en fila junto a su escritorio, que poco a poco se va rodeado de niños)
- Niño: Maestra, ¿encierro todas las "as" de rojo?
- Maestra: Si hijo, todas las que encuentres
- Niño: (Le muestra su trabajo)
- Maestra: ¡No!, así no, es que tienen sus **espacios entre palabra y palabra, usted lo sabe** (lo regresa a su lugar, al parecer para que corrija)
- Niño: (Inicia a copiar las palabras, dejando espacios pero no precisamente donde termina cada palabra: Lajifa carioctie nemacha)

En este ejemplo se observa claramente que la maestra da por hecho que el niño sabe que las palabras van separadas por espacios en blanco. Sin embargo, la actividad que realiza el niño sugiere que no ha comprendido la separación entre palabras, sabe que hay espacios entre las letras, pero no segmenta la unidad lingüística.

ii) Una palabra es una unidad léxica.

Se refiere a palabras que son usadas como unidades perfectamente limitadas e identificadas, formadas generalmente de dos sílabas simples (gato, gordo, silla, mamá, moño, nene,...), se practica su lectura y escritura de manera preferencial. El uso de este significado es el que presenta mayor porcentaje relativo (39%), ver Cuadro 4.7. Se puede afirmar que es el vocabulario didáctico,

propiamente escolar que los maestros usan para enseñar la lengua escrita y los niños aprenden a escribir e identificar como estereotipo de escritura, limitándose su ejercicio al dictado o la copia de las palabras identificadas.

Maestro 7.B.4.V

La maestra solicita a los niños que abran su cuaderno en hoja limpia, después de haber hecho dos dibujos correspondientes a los enunciados: La guitarra que toca Miguel y Juanita saca sus juguetes.

Maestra: Hoja limpia el que termine (escribe en el pizarrón las palabras: guiso, guerrero, águila, guía; marcando con gis rojo las sílabas "gue", "gui"), ¿listos?

Niños: ¡Si!

Maestra: A ver qué dice esta **palabra** (señala guiso)

Niños: **Guiso**

Maestra: **Guiso**, ¿ésta? (señala guerrero)

Niños: **Gue - guerre - ro, ¡guerrero!**

Maestra: **Guerrero**, muy bien. Aquí (señala águila) ¿qué dice?

Niños: **Áa - gui - la, águila**

Maestra: **Águila**, y en esta **palabra** (señala guía) ¿qué dice?

Niños: **Gui - gui - a**

Maestra: Muy bien, vamos a volver a leer nuestras **palabras**

Niños: **Guiso, guerrero, águila, guía**

Niño: ¿Las vamos a escribir?

Maestra. ¡Si!, quiero una plana de las **palabras: guiso, guerrero, águila y guía**

Maestro 1.A.1.M.

La maestra escribió en el pizarrón las palabras "gato", "gordo" y "gris", después de haber leído e identificado en el texto del libro de Español (SEP, 1994, pág. 125) las palabras que se escriben con la letra "ge".

Maestra: A ver, ¿quién me quiere decir cómo dicen las tres **palabras**?

Niños: ¡Yo, yo, yo!

Maestra: A ver Pueblito, ¿cómo dicen Pueblito?

Pueblito: **Gato, gordo, gris**

Maestra: Ahora Paty chiquita, pasas a señalarme **dónde dice "gordo"** de las tres palabras que leímos ahorita, ¿en dónde es **donde dice "gordo"**?

Paty: (Se levanta de su lugar y señala acertadamente donde dice "gordo")

Maestra: Muy bien, ¡dénle un aplauso a Paty!

Niños: (Aplauden muy entusiasmados)

Maestra: A ver Sandra, Sandrita pasa a decirme **dónde dice gris**

Sandra: (Señala acertadamente)

Maestra: Muy bien, ahí ¿cómo dice?

Niños: **¡Gris!**

Maestra: **Gris**, ahora nada más nos queda una **palabra**, va a pasar Pancho a decirnos en dónde dice..., ¿**cómo dice la palabra** que nos sobra?

Pancho: **Gato**

Maestra: Muy bien, ¿cómo dicen las **palabras**? (conforme las va señalando los niños van diciendo)

Niños: **Gato, gordo, gris, gordo, gris, gato, gris, gato, gordo**

Maestra: Ahora van a hacer los dibujitos de estas **palabras, gato, gordo, gris** y le ponen su nombre.

El uso de este tipo de palabras en la alfabetización inicial genera lo que he denominado “**palabras pedagógicas**” necesarias para identificar la presencia de una letra o sílaba determinada. De este modo se contribuye a la creación de un léxico propiamente escolar que sólo se usa en la escuela para explicar el funcionamiento del sistema de escritura, pero no la funcionalidad de la escritura. Resaltar el uso de estas palabras resulta fundamental para los maestros observados, porque es necesario crear las palabras requeridas para abordar las complejidades de la ortografía, no así las necesidades de escritura. Por ejemplo:

Maestro 1.A.1.M.

La maestra solicita a los niños que abran su cuaderno en hojita limpia:

Maestra: Vamos a ver, ponemos trabajito...hojita limpia por favor. ¿Ya están listos?

Niños: Si maestra

Maestra: Vamos a hacer dibujos, ¿cómo se llama esto? (presenta el dibujo de falda larga, parece ser de danza folklórica)

Niña: ¡**Falda!**

Maestra: Estas las usan las Adelitas o las que bailan que se ponen de **faldas largas**

Niño: ¡**Faldita!**

Maestra: ¡No!, déjenme decirles, **se llama enagua**, ¿cómo se llama?

Niños: **Enagua**

Maestra: Muy bien, esta (señala el dibujo) es una enagua. Empezamos, ésta (muestra el dibujo de una enagua más pequeña) ¿qué será?

Niña: Una **enagua chiquita**

Maestra: Pero, ¿cómo se llama si está chiquita?

Niña: ¡**Enagüita!**

Maestra: ¿Cómo?

Niño: **Nagüita**

Maestra: **Enagüita**

Maestro 2.B.1.M.

La maestra presenta a los niños unos dibujos cuya escritura lleva la letra “eñe”

Maestra: A ver todos, ésta (muestra el dibujo de una piñata) ¿qué es?, ¿es una qué?

Niños: **Piñata**

Maestra: A ver ¿qué tenemos aquí? (muestra el dibujo de un moño), ¿un qué?

Niños: Un **moño**

Maestra: **Moño**, a ver ¿quién me dice cómo les dicen también a los papás?

Niño: Papi

Maestra: ¡No!

Niña: Papito

Maestra: Cuando les dicen..., cuándo los ven en la calle y una persona se cruza con su papá, con su tío, con otra persona, ¿cómo les dicen?, buenos días ¿qué?

Niña: Papá

Maestra: ¡No!

Niña: Buenos días

Maestra: Buenos días ¡**señor!**, **señor** (enfatisando la palabra señor). Entonces **ahora no vamos a ponerle papá al dibujito, sino le vamos a poner el señor** ¿verdad?, para que lleve la “ño”, **señor**, ¿sí?

Niños: Si

iii) Una palabra es una unidad que contiene una sílaba o letra determinada.

Este significado atribuido a la palabra se refiere a que ésta es usada para encontrar o identificar en ella la letra o sílaba que se está trabajando. La diferencia que presenta en relación con el significado anterior es la intención de su uso. Mientras que en la anterior se hace énfasis en la palabra completa aunque también presente la letra o sílaba en estudio; en este caso, lo importante es resaltar la presencia de la letra y la sílaba, haciendo un trabajo de segmentación visual y oral de la palabra para identificar una letra o sílaba determinada ya sea marcando su escritura con algún color o enfatizando su sonido. Su porcentaje relativo corresponde al 22%, ver Cuadro 4.7.

Maestro 7.B.4.V.

La maestra inicia la clase escribiendo en el pizarrón con letra script el texto de la pág. No. 74 del libro de Español (SEP; 1994), titulada "Lolita. Lolita vive cerca de un lago. El lugar es muy lindo. Los lirios crecen en la orilla. ¡Vamos a pasear al lago!. Después de haber leído junto con los niños, les dice:

Maestra: Bien, aquí hay unas **palabras que comienzan con la misma letra** (se refiere a las palabras Lolita, lago, lindo, los, lirios) ¿Cuál es la que se repite mucho? (refiriéndose a la letra "ele").

Niño: No sé

Maestra: A ver ¡pásamela a señalar! Juanita

Juanita: (Pasa al pizarrón y señala la palabra vive)

Maestra: ¡Juana!, ¿esa se repite mucho? (refiriéndose a la letra "uve").

Niños: ¡No!

Niño: ¡Yo maestra!

Maestra: No, mira (le dice a Juana) aquí tenemos una..., (señala la letra "ele" en la palabra Lolita del título), ¿dónde tenemos otra?

- Niños: ¡Allá! (señalando lo escrito en el pizarrón)
- Maestra: Aquí, ¿verdad? (señala Lolita que está en el primer enunciado) nada más que hay dos (señalando las dos letras "eles" que hay en la palabra Lolita), ¡no! (se corrige inmediatamente), una que se repite más (se refiere a la letra "ele" minúscula que está en la palabra lago, señalando la letra), ¿qué **letra se repite**?
- Niño: /L I I I / (enunciando el sonido de la letra "ele")
- Maestra: **El sonido /L I I I/, la letra ele** ¿verdad?. Bueno, miren en su libro tenemos esa misma lección, ¿sí?
- Niños: Sí (sacan su libro y buscan la lección)
- Maestra: Pero, ¿no está escrita así verdad? (señala el texto que está escrito en letra script)
- Niños: ¡No! es de manuscrita (la lección en el libro de texto está escrita con letra cursiva)
- Maestra: Es de manuscrita, muy bien, es una letra diferente. Vamos a encerrar, en la libreta, a encerrar en un círculo todas las **palabras que empiecen con la letra "ele"** ¿sí?
- Niños: ¡Sí!
- Maestra: (Recorre los lugares de los niños revisando sus trabajos, se da cuenta que están escribiendo palabras que no empiezan con la letra "ele"), no importa que vaya en medio (se refiere a la letra "ele")
- Niño: ¿En dónde maestra?
- Maestra: En nuestra libreta, ¿sí? (los niños sacan su libreta y empiezan a copiar)

La consigna indicada a los niños genera mucha confusión, pues se les dice que localicen en un texto palabras que empiecen con la letra que se está trabajando en ese momento. Es muy interesante preguntarse si los niños

identifican plenamente en dónde inicia una palabra cuando se remiten al texto escrito, y también dónde inicia la palabra cuando se remiten a su expresión oral, o si identifican la consigna de lo que quiso decir la maestra. Porque "empezar" puede referirse al texto, una idea, un enunciado del propio texto o en este caso a la palabra. Además, cuando la maestra dice "palabra" ellos pueden estar pensando en una unidad distinta a la que ella se refiere.

En este sentido, la identificación de cómo empieza la palabra se complica, porque los niños tienen que encontrar la palabra aislada dentro del texto y luego identificar la letra, si es que así procede para realizar la tarea. Porque bien puede localizar en todo el texto la letra que se estudia, sin identificar las palabras que contienen la letra solicitada.

La dificultad que presentaron los niños para identificar las palabras que inician con "ele" no se pudo resolver. La maestra opta por decirles "encierren todas las palabras que tengan la letra "ele" no importa que vaya en medio". Desde el principio la conducción de la clase es confusa. Primero se les dice que en el texto hay unas palabras que comienzan con la misma letra, dando por hecho que los niños identifican palabra por palabra, e inmediatamente se les pregunta **¿cuál es la que se repite mucho?**. Ellos no atinan a dar una respuesta, de hecho hay un niño que dice **no sé**. No se sabe si se refiere a las palabras que se repiten o a las letras. Ante esta situación se les indica que localicen cuál es la **letra que se repite**, señalándola en la palabra "Lolita". No se toma en cuenta que Lolita es nombre propio y está escrito con mayúscula. Además la indicación fue buscar la letra que se repite y en esta caso sería la letra "ele" minúscula. La letra "ele" mayúscula únicamente aparece en el texto dos veces. Este razonamiento, permite al maestro darse cuenta que ésta no es la letra que se repite en el texto y procede a señalar la letra "ele" minúscula que es la que se pide que identifiquen. Cuando un niño la ha identificado, lo hace diciendo su sonido, para

posteriormente ser remitido al "nombre" de la letra.

El manejo a la vez de varios términos como el de "palabra" referido a "sonido", a una forma gráfica o a la consigna empieza con la "letra"..., en una misma clase , genera confusión porque en ningún momento se aclara a que se refiere cuando se hace uso de estos términos.

Maestro 5.A.3.V

La maestra inicia la clase dibujando en el pizarrón un barco.

Maestra: En el mar había un barco, qué venía cargado de... ¿de qué creen que venía cargado?. Venía con **cosas que empezaban con esta letra "a"** (escribe letra sobre el pizarrón). ¿Cuáles creen?

Niños: ¡Arena!, ¡árbol!, ¡abejas!, ¡elefantes!.

Maestra: (Va escribiendo en el pizarrón las palabras que le dicen los niños).
¡Elefantes, no!, ese empieza con "e", otra palabra que empiece con "a"

Niño: **¡Elote!**

Maestra: **No, esa no, cosas que traiga el barco que empiece con "a"**

Niño: **¡Ballenas!**

Maestra: **¿Ballena empieza con "a"?**

Niños: ¡Sí!, ¡no!

Niña: Ba, ba, ballena, **empieza con una ba**

Maestra: (No toma en cuenta el comentario de la niña). A ver, **cosas con "a"**

Niños: **¡Anillos!, ¡estrellas!**

Maestra: **Esa empieza con "e", dice "e", "e", estrella. Palabras, cosas que empiecen con "a".**

Niño: **¡Elefante!**

Maestra: **¿Empezará elefante con "a"?**

Niños: ¡No!

Maestra: **Cosas que empiecen con "a"**, para llevar al barco

Niño: ¡**Ventana!**

Maestra: ¡**No!**, **ventana no**. Ven - ta - na (dice la palabra ventana haciendo énfasis en su pronunciación silábica)

Niño: **Ven - taa - a** (al parecer el niño que dijo ventana descubre que la "a" está en la sílaba ta)

Maestra: Pero **que empiece con "a"**

Niño: ¡**Puerta!**

Maestra: ¿Esa empieza con "a"?

Niños: No, **empieza con "pe"**

Maestra: Bueno, **vamos a dejar esas palabras**. ¿Qué dice aquí? (haciendo referencia a las que ya están escritas en el pizarrón y que empiezan con "a", arena, árbol, abejas, aretes, anillo)

Aparece el término palabra remitido a cosas, lo interesante es hacer notar que necesariamente las palabras que refieren a esas cosas deben empezar con la letra "a". Sin embargo, los niños plantean otras alternativas que son descartadas porque no se ajustan a la indicación solicitada.

La consigna **empezar con "a"** está fuertemente señalada y tan cerrada que no hay acceso a que los niños propongan otra clase de palabras que aunque no lleven la "a" inicial si la tienen en su escritura en alguna otra posición. Es evidente que los niños no tienen clara la diferencia entre "empezar" y "acabar" una palabra.

La respuesta del niño al analizar fonológicamente la palabra ventana resulta tan evidente que en el momento en que descubre la "a" en otro lugar, se

acepta su participación como "buena ", sin embargo no está del todo bien porque la palabra ventana simplemente no empieza con "a". Cuando los niños logran identificar la letra propuesta, las respuestas no son válidas si localizan el sonido en otro sitio que no sea el inicio de la palabra.

Es interesante reflexionar preguntándose a qué se debe esta forma de trabajo, ¿por qué insistir necesariamente en localizar una determinada letra al inicio de la palabra, para luego desistir si los niños no aportan la información pertinente?. Creo que el maestro emplea este tipo de situaciones didácticas porque así lo sugiere el Programa de Educación Primaria . Sin embargo, no se plantean las posibilidades de considerar que también una "a" en medio o al final de la palabra sigue siendo "a". En este caso lo sustancial es segmentar la palabra en su unidad más pequeña: el fonema, para identificar su presencia tanto oral como escrita en otras palabras.

Maestro 7.B.4.V

La maestra pegó en el pizarrón los dibujos de un gorro, un gusano y un gato. Abajo de cada dibujo está la sílaba con la que empiezan estos dibujos.

Maestra A ver, vamos a ver el primer dibujo, ¿qué es? (señala el dibujo de gorro)

Niños: ¡Gorra, gorro, gorro! (dicen unos y otros)

Niño: ¡Maestra!, Gustavo y el gato (refiriéndose que abajo del dibujo dice Gustavo y el gato)

Maestra: El primer dibujo

Niño: **Gorro**

Maestra: **¿Con qué sílaba empieza?**

Niña: **¡Go, go!**

Maestra: **Vamos a buscar palabras que empiecen con go**

Niño: **¡Goma!**

Maestra: ¡Imagínatela!...goma, ¡muy bien!, otra (escribe abajo de la sílaba la palabra propuesta por el niño)

Niño: **¡Gorrol**

Niña: **¡Gola!**

Niño: **¡Gorro!**

Niño: **¡Goza!**

Maestra: ¡Muy bien!, (escribe goza abajo de gorra)

Niño: **¡Gol!**

Maestra: **Gol**, dice su compañero, la vamos a escribir (escribe gol abajo de goza). La **sílaba que sigue** ¿cuál es? (señala el dibujo de gusano)

Niños: **Guuu** (contestan a coro)

Maestra: **¡Gul, gusano. Vamos a formar palabras con gu.**

Niña: **Gustavo**

Maestra: **Gustavo**, ¡a ver otra!

Niño: **Gusano**

Maestra: **Gusano** ya está Lupita, a ver otra

Niño: **Gusto**

Maestra: **¡Gusto!** , ¡muy bien!

Al parecer se da por hecho que los niños van a identificar la primera sílaba de las palabras que les escriben en el pizarrón con tan sólo presentar un dibujo y el letrero de la sílaba. En el momento en que se pregunta: **la sílaba que sigue ¿cuál es? y los niños señalan el dibujo de gusano** se puede pensar que lo importante es asociar un dibujo con una sílaba, como si el dibujo por si mismo aportara el segmento silábico de una palabra.

También se puede sugerir la idea de que los maestros creen que el término "sílabas" aún no es lo suficientemente claro y recurren a elementos gráficos de apoyo para identificar la unidad lingüística que pretenden identificar. Esta actividad de enseñanza presenta dos niveles: uno, que los niños identifiquen las sílabas en las palabras y otro que sepan que así se llaman.

Maestro 2.B.1.M.

La maestra preguntó a los niños si recordaban lo que habían platicado del chapulín, sobre sus antenitas y ¿qué hacía el Chapulín Colorado?. En el pizarrón previamente colocó el dibujo de un chapulín.

Maestra: Bueno, entonces, hoy vamos a ver la letra con la que empieza ¿quién?

Nos. **"Cha"**

Maestra: **"Cha"**, chapulín, **la palabra chapulín**. A ver aquí tenemos (pega arriba del dibujo de chapulín un letrero en forma de globo que tiene escrita la sílaba "cha")

Niños: **La "cha" de chapulín.**

Maestra: La ¿qué?

Niños: **La "cha" de chapulín.**

Maestra: A ver ahora, ¿qué vemos aquí? (pega el dibujo de un chupón)

Niños: ¡Chupón!

Maestra: Un, ¿qué?

Niños: Chupón.

Maestra: Chupón, **la palabra chupón**, ¿con qué empieza chupón?

Niños: **Con la "cha"**.

Maestra: **Con "chu"**, le vamos a poner, a ver, ¿quién quiere pasar a ver dónde dice **"chu"**? (tiene en su escritorio los letreros en forma de globo de las sílabas "che", "chi", "cho", "chu")

Niños: Yo, yo... (se avalanzan sobre el escritorio de la maestra).

Maestra: A ver sentaditos y alcen la mano, ¡Cristian!

Niños: Yo maestra, yo maestra...

Cristian: (Pasa al frente y selecciona el letrero correctamente)

Maestra: ¡Órale, pónsela! (refiriéndose a que coloque el letrero de la sílaba "chu" arriba del dibujo de chupón. De la misma manera presenta los dibujos de chile, chocolate y un señor llamado Don Chema).

La maestra recurre a un apoyo gráfico para solicitar a los niños, una palabra oral (chapulín, chupón, chile, Chema, chocolate). A partir de estas palabras, requiere que los niños identifiquen la letra con la que empieza, refiriéndose a las sílabas "cha", "chu", "che", "chi", "cho".

Los dibujos que se presentan sólo permiten pensar en sílabas directas simples, es decir, combinación CV, y no dan apertura para pensar en palabras como: chamba, champú, chambrana, chancla, charlatán, chispazo,... que empiezan con una combinación silábica CVC.

El fragmento resulta muy ejemplificador, cuando se presenta el dibujo del chupón y se pregunta **con qué empieza chupón**, los niños responden **"con la cha"** y la maestra **corrige diciendo "con la chu"**. Se puede decir que los niños responden que chupón empieza con la "cha", porque se les presenta como referente el dibujo de un chapulín, entonces chupón empieza con la "cha" de chapulín, ellos se refieren a la letra, mientras que la maestra se refiere a la sílaba. Sin embargo no se hace un espacio en la clase para preguntarles a los niños por qué dicen que chupón comienza con la "cha", cuando el maestro mismo ha aceptado implícitamente que chapulín empieza con la "letra cha", al decirles que **van a ver la "letra" con la que empieza "cha, chapulín"**

La consigna "con qué empieza" una palabra bloquea muchas oportunidades de aprendizaje para los niños y de enseñanza para los maestros porque no se presentan los espacios para preguntar a los niños a que se refieren cuando responden a otras cuestiones y los maestros cierran fuertemente la consigna, que no aceptan palabras que se salgan de esta característica, aunque las otras propuestas también sean correctas, bajo la salvedad de que no inician con la letra o sílaba que se está estudiando.

La tarea de localizar palabras con una letra o sílaba determinada en un texto, se complejiza para los niños o la resuelven como ellos creen adecuado, como lo muestra el ejemplo siguiente. Tal parece que la maestra da por hecho que los niños identifican las palabras porque en el texto se presentan separadas por el espacio en blanco, pero no sucede así, los niños no se percatan de esta separación.

Maestro 3.A.2.M

La maestra les pide a los niños que abran su libro de Español en la página 214. El texto es el siguiente: **"Miguel Hidalgo"**. El otro día mi papá me llevó al zócalo. Había mucha gente. El Palacio Nacional, la Catedral y los demás edificios estaban iluminados. Al rato salió el Presidente al balcón que está en medio del Palacio Nacional. Vimos que el Presidente tenía una bandera en la mano. Luego tocaba una campana y con voz muy fuerte decía: "¡Viva México! ¡Vivan los héroes de la independencia!" y toda la gente gritaba: ¡Viva! ¡Viva!. Le pregunté a mi papá por qué el Presidente tocaba la campana. Y me dijo: -Hace mucho tiempo esa campana estaba en la iglesia de un pueblo que se llama Dolores. El cura de esa iglesia era Don Miguel Hidalgo. Una noche la tocó para que la gente del pueblo y de todo México se reuniera.

Maestra: Vamos a abrir el libro aquí (señala la pág. 214) y vamos a ir leyendo y contestando. A ver ¿quién me quiere decir cómo se llama el título?

Niños: ¡Yo maestra! (muchos quieren contestar)

Niño: (Pregunta) ¿acá maestra? (señalando la pág. del libro)

Maestra: Si

Niña: ¿Las letras mayúsculas? (refiriéndose al título que está escrito en letra más gruesa y negrita con mayúscula y minúscula)

Maestra: Las letras mayúsculas. Ustedes conocen las letras mayúsculas. Este que está aquí (señala el título), dice: "Miguel Hidalgo". Ustedes van a copiar las palabras que empiecen con la de mamá. Primero las van a encerrar, las que empiecen con la de mamá, así (escribe en el pizarrón "M - m" y escribe Miguel), Que empiecen no que lleven en medio, pero toda la palabra encerrada. Busquen las palabras que empiecen con esta o con esta (señala la letra "M" y la letra "m" que escribió en el pizarrón). No quiero palabras repetidas, si ya encerraron Miguel no lo vuelvan a encerrar

Niños: (Un ejemplo ilustrativo de lo que realizaron es el siguiente:)

Miguel Hidalgo.

El otro día mi papá me llevó al Zócalo.

Había mucha gente. El Palacio Nacional, la Catedral y los demás edificios estaban iluminados.

Al rato, salió el Presidente al balcón

que está en medio de Palacio Nacional.

Vimos que el Presidente tenía una bandera

en la mano. Luego tocaba una campana

y con voz muy fuerte decía:

"¡Viva México! Viva Hidalgo! ¡Vivan

los héroes de la independencia!". Y toda

la gente gritaba: "¡Viva! ¡Viva!"
Le pregunté a mi papá por qué el
Presidente tocaba la campana. Y me dijo:

- Hace mucho tiempo esa campana
estaba en la iglesia de un pueblo
que se llama Dolores. El cura de esa
iglesia era don Miguel Hidalgo. Una
noche la tocó para que la gente del
pueblo y de todo México se reuniera.

Niño: ¿Así maestra?

Maestra: No, ¡corrígelo!

Es conveniente resaltar que las consignas que se indican a los niños a veces no son las adecuadas. En este caso lo fundamental es localizar en un texto palabras que empiecen con la "ma" de mamá, las respuestas de los niños se ajustan a estas consignas creando palabras que empiezan con la de mamá pero que no todas son palabras. Necesariamente, éstas tienen que empezar con la letra "eme" y los niños solucionan el problema ante la indicación, y encierran fragmentos de una o dos palabras, formando una unidad que inicia con la letra indicada. Si lo importante es identificar la letra en el escrito, los niños lo hacen a su manera, identificando la letra solicitada. Al revisar el trabajo de los niños, la maestra sólo comenta que **"está mal, corrígelo"**, sin hacer ningún trabajo explícito sobre lo que es una palabra o sobre lo que realizaron.

Es importante comentar que en la alfabetización inicial es necesario explicar en clase a que se refiere el maestro cuando usa la expresión "que empiece" sobre todo si hace alusión a las palabras, para propiciar habilidades fonológicas que le permitan identificar con mayor éxito las letras o sílabas que se

encuentran al principio de palabra, precisando las actividades de enseñanza.

Maestro 5.A.3.V.

La maestra escribió en el pizarrón: "La salsa pica mucho"

Maestra: A ver Jaime, dime dónde dice salsa

Jaime: (Pasa al pizarrón y señala acertadamente)

Maestra: Búscame una **palabra que tenga nada más dos sílabas**, ¿cuál será?

Jaime: (Señala la palabra "pica")

Maestra: Y la **palabra que tenga una sílaba nada más**

Jaime: (Señala la palabra "mucho")

Maestra: A ver, **las de una sóla sílaba**, velas bien Jaime

Jaime: (Señala la palabra "La")

Maestra: Ahí **¿hay una sílaba Jaime?**

Jaime: ¡Si!

Maestra: **¡Si!, ahí hay una sóla sílaba**

La palabra está formada por sílabas, es la idea que se presenta a los niños, sin estar plenamente seguros si ellos logran identificar lo que es una sílaba o una letra, si la segmentación que hacen de la "palabra" corresponde a una sílaba o no y además si identifican el criterio con el que se cuentan las sílabas contenidas en una palabra.

La problemática planteada a los niños de identificar las palabras con dos sílabas en realidad no es tal, ya que cualquier palabra que señalaran a excepción del monosílabo "la", sería correcta.

Se le solicita a un niño que señale la "**palabra**" donde dice "**salsa**", el niño acierta y luego se le vuelve a solicitar que **señale una palabra que tenga**

nada más dos sílabas y el niño señala otra que no es la primera que señaló y puede ser cualquier otra para dar una respuesta adecuada.

La interrogante se presenta en el momento en que el niño señala otra palabra que no es la primera que señaló, porque bien pudo haber señalado nuevamente la misma palabra "salsa", que también corresponde a la segunda indicación que se le hizo: **"palabra" con dos sílabas**, y no lo hizo así, tuvo que buscar otra "palabra" porque ya la que había señalado antes no podía ser. Tal situación conduce a pensar que no se identificaron la cantidad de sílabas que integran a las palabras propuestas en el enunciado. La maestra no interviene para explicar porque la respuesta del niño no fue la correcta al solicitarle la palabra que está formada por una sílaba. Parecería que el ejercicio se vuelve un juego de adivinanzas.

iv) Una palabra es una unidad que corresponde a una parte del enunciado.

El término "palabra" es usado para indicar su correspondencia al enunciado o frase, en este sentido el término significa que la palabra se usa para formar enunciados. Si observamos el Cuadro 4.7. se aprecia que su porcentaje relativo no es muy grande (9%); por lo que se puede inferir que el uso de este significado no es muy frecuente en las actividades de alfabetización inicial.

Maestro 5.A.3.V.

La maestra contó a los niños un cuento de animales cuyo personaje principal era una jirafa. De este personaje surge el enunciado: "La jirafa cariñosa tiene manchas". Este mismo enunciado lo escribe en cartulina y luego lo recortó "palabra" por "palabra".

Maestra: ¿Se acuerdan de estas **palabras**?

Niños: ¡Si!

Maestra: A ver, ¿qué dicen?, ¿qué dice aquí? (mostrando la palabra "La")

Niños: **"La"**

Maestra: Y aquí, ¿qué dice? (señalando el letrero de la palabra "jirafa")

Niños: **La jirafa**

Maestra: **Jirafa**, ¡muy bien!. Ahora vamos a pasar a Sonia (le entrega a Sonia el letrero que dice "La") y **Sonia es la palabra...**¿Cómo dice ahí hijos? (señalando el letrero que tiene Sonia: "La")

Niños: **"La"**

Maestra: **Cristian es la palabra "jirafa"** (le entrega al niño el letrero de "jirafa"). Ahora pasamos a Francisco (le entrega la palabra "cariñosa"), ¿quién es Francisco?

Niños: (No responden)

Maestra: **¡Francisco es "cariñosa"!** (se refiere a la palabra. Entrega a dos niños las siguientes tarjetas: "tiene", "manchas"). **Diana es la palabra "manchas"**, caminen por todo el salón para que los demás los vean

Niños: (Caminan por todo el salón, sosteniendo los letreros)

Maestra: ¿Ya vieron a la "jirafa"? (refiriéndose a la palabra que porta Cristian), ¿ya vieron a la "cariñosa" (refiriéndose a la palabra que porta Francisco), enseñéñles las **palabras** a los compañeros (dirigiéndose a los niños que portan los letreros). **Cristian tiene la palabra "jirafa", Francisco la palabra "manchas"**

Niños: No "cariñosa"

Maestra: ¡Ah, si, si!, (indica a los niños que portan los letreros que se detengan. Todos ellos están al frente del salón). ¿Este **enunciado** dice?...
mancha La tiene cariñosa (es el orden en que quedaron parados los niños)

- Niños: ¡Si!
- Maestra: ¿Si? (en tono de duda)
- Niños: ¡No!
- Maestra: A ver, ¿cuál sería? (refiriéndose a cuál sería la palabra inicial del enunciado)
- Niños: ¡Ésta! (señalando a Cristian)
- Maestra: Si, pero el ¿cómo se llama?
- Niños: ¡Cristian!
- Maestra: No, no ¿qué **palabra** tiene?
- Niños: Jirafa
- Maestra: Muy bien (acomoda a los niños con los leteros en el orden en que el enunciado fue estructurado). Ahí dice: (señalando el enunciado) "La jirafa cariñosa tiene manchas". **Las palabras tienen que estar así.** (Procede a preguntar a diferentes niños dónde dice "manchas", "jirafa", "cariñosa", etc)

En este ejemplo es interesante observar, como el recurso didáctico empleado es el de asignar a cada niño una palabra. Los niños representan la segmentación del enunciado en palabras. Sin embargo, este recurso no es plenamente identificado por ellos. Cuando se les muestra el letrero de la palabra "jirafa" y se les pregunta: **¿cómo dice?, ellos responden "la jirafa"**, han incluido el artículo. En este caso se puede decir que los niños no consideran el artículo como palabra, a pesar de que se presentó en una tarjeta independiente del sustantivo, tal vez con la idea de que esta presentación de las palabras, letrero por letrero ayudará a los niños a identificar la segmentación del enunciado en palabras.

El recurso empleado de asignar a cada niño una "palabra", más que simplificar la idea de que "palabra" es una unidad que forma enunciados se

complejiza, porque los niños tienen que entender que cada uno de sus compañeros representa dos situaciones: una, que son las personas que ellos ya identifican plenamente por su nombre y la otra que, en ese momento de la clase también son "palabras". Ante los cuestionamientos de la maestra: "**¿Sonia es la palabra...?**", **¡Cristian es la palabra jirafa!**". "**¿Quién es Francisco?**", los niños identifican a sus compañeros por sus nombres y no por las palabras que portan. Los niños no han identificado que cada uno de sus compañeros representa la unidad lingüística "palabra".

En la intervención "**¿Ya vieron a la jirafa?, ¿Ya vieron a la cariñosa? Enséñenles las palabras a sus compañeros**", la palabra escrita parecería ser sólo una tarjeta de identificación de los niños portadores de los letreros. y no una unidad lingüística.

Maestro 4.B.2.M.

La maestra leyó previamente junto con los niños el texto del libro de Español (SEP, 1994, p.101) "En la ciudad". Quique vive en la ciudad. Su papá trabaja en una fábrica de quesos. Quique a veces lo acompaña. Los quesos son riquísimos. Se venden en tiendas y mercados.

Maestra: Bueno, fíjense bien, ahora les voy a dar la **sopa de palabras** (consiste en darles a los niños las tarjetas que forman los enunciados) por equipo y vamos a **organizar nuestros enunciados**, ¿Si se acuerdan lo que leímos?, porque no se va a volver a ver ¿eh? (se acerca al escritorio a tomar las tarjetas)

Niños: (Platican mientras la maestra organiza las tarjetas)

Maestra: Bueno, no se va a valer ver, acuérdense lo que leímos y lo que platicamos ¿sí?, vamos a cerrar el libro y les voy a **pasar su sopa de palabras** por equipo, las leen con cuidadito para que las puedan ordenar, y **formar sus enunciados** ¿sí?, (reparte las tarjetas). Dejen que todos vean las **palabras** que les tocaron para que puedan organizarlas y **hacer sus enunciados**

Niño: Maestra nos faltó una **palabra**

Maestra: Si por ahí piensan que les faltó **una palabra** pueden sacar su libro y checar a ver si es cierto que les falta **una palabra**. Pueden checar con su libro si les falta una **palabra de los enunciados**

Niños: (Organizan sus enunciados)

Maestra: (Pasa por los lugares, observando el trabajo. La clase continúa y cuando van a acomodar las palabras del enunciado: "Su papá trabaja en una fábrica de quesos", las palabras no cupieron sobre el pizarrón). No cupo aquí. Vamos a poner este **enunciado** por ahorita, nada más por ahorita así, pero en los cuadernos no lo voy a querer esto así ¡eh! (coloca las palabras una abjo de la otra)

Su
 papá
 trabaja
 en
 una
 fábrica
 de
 quesos

Niño: Si ya lo tenemos así de bajadita, ya se puede leer

Niños: ¡Sí! (afirman a coro)

A través de la actividad "**sopa de palabras**" está presente la conceptualización de que las "palabras" forman enunciados. Ante el problema que

se presenta en clase de que el enunciado: "**Su papá trabaja en una fábrica de quesos**" no cabe en el pizarrón, por la longitud que abarca, considerando los espacios en blanco que se dejan entre "palabra " y "palabra"; la solución es la de colocar una "palabra" abajo de la otra. Esta situación permite a los niños comentar que así de "bajadita" ya se puede leer, porque visualmente cada palabra puede identificarse. Al parecer para los niños ésta representación de la escritura del enunciado implica mayor facilidad para distinguir en donde empieza y termina cada "palabra" en comparación con un enunciado que presenta las "palabras" seguidas y los espacios en blanco no muy señalados. Los alumnos ya no tienen que hacer el trabajo de segmentación porque el enunciado se les presenta ya fragmentado desde el inicio de la actividad.

Maestro 2.B.1.M.

La maestra dictó previamente las palabras: "misa", "pala", "luna", "sapo", "malo"

Maestra: Vamos a **formar enunciados con las palabras** que dicte. Ahora si vamos...(no completa la frase), Voy a **escribir un enunciado**... vamos a leer todos por último **las palabras y vamos a hacer el enunciado con estas palabras** que dicté. Vamos a **formar un enunciado**, con las que quieran, **con la palabra**...A ver, ¿quién me dice un **enunciado con una de las palabras?**

Niño: Maestra, ¡Lupita!

Maestra: Lupita nos va a decir un **enunciado con las palabras**. A ver Lupita, **dime las palabras** que dicté para ver cuál es el enunciado que vamos a leer.

Lupita: Misa, pala, luna, sopa, malo. La sopa se come

Maestra: La sopa se come. **Hizo un enunciado**. Lupita vamos a ponerlo aquí (se refiere a que lo escriba en el pizarrón). A ver, vamos a leerlo

Niños: La sopa se come

Maestra: Ahora voy a ponerles uno y ustedes me lo van a leer (escribe: "La pala se rompió". Ahora sí ¡todos!

Niños: La - pa - la - se - rom - pió

Maestra: ¿Cómo?, a ver, otra vez

Niños: La pala se rompió

Maestra: ¡Muy bien!, **los escriben en su libreta hijos, los dos enunciados.**

El término "palabra" es la unidad que sirve para formar enunciados, es la idea que se presenta explícitamente en la indicación que reciben los niños cuando se les dice; **"Vamos a hacer el enunciado con las palabras que dicté", "Vamos a formar un enunciado con la palabra"...**

En este caso, lo importante es hacer el enunciado, expresar ideas sueltas, decir "ocurrencias" sobre alguna "palabra" que se presenta previamente y que generalmente hace referencia a un sustantivo común. No se consideran otra "clase" de "palabras" como adjetivos, sustantivos abstractos, verbos, artículos, pronombres, como ya se había señalado anteriormente.

A pesar de que los niños expresan "ideas sueltas", en la clase no se genera confusión alguna. Las palabras que escribió la maestra son identificadas por Lupita, que las lee correctamente y de inmediato sugiere un enunciado: **La sopa se come.** La maestra complementa: **La sopa se come. Hizo un enunciado,** recuperando la expresión completa sugerida por la niña y aclarando que lo que dijo fue un enunciado.

Por la simplicidad y certeza en el manejo de la información en torno a los términos "palabra" y "enunciado", este ejercicio resulta muy favorecedor para identificar que "palabra" es la unidad que forma enunciados. Se pueden incluir

enunciados contruidos por los niños, en donde haya apertura para considerar expresiones que denoten actividades de la vida cotidiana y que no necesariamente contengan una estructura gramatical convencional. Por ejemplo: "Vamos a misa", "El perroes malo", "El sapo tiene patas", "La luna no ha salido".

v) Una palabra es una unidad que se usa como sinónimo de letra o sílaba.

Se refiere al uso del término "palabra" como identificación de letras o sílabas. A pesar de que el porcentaje relativo sólo es del 2% (ver Cuadro 4.7), su uso bajo este significado es importante de señalar, debido a la confusión que genera en el proceso de alfabetizar.

Maestro 1.A.1.M.

La maestra escribió en el pizarrón el texto del libro de Español (SEP, 1994, p.125) "El gato de Gustavo". Gustavo tiene un gato. Es un gato gordo y gris. De día le gusta dormir. En la noche pasea por las azoteas. La leyó tres veces y los niños la repitieron junto con ella.

Maestra: Ahora **vamos a buscar palabras**, ¡fijéense bien!, **las palabras con las que empieza la palabra gato y la palabra Gustavo**. ¡Siéntate hija por favor!. Entonces vamos a buscar en el primer renglón **cuántas palabras tengo que empiezan con la "ge" de gato y de Gustavo**.

Niños: Dos

Maestra: ¿Cuáles dos? (señala el primer renglón y la palabra gato), ¿cómo dice aquí?

Niños: Gato

Maestra: Gato, y aquí (señala "Gustavo"), ¿cómo dice?

Niños: Gustavo

Maestra: Gustavo, ¿**cuántas palabras encontramos** en el primer renglón?

Niños: Dos

Maestra: Dos, ahora vamos a buscar en el segundo renglón (el renglón dice: "Gustavo tiene un gato")

Niño: ¡Gustavo! (se apresura a contestar)

Maestra: A ver, ¿**cuántas palabras encontramos**?

Niños: Gustavo

Maestra: ¿Quién quiere pasar a señalarme dónde dice Gustavo?

Niños: ¡Yo, yo!

Maestra: A ver, Paty chiquita

Paty: (Pasa al pizarrón y señala acertadamente la palabra Gustavo)

Maestra: (La clase continúa hasta que llega al enunciado: "En la noche pasea por las azoteas"). Entonces, aquí dice en la noche pasea por las azoteas, ¿**Cuántas letras encontramos aquí de la "ge" de Gustavo y de gato.**

Niña: Ni una

Maestra: Ninguna, ¿verdad?, entonces ahora vamos a ver. **Vamos a ver cuántas palabras... ¡Panchito!, ¿cuántas palabras encontramos de la de gato y de la de Gustavo?**

Panchito: (No responde)

Maestra: (Encierra todas las palabras que empiezan con "ge")

Niños: (Observan lo que hace la maestra)

Maestra: Las vamos a contar primero para ver cuántas son, (las va señalando)

Niños: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho (un niño dice nueve)

Maestra: ¡Ocho!, ya las contamos, ahora vamos a leerlas, ¿les parece bien?

En el momento de la instrucción se presenta una confusión en el manejo de los términos "palabra" y "sílabas", se les indica a los niños que **van a buscar "palabras", las "palabras" con las que empieza la "palabra" gato y la "palabra" Gustavo**, al parecer se refiere a las "sílabas" con las que empiezan las palabras en estudio, porque en seguida se les dice **las "palabras" que empiecen con la "ge" de gato**, ya no interesa tanto la "sílabas", sino la "letra". Nuevamente cuando se les pregunta: **¿cuántas palabras encontramos de la de gato y de la de Gustavo?**, se vuelve a sustituir el término "palabra", en esta ocasión no por "sílabas", sino por "letra".

Estos mensajes que se dan a los niños, van cargados de información confusa, porque en un momento dado el término "palabra" es empleado para referirse a "palabra" propiamente dicho, y después para referirse a "sílabas" o "letra" en un mismo momento. Además de considerar que la palabra debe empezar con la "ge" que pertenece a gato y a Gustavo.

Maestro 5.A.3.V.

La maestra escribe en el pintarrón con letras muy grandes y marcador azul claro la palabra mariposa:

Maestra: ¿Qué dice? (señalando la sílaba ma)

Niños: **Ma** (a coro)

Maestra: A ver ¿cómo dice aquí? (señala toda la palabra que escribió)

Martitha: ¡Mariposa!

Maestra: ¿Cómo Martitha?

Martitha: Mariposa

Maestra: A ver, **¿cuántas sílabas tiene mariposa?**

Niños: ¡Dos, cinco, tres, cuatro!

Maestra: ¡No, no!, cada quién va a decir y cada quién va a contar cuantas quiere decir, lo van a guardar en ustedes, no lo griten, se oye muy mal. **Cuenten cuántas sílabas tiene esa palabra.** (Los niños inician a palmear, contando las emisiones sonoras).

Maestra: ¡Edgar!

Edgar: (No responde)

Maestra: ¡Cristian!

Cristian: Cuatro

Maestra: ¡Muy bien!. Vamos a dar una palmada por **sílabas**.

Niños: (Dan una palmada por cada sílaba de la palabra "mariposa")

Maestra: (Va señalando las sílabas y los niños las van diciendo, al tiempo que van palmeando)

Niño: ¡Cuatro! (dice de repente)

Maestra: Yo no he preguntado. ¿Cómo dice?

Niños: **Ma - ri - po - sa** (a coro)

Maestra: Cuatro **sílabas**, ocho **letras**, pero son **sílabas**. Si las junto ¿que tengo?

Niña: **Un enunciado**

Maestra: Mmmm (en tono de dudar si es aceptada la respuesta o no). Es una **palabra. Son sílabas pero es una palabra, una palabra con cuatro sílabas** (sin aclarar si es o no un enunciado). A ver, ¡fijéense bien! les voy a **escribir una palabra** y me la van a traer gordita, ¿ustedes saben como engordar las **letras**?

Niños: (No responden)

Maestra: ¿No?, a ver les voy a enseñar como engordar. Así **marcando cada letra** (marca varias veces su grosor). Así **marcando cada letra** y se repasa varias veces **la palabra. La palabra, la letra**, se remarca con color.

Al inicio de este ejemplo el término “palabra” es definido como una unidad formada por sílabas al decir: **“¿cuántas sílabas tiene mariposa?”**, **“cuenten cuántas sílabas tiene esa palabra”**. Después de que la maestra se da cuenta de que los niños no dan la respuesta acertada, realiza la actividad de dar una palmada por sílaba, (actividad que no es errónea o descalificable), apoyados con este ejercicio los niños responden correctamente a los cuestionamientos.

La situación problemática se presenta precisamente en el momento que se plantean explicaciones un tanto mezcladas: **Cuatro sílabas, ocho letras, pero son sílabas**, ¿qué tengo?, los niños aciertan a decir un enunciado. En este fragmento se ilustra como las letras son presentadas como tal pero a su vez también son sílabas. Si la información no es errónea, tampoco es precisa y en ese momento de la clase resulta un tanto compleja de entender. La respuesta que aportan los niños puede ser correcta y en este caso la maestra decide aclarar que es una palabra, tratando de aclarar que **son sílabas pero es una palabra**. A esta situación de emplear un término u otro indistintamente es al que hemos denominado significado del término “palabra” como sinónimo de letra o sílaba. La unidad lingüística representa uno u otro fragmento de ella. De igual manera cuando solicita a los niños engordar una palabra, les explica que **marcando cada letra y se repasa varias veces la palabra** . La palabra y la letra son sinónimos, que al parecer lo mismo da si se refiere a uno u otro fragmento, lo suatancial es engrosar la palabra.

Como es posible observar, la definición del término palabra, en este caso, implica el uso del término sílaba y a su vez el término letra, porque una palabra está formada por sílabas pero son letras. Los términos aparte de sucederse unos a otros son empleados como sinónimos y la comprensión de lo que dice el maestro se dificulta. En este sentido, se puede confirmar como lo señala Vernon

(1992) la hipótesis de que alfabetizarse implica también la construcción paulatina de un léxico metalingüístico apropiado, en este sentido se sugiere que dicha construcción no se ve favorecida por este tipo de información confusa.

vi) Una palabra es una unidad indefinida.

Se ha identificado el significado del término “**palabra**” como una unidad indefinida, cuando en clase es usada para indicar diversas funciones. Fundamentalmente estas funciones hacen referencia a tres actividades meramente escolares:

- Emisiones orales, solicitando constantemente palabras aisladas, fuera de contexto generalmente.
- Acto de escribir, no se identifica la unidad lingüística, sólo se trata de escribir, “palabra” representa un mero acto de escritura.
- Auxiliar para definir otra unidad gramatical como sustantivo, adjetivo o género

Su uso ocupa el tercer lugar de mayor a menor porcentaje relativo (20%), Cuadro 4.7. Observando los porcentajes relativos en la gráfica A.4, se aprecia que puede equipararse al significado: unidad que contiene una sílaba o letra determinada. Tal comparación nos permite señalar que en la escuela, la escritura se circunscribe sólo a palabras aisladas y fuera de contexto, además de presentar características precisas como contener una letra o sílaba determinada, generando de esta manera una idea un tanto limitada de lo que significa escribir.

Maestro 5.A.3.V.

La maestra está repasando el abecedario y solicita a los niños una palabra que empiece con la letra que van enunciando.

Maestra: ¿Me pueden dar una palabra que empiece con “ge”?

Niños: ¡Gato!

Maestra: Gato, es una **palabra fácil**. (Continua solicitando palabras y llega a la letra “o”). Me dan una palabra con “o”

Niños: ¡Oración!

Maestra: **Escriban sus palabras, saboreen la palabra**. (Terminan de repasar el abecedario y de decir palabras). **Lean las palabras, repitan sus palabras**

Niño: Maestra, vamos a **leer las palabras**

Maestra: ¡Si!, **saboreen sus palabras**, recuerden que es **una sola palabra** (se refiere a la lista de palabras que hicieron)

Maestro 2.B.1.M

Los niños identificaron en un texto, con ayuda de la maestra las palabras que se escriben con la letra “d”. Luego de subrayarlas les solicitó que las escribieran en el espacio correspondiente indicado en el libro.

Maestra: ¿Cuáles **palabras vamos a copiar** aquí? (señala los renglones que están en el libro)

Niños: (No responden)

Maestra: Vamos a **copiar palabras**, ya las subrayamos, aquí están (señala el texto), todas las que están subrayadas

Niño: Y si no nos caben maestra (en el texto subrayaron la palabra “Dedalín” dos veces)

Maestra: Si les caben, porque **es una rayita para su palabra**, nada más las vamos a poner una vez. Ahora si, **van copiando las palabras**.
Acuérdense que **las palabras las vamos a poner una vez**. (Suenan la campana para salir a recreo). Entrando de recreo vamos a **copiar las palabras**, ¿sí?

Niños: ¡Sí! (muy contentos y salen a recreo)

Maestro 4.B.2.M.

La maestra está identificando el género masculino y femenino.

Maestra: Estábamos viendo que **la otra palabra es masculino**

Niño: ¡Femenino!, son los hombres

Maestra: A ver, Memo dice que femenino son los hombres. A ver, ¡fíjense!, aquí (señala las palabras que escribió en el pizarrón previamente) **hay palabras que se usan para las mujeres y otras que se usan para los hombres**. A ver ¿cómo le podemos hacer para que **esta palabra** (señala la palabra "niño") se volviera femenino

Niños: ¡Haciéndola mujer!

Maestra: A ver, a ver, no los escucho

Niño: ¡Pónle un palito a la "o"!

Maestra: A ver, ven y pasa al pizarrón y **escribe como quieres que se escriba esa palabra**.

En los ejemplos anteriores se ilustran diversas definiciones del término "palabra" que por no pertenecer a ningún grupo de la clasificación presentada, se han incorporado en la categoría palabra como unidad indefinida.

El cuadro siguiente (Cuadro 4.7) muestra los distintos significados que se presentan en la alfabetización inicial en relación al término metalingüístico “palabra”

Cuadro 4.7 Distintos significados atribuidos al término “palabra”

Significados atribuidos al término “palabra”	Frecuencia	Porcentaje relativo
Unidad separada por espacios en blanco	42	8%
Unidad léxica (palabras como “gato”, “gordo”, “baño”, “dado”)	215	39%
Unidad que contiene una sílaba o letra determinada	121	22%
Unidad que corresponde a una parte del enunciado o frase	51	9%
Sinónimo de letra o sílaba	8	2%
Unidad indefinida	110	20%
Total de ocurrencias	547	100%

4. ENUNCIADO

Este término es el último que conforma el grupo I. El porcentaje total obtenido fue de 3% (Cuadro 4.2), e incorpora el uso del término “oración”, que son usados de manera explícita. Algunos maestros definen al enunciado como la unidad que sirve para escribir “cositas” o ideas, historias de algo o de alguien; se usa para formar textos, en tal medida que un texto está formada por tres, cuatro o cinco enunciados y algunas veces consideran que un renglón es equivalente a un enunciado.

a) Enunciado.

El porcentaje relativo del término "enunciado" es de 87%, mientras que el de "oración" es de 13%, (Cuadro 4.8), estos datos permiten afirmar que el término que más se usa para referirse a esta unidad lingüística es "enunciado".

Maestro 3.A.2.M.

El maestro les contó a los niños el cuento del gato haragán, después de contárselos les indicó lo siguiente:

Maestro: Ahora lo que ustedes van a hacer..., el primer trabajito (de la mañana) va a consistir en que ustedes me escriban diez cositas (como sinónimo de enunciado) de este cuento

Niño: En dibujo maestro

Maestro: No, escritos, pero vamos a escribirlos en orden

Niños: Escribimos las palabras

Maestro: No, dije **enunciados**

Niño: ¿Es lo mismo una palabra que un **enunciado**?

Maestro: A ver, los **enunciados** pueden ser de un renglón o dos renglones o tres renglones. A ver, díganme uno

Niños: El gato haragán no fue a la escuela. El gato se encontró un pajarito

Maestro: Muy bien (los escribe en el pizarrón y les anota un número del lado izquierdo). No se trata de numerar los renglones, sino de enumerar los **enunciados**. Recuerden que el **enunciado** se inicia al escribir con mayúscula (encierra en un cuadrado las letras mayúsculas de los enunciados escritos en el pizarrón) y cuando se termina se pone punto (lo señala y marca con el gis un poco más)

Maestro 5.A.3.V.

La maestra entregó a los niños una hoja con dos ejercicios. El primero consistía en identificar las palabras escritas con la letra "c" y el segundo en escribir una historia.

Maestra: Le vamos a pedir a Sonia que lea por favor

Sonia: La casa de Cuca

Maestra: Ahora vamos a oír a Jaen

Jaen: Su casa está en la playa

Niño: ¡Ah ya se cuál!

Maestra: Ya saben cuál, muy bien. Todas las que encuentren con "ca" en este texto o en estos cuatro **enunciados**, como quieran. En este texto son cuatro **enunciados**. Tenemos que leer nuestros cuatro **enunciados** y si hay palabras que se escriban con "ce" las van a poner en la rayita. Vamos a dar tiempo a que terminen. (Transcurre un tiempo breve). Manitas atrás. ahora van a ver el dibujito (es un niño con un perro), lo van a revisar muy bien y vamos a hacer una historia. Observen el dibujito

Niños: Es un niño y un perro

Maestra: Si, cada quien le pone el nombre que quiera al perro y el nombre del niño. Escriban un nombre.

Niño: **El niño se llama Beto**

Maestra: Muy bien, es un **enunciado** ¿si?. Varios **enunciados** sobre algo o de alguien ya están haciendo una historia. Hagan **enunciados** para que platicuen su historia

Niño: **¿Enunciados?**

Maestra: Si, escriban **enunciados** de lo que hace el perro y que hace el niño.

b) Oración

Maestro 3.A.2.M.

El maestro dictó unas palabras y posteriormente solicitó a los niños que elaboraran unos enunciados.

Maestro: Para todos los que están escribiendo sus **oraciones**, recuerden con qué letra empezamos a escribir, porque lo que me estoy encontrando en muchos niños, que me están escribiendo con la letra minúscula.

Niños: (Continúan escribiendo)

Maestro: Recuerden que al terminar **un enunciado o una oración**, ¿qué es lo que lleva cuando terminamos?

Niños: ¡Punto!

Maestro: ¡Ah!, el punto y nadie está poniendo punto.

Maestro 6.A.4.V.

La maestra muestra a los niños unas tarjetas con unos dibujos. Abajo del dibujo hay una línea para escribir.

Maestra: Ahora quiero que me pongan atención. Les voy a mostrar una tarjeta (les muestra el dibujo de un carro). **Vamos a hacer una oración** o un enunciado

Niños: ¡Carro!

Maestra: No, no, con la palabra carro **vamos a hacer una oración**

Niño: Fui en mi carro a la playa

Maestra: Muy bien, con la palabra carro hacemos el enunciado. (les reparte a los niños unas tarjetas con dibujos). Cada uno va a pensar y van a **escribir una oración** de lo que le tocó a cada uno, aquí en la rayita (señala la línea que está abajo del dibujo)

Niños: (Observan sus dibujos)

Maestra: Deben de estar **escribiendo una oración** ahí (se refiere a las tarjetas) y me las van a entregar. El que termine de **hacer su oración** me la entrega

Niño: (Se acerca a la maestra), maestra, ¿cómo?

Maestra: Tu **vas a pensar una oración** o un enunciado con la palabra tren y lo escribes aquí (señala la línea que está abajo del dibujo)

Cuadro 4.8 Frecuencia y porcentaje de los distintos usos de “**enunciado**” en el total de maestros.

Uso del término “enunciado”	Frecuencia	Porcentaje Relativo
Enunciado	172	87%
Oración	26	13%
Total de ocurrencias	198	100%

Los términos “**letra**”, “**sílaba**”, “**palabra**” y “**enunciado**”, son términos que en el discurso de aula muchas veces están implícitos en las actividades de enseñanza y no se explicitan.

Cabe decir que, en sentido estricto, estas definiciones no son incorrectas. Sin embargo, pocas veces se explicita lo que cada maestro quiere decir cuando usa el término “palabra”. Lo mismo es cierto también de otros términos como “sílaba”, “enunciado”, “letra”, “texto”, de tal manera que hablar del término palabra implica hablar del término sílaba o letra y hablar de sílaba implica hablar de letras

y/o sonidos; hablar de enunciados, conlleva a hablar de palabras.

Es necesario recalcar que el maestro emplea estos términos en relación unos con otros, generalmente no se presentan aislados, sino como definiéndose uno en relación con el otro. Si bien esto tampoco es incorrecto, si da lugar a confusiones. En este sentido podemos decir que los términos metalingüísticos que emplean para alfabetizar los siete maestros observados, presentan en relación a su uso cierta dependencia unos de otros.

GRUPO II Términos Ortográficos (puntuación)

En el segundo grupo también se identificaron diversos usos didácticos aplicados a los términos “punto” y “espacio”, mientras que “acento” se refiere en la alfabetización inicial al acento escrito (ortográfico).

1. PUNTO

El uso de este término representa el 45% de la frecuencia relativa (Cuadro 4.9). Se identificaron al menos seis funciones que se aplican en la alfabetización inicial: punto final, punto y aparte, punto de la “i” o de la “j”, diéresis, espacio para graficar la separación entre palabras y para señalar que después de él se debe escribir una letra mayúscula.

Maestro 1.A.1.M.

La maestra escribió en el pizarrón el texto (S.E.P. 1994, p. 125). **El gato de Gustavo.** Gustavo tiene un gato. Es un gato gordo y gris. De día le gusta dormir. En la noche pasea por las azoteas.

Maestra: ¿Cuántos renglones tenemos de la lección?

Niños: ¡Seis!

Maestra: ¡No!, fíjense, (los cuenta junto con los niños), uno dos, tres, cuatro, cinco, seis (se da cuenta que son seis enunciados porque colocó un punto antes de que el enunciado terminara. El texto continuaba abajo, sólo que en el libro se presenta el enunciado en dos renglones). Voy a pasar este (señala "por las azoteas"), aquí (señala "En la noche pasea" y borra el punto). Acuerdése que solamente... por eso borre el **punto**, por eso le borre **el punto**, porque solamente **después del punto tenemos otro renglón**, y ahí no encontramos **punto** en uno de los renglones, por eso nada más eran, ¿cuántos renglones?

Niños: (No contestan)

Maestra: Cinco renglones. Ahora van a escribir el renglón que más les guste.

Niños: (Comienzan a escribir, después de un tiempo breve...)

Maestra: Bueno, ahora vamos a hacer el dibujito (revisa los cuadernos de los niños en lo que ellos hacen el dibujito). Aquí **no tiene punto**, fíjate dónde **lleva punto**. (Revisa el trabajo de una niña) Aquí **no tiene punto** (le dice a otra niña que escribió dos enunciados en un sólo renglón), ¿quiere decir que estos dos renglones son juntos?, **¡pónle el punto a cada renglón!**

Maestro 4.B.2.M.

La maestra solicitó a los niños que copiaran unos enunciados de su libro de texto; "Las rosas de Ramón" (S.E.P., 1994, P. 133)

Maestra: A ver, chequen bien su libro para que no les falte alguna palabra (pasa por los lugares de los niños, revisando sus trabajos y se percata de que no han puesto puntos). A ver, a ver, ¿se acuerdan qué decíamos, **para qué nos servía el puntito?**

Niños: (No responden)

Maestra: Nadie se acuerda **para qué nos servía el puntito**

Niños: ¡Si maestra! (contestan algunos niños)

Maestra: A ver

Niña: Para escribir mayúsculas

Maestra: A parte de eso, ¿para qué otra cosa?

Niños: (No responden)

Maestra: No se acuerdan que nos separaba un enunciado del otro, entonces un enunciado empieza aquí y **termina en el puntito** (les muestra el libro y les señala dónde empieza y termina un enunciado).

Maestro 2.B.1..M.

La maestra presentó unos dibujos y los fue pegando en el pizarrón (pingüino, güerita y paragüitas), luego solicitó a los niños que escribieran sus nombres, resaltó las sílabas “güe”, “güi”

Maestra: Para que suene la “u” le vamos a poner **dos puntitos** aquí (señala la sílaba “güi” en pingüino y remarca los puntitos) y va a sonar la...

Niños: ¡Güi!

Maestra: Güi, fíjense bien, si le pongo estos **dos puntitos** aquí (vuelve a señalar la diéresis en la sílaba “güi”) ya va a sonar la “u” y va a decir...(señala la sílaba “güi” nuevamente)

Niños: Güi

Maestra: Y aquí, ¿qué tenemos? (señala el dibujo del pingüino)

Niños: Un pingüino

Maestra: Pingüino, ¿verdad?, Pingüino va a ir con “güi” porque lleva **los puntitos** aquí (señala la sílaba “güi”). Ahora si la “u” va a sonar. Fíjense bien cómo suena porque lleva **dos puntitos**: “güi”. “güe”

2. ACENTO

La frecuencia relativa con que se usó este término corresponde al 10% (Cuadro 4.9). En la alfabetización inicial se indica el acento escrito, nunca el oral.

Maestro 2.B.1.M.

La maestra colocó en el pizarrón varios dibujos y escribió sus denominaciones abajo de ellos (leña, moño, niños, piña, señor, cañón, baño y piñata). Solicitó a los niños que las escribieran en su cuaderno.

Maestra: Acuérdense dónde lleva **acento** cañón. Cuando vimos ratón, ¿qué más vimos?, cuando les poníamos **acento**, ¿qué más vimos?

Niños: ¡Piñata!

Maestra: ¡No!, que terminen en "on" (se refiere a las palabras)

Niño: ¡León!

Maestra: León, muy bien, ¿qué más?

Niño: Lechuga

Maestra: ¡No!, lechuga no termina como cañón

Niño: ¡Leche!

Maestra: ¡No!, el que exprimen así (indica como se usa el exprimidor de limones) y que sabe agrio, ¿cómo se llama?

Niños: ¡Limón!, lima

Maestra: ¡Ya!, apúrenle (pasa a revisar los cuadernos de los niños). ¡Póngale su **acento** aquí (señala la "o" de cañón)

Niño: (Pone el acento con su lápiz)

Maestra: ¡Con rojo!, pon el **acento** con rojo

En este ejemplo se ilustra claramente el uso del término "acento" para hacer referencia a su presencia en la escritura. Sin embargo, la ilustración sugiere que los niños no han comprendido la regla ortográfica, desde el momento en que

la maestra solicita otras palabras que terminen como cañón para ejemplificar el acento en la última sílaba. Un niño menciona león, palabra que es aceptada y hasta cierto punto festejada por la maestra, parece entonces que la consigna es decir palabras que comiencen con la letra "l", ya que los ejemplos que aportan los niños son palabras como: lechuga y leche que inician con la letra "l". Estas palabras no reúnen el requisito de terminar como cañón y en consecuencia no son aceptadas. Mientras que la maestra quiere enfatizar el uso del acento porque hasta solicita marcarlo con rojo, los niños están pensando en proponer palabras con la letra "l". Finalmente ninguna de estas dos actividades era la fundamental, se quería estudiar y destacar en las palabras las sílabas "ña", "ñe", "ñi", "ño", "ñu".

Maestro 7.B.4.V.

La maestra solicitó a los niños después de platicar del texto "Los viajes de Andrés" (S.E.P., 1994, p. 160 y 161) que escribieran en su cuaderno algún medio de transporte.

Maestra: Ahora van a escribir el nombre de algún medio de transporte, como los que acabamos de ver

Niños: ¿También caballo?

Maestra: Si, también caballo (pasa un tiempo breve)

Niño: Maestra, bicicleta, ¿con qué "be" va?

Maestra: Con "be" de balero

Niño: Barco, ¿con "be" de balero?

Maestra: ¡Si!

Niño: Maestra, ¿avión va con "be" de balero?

Maestra: Avión va con "be" de vaca y **acento en la "o"**. A - vión (enfatizando el acento), con "be" de vaca y **acento en la "o"**

Mientras que los niños están preocupados por escribir los medios de transporte con la letra adecuada; la maestra, además de satisfacer esta petición

agrega una más: la del acento, que es usado para referirse a la ortografía de las palabras.

3. ESPACIO

La frecuencia relativa de este término corresponde a 45% (Cuadro 4.9), para obtenerla se incorporó en el conteo los términos “separación” y “pedacito” que hacen alusión al término “espacio”. Su uso hace referencia a una función metalingüística: la separación entre palabra y palabra; y tres no metalingüísticas: la ubicación del texto que se va a leer, el lugar donde se quiere escribir o dibujar algo y el lugar que ocupa una letra, palabra o enunciado.

Maestro 7.B.4.V.

La maestra hace un dictado de enunciados.

Maestra: Número uno, vamos a escribir: Mi papá usa botas

Niños: Miii - pa..

Maestra: Mi, dejan **espacio**; papá, **espacio**; usa, **separan**; y escriben botas, ¿cómo dice?

Niños: ¡Mi papá usa botas! (contestan algunos, mientras otros escriben y pronuncian por sílabas lo que van escribiendo)

Maestra: El número dos: Beto besa a su mamá. Beto, **espacio**; besa **espacio**...

Niño: Maestra, ¿cómo?

Maestra: A ver, ¿dónde vas?, a ver, lo vamos a repetir: Beto, ¿escribieron Beto?

Niños: ¡Si!

Maestra: ¿Si dejaron un **pedacito**?

Niños: Si

Maestra: Besa, se brincan un **espacio**; a...

Niños: ¡Ya!

Maestra: Un **espacio**, su; dejan un **pedacito** y escriben mamá. Beto - besa - a - su - mamá. (Marcando la separación entre palabra y palabra)

Maestro 4.B.2.M.

La maestra dicta enunciados, pasa a un niño a escribirlo en el pizarrón y los demás lo escriben en su cuaderno.

Maestra: (Dictó) Su casa está en el campo

Niños: (Escriben en su cuaderno y otro en el pizarrón)

Maestra: ¿Está bien? (en tono de duda)

Niños: ¡No!

Maestra: ¿Qué tiene malo? (quiere que se den cuenta que las palabras "su" y "casa" están juntas: sucasa), ¿está bien?

Niños: No

Maestra: ¿Qué está mal?

Niña: Que está muy pegado (se refiere a todas las palabras)

Maestra: ¿Qué es lo que está muy pegado?

Niño: Su casa

Maestra: Allá ya lo dijo alguien, ¿quién fue?

Niños: Su casa

Maestra: ¿Qué faltaba aquí?, ¿qué era necesario hacer aquí?

Niños: **Separar**

Maestra: Pero **qué es lo que tenemos que separar**

Niños: Su casa

Maestra: Bueno, ahora vamos a pasar al siguiente enunciado, ¿nos alcanzará este **espacio** (señala el espacio en el pizarrón) para los que nos hace falta, ¿si o no?

Niños: ¡Si!

Maestra: A ver, Emanuel, ¿nos alcanzará este **espacio** para los otros enunciados?

Emanuel: ¡No!

En este ejemplo se ilustra la aplicación de un término que consideramos metalingüístico y otro que no es metalingüístico. El enunciado: "**qué es lo que tenemos que separar**" es un enunciado metalingüístico porque se refiere a la separación de las unidades léxicas: "sucasa" y alude a la definición lingüística de palabra: unidad separada por espacios en blanco, mientras que el enunciado **¿nos alcanzará este espacio para los otros enunciados?**, no es una expresión metalingüística, se refiere a una noción de espacio, de calcular si los enunciados que faltan por escribir caben o no en el espacio que queda en el pizarrón. Se presentan estos usos porque se cree que es importante identificar en las acciones de alfabetización las que se refieren a situaciones metalingüísticas y las que no corresponden a esta función.

El Cuadro 4.9 muestra las frecuencias relativas correspondientes al uso de los términos que denominamos ortográficos.

Cuadro 4.9 Frecuencia y porcentaje de los términos ortográficos en el total de maestros.

Término ortográfico	Frecuencia	Porcentaje Relativo
Punto	87	45%
Acento	19	10%
Espacio	89	45%
Total de ocurrencias	195	100%

GRUPO III Términos Gramaticales

En sentido estricto los términos gramaticales, también son términos metalingüísticos; sin embargo, se presentan bajo esta denominación porque en la escuela son usados como un contenido gramatical de aprendizaje, explícitamente señalado; a diferencia de los términos “sílabas”, “palabras” y “enunciado” que por sí mismos no representan un contenido de enseñanza y sin embargo, se emplean en la alfabetización inicial. El término “letra” y los conceptos “separación entre palabras”, “separación entre las letras (script)”, “identificación de mayúscula en el nombre propio y al inicio de párrafo”, “punto final” y “punto y aparte” son contenidos explícitamente señalados en el Programa de Estudio de primer grado (S.E.P. 1993 p. 31 y 32)

Este grupo representa el 6% de frecuencias absolutas (Cuadro 4.2), y ejemplifica de manera clara los usos didácticos que les dan a estos términos, sin reflexionar sobre su aplicación en la alfabetización inicial y las explicaciones un tanto confusas y a veces hasta erróneas que se manifiestan en el salón de clase.

1. SINGULAR Y PLURAL

El uso de estos términos obtuvo una frecuencia relativa de 7% (Cuadro 4.10), fueron empleados por tres maestros en una o dos clases (Cuadros A.3). Para efectos de ilustrar su uso se presentan de manera conjunta.

Maestro 3.A.2.M.

El maestro solicita a los niños que pongan atención:

Maestro: A ver, pongan atención aquí (escribe en el pintarrón las palabras: mesa, silla, casa, pizarrón, salón, lápiz, goma). A ver, pongan atención

- Niño: Tenemos que ponerle **plural**
- Maestro: ¡Hay!, ya sabías, me leíste el pensamiento. Bien, su compañero ya se adelantó un poquito ¡sí! a esto (señala las palabras que escribió), tenemos aquí algunos...
- Niños: ¡ya lo vimos ayer!
- Maestro: Algunos sustantivos y los nombres de algunos objetos que tenemos a nuestro alrededor, ¿ajá?
- Niño: Son un sustantivo
- Maestro: Están..., estamos hablando de un solo objeto ¿sí?, **estamos hablando de un sólo objeto, cuando hablamos de un solo objeto**, estamos hablando de un ¿qué?...
- Niños: (No contestan)
- Maestro: Ayer empezamos a ver esto, a ver, ¿si se acuerdan?, vamos a ver, se acuerdan...
- Niño: ¡Uno!
- Maestro: Un ¿qué?
- Niña: ¡Una!
- Maestro: No, no, no se llama uno ni una
- Niño: **¡Singular!**
- Maestro: **Es singular** y...
- Niños: (No complementan la frase)
- Maestro: **Plural**, es cuando hablamos...
- Niño: (Se adelanta a opinar), el **plural es más**
- Maestro: De dos o más objetos
- Niño: ¡Balones!
- Maestro: ¡Muy bien!
- Niño: Muchos balones

Maestro: Tenemos, ¡fíjense!, ¿cuántos objetos aquí? (señala las palabras escritas anteriormente), ¿cuántos sustantivos?

Niños: ¡Siete!

Maestro: Siete, están ¿en qué me dijeron?

Niños: **Singular**

Maestro: En **singular** (escribe la palabra arriba de la lista de sustantivos), ahora los vamos a pasar a...(escribe la palabra plural)

Niños: ¡**Plural!**

Maestro: ¡Sí!, en el mismo renglón los vamos a pasar a **plural**

Maestro 1 A.1.M.

La maestra escribe una lista de palabras en el pizarrón: soldado, maestros, volcanes, nieve, ciudad, héroes, cielo, padres, monumentos, columna. Después hizo dos columnas y anotó singular en una y plural en la otra.

Maestra: A ver, para los que ya terminaron, de la siguiente lista (señala las palabras escritas), (señalando cada columna) **los van a poner en singular o plural**

Niño: ¿Cómo maestra?

Maestra: A ver Alex, me vas a decir **cuál va en plural y cuál en singular**. A ver, soldado ¿en cuál va? (se refiere a qué columna corresponde)

Alex: (No contesta)

Maestra: Soldado, soldado (enfaticando en su pronunciación la última sílaba, para hacer notar que es uno sólo)

Alex: ¿Uno?

Maestra: Si es uno, pero, ¿en cuál va?

Alex: (No responde)

Maestra: A ver, (llamando la atención de todo el grupo) **singular**, ¿a qué se refiere a uno o a muchos?

Niño: ¡A uno!

Maestra: A uno, Alex en cuál va soladado

Alex: **Singular**

Maestra: Muy bien. A ver, recuerden que no es necesario que los anoten todos en las dos columnas, sino a donde corresponde cada palabra, puede ser **singular o plural**.

2. G É N E R O

Este término es usado junto con los términos “masculino” y “femenino”, se presenta de manera independiente debido a la frecuencia relativa que fue de 14% (Cuadro 4.10). Se usa para indicar precisamente lo que significa, el género de las estructuras gramaticales (masculino y femenino) y sólo fue empleado por una maestra de los siete que participaron (Cuadro A.3)

Maestro 6.A.4.V

La maestra colocó en el pizarrón los dibujos de un niño y una niña, luego escribió el letrero “masculino” abajo del dibujo del niño y el letrero “femenino” abajo del dibujo de la niña, identificando una columna para cada género. Después solicitó a los niños que dijeran nombres de cosas o animales en género masculino y femenino, fueron identificando su género de manera verbal para finalmente pasar al ejercicio escrito.

Maestra: Abajo de cada lista de aquí (señala las columnas), donde dice femenino vamos a poner un nombre, pero no nada más de... de personas, sino de animales y cosas, pero en ¿género? ...

Niños: (No responden)

Maestra: Femenino, y aquí (señala la columna de masculino), lo mismo pero en **género** masculino ¿verdad?. A ver, lo van a hacer ahorita

Niño: ¿Una plana?

Maestra: No, van a escribir nombres de cosas o de animales, que estén en **género** femenino y en **género** masculino

Niño: ¿Vamos a dibujar el niño y la niña?

Maestra: A ver, aquí abajo (señala la columna de masculino), ¿sí? me van a poner cinco, ¡fíjense!, cinco nombres de cosas o de animales que estén en **género** masculino y aquí (señala la columna de femenino) en **género** femenino

Niño: Maestra, maestra ¿cómo?

Maestra: Mira, aquí, aquí (señala las columnas), ¿no le entendiste? Joel, si ya me dijiste muchas cosas en **género** masculino

Joel: ¡Ah! y lo vamos a escribir

Maestra: Si lo vamos a escribir

Joel: Lo que le dije lo vamos a escribir

Maestra: Si, lo que quieras, cinco cosas, si quieres de las que me dijiste

Joel: ¡Conejo!

Maestra: Si, ¿luego a qué?...(refiriéndose a que conejo representa el género masculino)

Joel: (No contesto)

Maestra: En **género**... este...femenino

En este ejemplo se ilustra claramente, la dificultad que representa la identificación del género gramatical a pesar de los ejercicios previos que se realizaron en la clase. El uso del término género al parecer no es importante de mencionar, ya que lo fundamental en la actividad es mencionar palabras aisladas que correspondan a la categoría de sustantivo común, identificándolas como nombre de animales o cosas, para luego clasificarlas por su género. En la clase el término no proporciona ayuda, ni pistas a los niños, para identificar de primera orden el género de las "nombres" propuestos.

3. MASCULINO Y FEMENINO

Este binomio de términos gramaticales que representa al género de la lengua, representa el 64% de la frecuencia relativa (Cuadro 4.10). A nuestro juicio representan la problemática que existe en torno a la carencia de información pertinente de un contenido de aprendizaje; y ante los cuales es necesario reflexionar sobre lo que se dice a los niños. Por esta razón, profundizamos más su tratamiento y descripción.

Son términos que se usan asociados al sexo, como atribuyendo esta identificación a las estructuras lingüísticas, sin considerar que al referirse a la lengua se hace alusión a una categoría gramatical que indica género y no sexo.

Como derivado de este uso se emplea como recurso didáctico para identificar el género de las estructuras lingüísticas al niño y a la niña, a las cosas que usan los hombres y las que usan las mujeres. Cuando se toma como referencia las características gramaticales se hace presente el uso de los morfemas de género: -o, -a y los artículo "el" y "la". Estos términos sólo fueron empleados por tres maestros.

Gramaticalmente hablando, las palabras con las que se forman los enunciados pertenecen a distintas clases o categorías. Una de estas categorías es la que forman los sustantivos y a su vez ésta se divide en dos subclases que son el nombre y el pronombre.

El nombre puede ser abstracto o concreto, común o propio y se clasifican bajo diferentes criterios, uno de ellos es el género. El término género proviene del griego "génos" que designa tanto el término gramatical género como el sexo de los seres vivos. Esta misma doble significación la presenta el término alemán "geschlecht". De aquí se desprende la terminología de género natural y género

gramatical, que se usa en español y no es enteramente adecuada . Esta problemática no se presenta en inglés, porque se emplea el término "gender", que significa exclusivamente género gramatical. En el español, el género gramatical de los nombres se divide en dos grandes grupos: masculino y femenino.

Ante la problemática de la doble significación del término "género" que se presenta en español, surgen en la práctica escolar problemas de definición de lo que indica el género gramatical, a tal grado de confundir que los objetos o cosas que usan las mujeres son femeninos y los objetos que usan los hombres son masculinos, atribuyendo sexo a los objetos que son asexuados. Esta situación escolar que genera confusión en la definición del género gramatical no contribuye a la elaboración de una noción clara de lo que significa el género, Por ejemplo:

Maestro 4.B.2.M.

Maestra: A ver, Memo dice que **femenino** son los hombres

Niños: ¡No!

Maestra: ¿Quién, quién me sabe decir?

Niña: ¡Las mujeres!

Maestra: Las mujeres dice Mari, a ver ¿masculino para quién se usa?

Niñas: ¡Para las mujeres!

Niños: ¡Para los hombres!

Maestra: ¿**Masculino** para quién?

Niños: ¡Para las mujeres!

Maestra: ¿Y **femenino** para quién...?

Niños: ¡Para los hombres!

Maestra: Pero, ¿ya vieron lo que dijo Paty?, a ver Paty, **femenino** ¿para quién se usa?

Paty: ¡Para las mujeres!

- Maestra: Ulises, ¿qué fue lo que dijo?, **masculino** ¿para quién se usaba?
- Niños: ¡Para los hombres!
- Maestra: **Femenino** lo usamos cuando nos referimos a algo que se refiere a la mujer y masculino cuando nos referimos a algo relacionado con los hombres. Por ejemplo: ¡blusa!, las blusas, ¿quién las usa?
- Niños: ¡Las mujeres!
- Maestra: ¡Ah, bueno!, y camisa, ¿quiénes las usan?
- Niños: ¡Los hombres!
- Maestra: **Hay palabras que se usan para las mujeres y otras que se usan para los hombres.** Yo les voy a poner unas (se refiere a que las va a escribir en el pizarrón) y ustedes me van a decir si será **femenino** o si será **masculino**. ¿De acuerdo? (En ese momento únicamente tiene anotado en el pizarrón la fecha y las palabras "masculino" y "femenino". Enseguida escribe en la columna de masculino la palabra "niño").
- Maestra: A ver, ¿cómo le podríamos hacer para que esta palabra (señalando la palabra "niño") se volviera **femenina**?
- Niños: ¡Haciéndola mujeres!
- Maestra: A ver, a ver, no los escucho...
- Niña: Ponle un palito a la "o"
- Maestra: ¡Un palito!, ¿en dónde?, a ver, ven y pasa al pizarrón y escribe como quieres que se escriba esa palabra, pásale Karen.
- Karen: (Sobre la escritura de "niño" agrega una línea vertical al lado derecho de la "o" final, de modo que ahora la palabra dice "niña")
- Niños: Ni...ni-ña
- Maestra: Y, ahora, ¿qué será?

Niños: ¡Femeninal

(La clase continúa y la maestra escribe una serie de palabras en el pizarrón para que los niños digan si se trata de palabras masculinas o femeninas. Escribió "perro", "mala", "mago", "tía", "gallo", "caballo", "vaca" y "toro")

Maestra: Voy a explicar cómo vamos a hacerle, a ver, fíjense bien qué vamos a hacer...allá atrás rapidísimo (se refiere a los niños que están parados en la parte de atrás del salón). Adelante de cada una de las palabras van a escribir si es **femenina o si es masculina**. A ver si pusieron atención ¿si oyeron lo que dije?

Niño: ¡No!

Maestra: A ver, ¿quién se lo repite a Memo?...¿nadie se lo repite a Memo...?

Niña: No, ¡debe aprender!

Maestra: Yo no dije eso, ¿nadie escuchó lo que dije?. A ver, ¡Perlita!

Perlita: Tenemos que poner el palito

Maestra: ¡No!

Niña: Hay que escribir **femenino y femenino**

Maestra: No, yo no dije eso. ¡Nadie puso atención!. Ana Karen si puso atención, ella nos va a decir.

Ana: Que **las palabras que hablen de hombre hay que ponerle masculino y las que hablen de mujer femenino**.

Maestra: Eso fue lo que dije, ¿le pusieron atención a Ana Karen?

Niños: ¡Si!

La explicación que se usa en este caso para identificar a los términos gramaticales "masculino" y "femenino" está en función del sexo de las personas. "Femenino" será aquello que hace referencia a la mujer y "masculino" aquello que se refiere al hombre. Esta situación escolar de atribuir al género gramatical de las

palabras el sexo que les corresponde de acuerdo a quienes (hombres o mujeres) usan ciertas cosas, más que clarificar el concepto, desvirtúa su concepción. No tanto porque sea el propósito del maestro, sino por la falta de dominio en el contenido a enseñar, o, pudiéramos considerar la falta de reflexión sobre el lenguaje para referirse a la lengua. Es decir, a su conciencia lingüística.

El fragmento siguiente también ejemplifica la concepción del género gramatical "masculino" y "femenino" en función del sexo de los sujetos, en este caso tomando como referencia "niño" y "niña".

Maestro 6.A.4.B.

La maestra recortó en el salón de clases dos dibujos de una revista.

Maestra: ¿Si distinguen estos muñequitos? (Presenta a los niños dos tarjetas, una con un niño comiendo un helado y la otra con una niña).

Niño: ¡Yo sí!

Maestra: Este... se los voy a pegar (se refiere a pegar en pizarrón el dibujo), ¿qué será? (presenta el dibujo del niño comiendo un helado)

Niños: ¡Femenino!

Maestra: Sí, pero que, ¿qué es el dibujito?

Niños: ¡Niño!

Niño: **Masculino**

Maestra: Sí, pero...¿qué está...?

Niños: **Masculino**

Maestra: ¡Ajá!, un niño, ¿qué está haciendo ese niño?

Niños: Comiendo helado

Maestra: Comiendo helado y ¿aquí qué ven ustedes? (presenta el otro dibujo y lo pega también en el pizarrón).

Niño: ¡Una niña!

Niño: **Femenino**

Maestra: Una niña, es el género ¿qué?

Niños: ¡Femenino!

Maestra: El género **femenino**, ¿verdad?, la niña, Y ¿el niño?

Niños: **Masculino**

Maestra: **Masculino**, muy bien

El ejemplo ilustra como la maestra persiste en asociar los términos "masculino" y "femenino" al sexo, identificando que la niña es el género "femenino" y el niño el género "masculino". En clase no se recupera la información que los niños aportan.

Un elemento importante para poder identificar el género gramatical de un sustantivo es ver con qué artículo o pronombre concuerda:

Decimos que un nombre es femenino o masculino cuando las formas respectivamente femeninas o masculinas del artículo y de algunos pronombres, caracterizadas las primeras por el morfema de género -a, y las segundas por el morfema de género -o, -e o por ningún morfema, se agrupan directamente con el sustantivo en construcción atributiva o aluden a él fuera de esta construcción" (Real Academia Española, 1982 p.173).

Esta definición que aporta la Real Academia Española permite señalar dos cosas. Por un lado, el artículo es el elemento gramatical que funge como sustento en esta definición, pues, para definir si un nombre es femenino o masculino se remite a las *"formas respectivamente femeninas o masculinas del artículo y de algunos pronombres"*, caracterizándolas con sus morfemas de género respectivo. Por otro lado, permite presentar ejemplos que no se circunscriben únicamente a señalar sustantivos aislados, como generalmente se

hace en la escuela, sino que considera al sustantivo como parte de una construcción, a partir de que se le incorpora el morfema de género, que es una caracterización de las formas femeninas o masculinas del artículo. Así, por ejemplo: " *son femeninos la mujer, la vestal, la perdiz, aquella flor, No hay ocasión como ésta; y son masculinos el hombre, el adalid, el ratón, algún mal, Estos son mis poderes*" (Real Academia Española, 1982 p. 173).

Autores como Manuel Seco concuerdan con la Real Academia Española, al definir al género masculino y femenino como aquellos nombres que van acompañados por el artículo "el" o el artículo "la".

"Se llaman masculinos todos los que pueden ir acompañados por el artículo el o por la forma en -o de adjetivos como bueno, alto, corto, bello; femeninos, los que pueden ir acompañados por el artículo la o la forma en -a de adjetivos como los citados...Pertenerán al género masculino naturalmente los nombres que designen personas del sexo masculino: el escritor, el chófer, el padre, el centinela, el trompeta (músico que toca la trompeta); y al género femenino, los nombres de personas del sexo femenino: la madre, la directora, la monja" (Seco, 1991 p. 153).

De los maestros observados, algunos hacen referencia al artículo para identificar el género "masculino" y "femenino". Por ejemplo:

Maestro 6.A.4.V.

Maestra: A ver, voy a decir unos nombres de cosas de animales y ustedes me van a decir en qué genero estoy hablando, ¿si?, a ver aquí niñas, (señala a un grupito de niñas que están sentadas al frente del salón de clase), ¿ya me entendieron?

Niñas: ¡Si!

Maestra: ¡Niña!, si yo digo mesa, ¿de qué género estoy hablando?

Niña: De niña

Maestra: **Femenino**, ¿verdad?. Si yo digo **la escuela**, ¡**la escuela!** (haciendo énfasis en la pronunciación del artículo)

Niños: ¡Maestra, maestra!, **femenino, femenino**

Maestra: En género **femenino** ¿verdad?. Si yo digo este...luna

Niños: ¡**Femenina!**

No. **Masculino**

Maestra: ¡Mira! (le dice al niño que dijo masculino), piensa antes de contestar. Si yo digo luna, ¿en qué género está luna?

Niño: Este...m,m,m,

Niña: ¡**Femenina!**

Maestra: Si, porque digo **la lu-na**, ¿sí?

En este contexto escolar el artículo es empleado para definir el concepto de género, información que es muy precisa. Sin embargo, esta información no se precisa. Parece que con decir el artículo de manera enfática los niños deberían ser capaces de entender que en el artículo está la clave para saber el género. La maestra no siente la necesidad de explicar de alguna manera este fenómeno. Veamos otro ejemplo del uso del artículo en la enseñanza de la lengua.

Maestro 6.A.4.V.

La maestra escribió en el pizarrón del lado izquierdo "masculino", pegando el dibujo de un niño y del lado derecho "femenino", pegando el dibujo de una niña.

Maestra: A ver, pongan mucha atención, yo voy a poner aquí unas palabras (se refiere a escribirlas en el pizarrón), pero van a estar revueltas, van a estar unas primero y otras después y ustedes van a separar las que **son masculino y las que son femenino**, ¿de acuerdo? (escribe en el

pizarrón una serie de palabras: rana, toro, cuna, pollo, carro, lana, pala, sala, cuarto y fruta)

Niño: ¿Las vamos a hacer maestra? (preguntando si tienen que copiar las palabras)

Maestra: ¡No!, de aquí ustedes van a... van a..., pueden separar por ejemplo ¿cuáles son...?, **¿cuáles de estas palabras son femenino, cuáles son masculino** y las van a poner en su lugar, ¿sí?

Niños: (Copian las palabras escritas en el pizarrón).

Maestra: Aquí, ¿qué ven ustedes? (señala el dibujo del niño)

Niños: ¡Niño!

Maestra: Un niño, y al niño le podemos decir, este...

Niño: ¡Mario!

Maestra: ¡No!, para llamarlo, le decimos **el niño**, ¿verdad? y para **la niña**, ¿qué le ponemos?

Niños: ¡**La niña!**

Maestra: **La niña**, eso sí, ¡muy bien!. Aquí es **el niño**, ¿verdad? (señala el dibujo y escribe abajo el niño) y ¿acá? (señala el dibujo de la niña)

Niña: **La**

Maestra: **La, la niña**, ¿verdad? (escribe la niña abajo del dibujo). Entonces miren ustedes esas palabras, ¡Manuel, de estas palabras (las que escribió en el pizarrón) tu me vas a decir, rana, ¿será..., este...estará en **género masculino o femenino?**

Niño: **Masculino**

Maestra: ¡Fíjate hijo, fíjate! (molesta). Mira, **femenino la niña** (señala el dibujo), **masculino el niño** (señala el dibujo). Entonces, fíjate en las palabras ¿sí?, a ver, rana estará en género, ¡aquí! (señala donde dice la niña)

Niño: **Femenina**

Maestra: **Femenino** ¿verdad?. ¿por qué? **Porque le pone la** (ella misma se contesta y escribe el artículo la al lado izquierdo del sustantivo rana), la ¿qué?

Niño: **La**

Maestra: **La** ¿qué?

Niño: **La rana,**

Maestra: Aquí (señala toro, que es la palabra que sigue), tu mismo me vas a decir ¿en qué género estará?, ¿aquí cómo dices tu? (señala toro)

Niño: (No responde)

Maestra: **El** ¿qué?

Niño: **El toro**

Maestra: **El toro,** ¡muy bien!

(La clase continúa de la misma manera hasta agotar todas las palabras). A ver, Laura Alicia ¿cómo dice aquí? (señala la palabra fruta)

Laura: Fruta

Niño: Fruta

Ma. Fruta, ¡muy bien! y ¿de qué género es, **femenino o de masculino?**

Laura: Femenino

Maestra: Femenino, y ¿qué le debo poner acá? (señala un espacio antes de la palabra fruta)

Laura: **La**

Maestra: **La,** ¡muy bien!. A ver ahora niños, ¡José Luis!, en tu lugar hijo. Ahora miren todos los que tienen la, son del género...

Niños: ¡Femenino!

Maestra: Femenino. **Todos los que tienen el,** son del género...

Niños: **¡Masculino"**

Maestra: **Masculino**, ¿de acuerdo?

Niños: ¡Si!

El uso del artículo además de ser presentado oralmente, indicando su presencia con la pronunciación enfática del artículo y luego el sustantivo, es usado también empleando recursos visuales como el dibujo del niño y la propia escritura "el niño". Esta situación se ejemplifica cuando la maestra le dice a un niño: **fijate, fijate, femenino la niña (señalando el dibujo): Masculino el niño (señalando el dibujo). Entonces fijate en las palabras, a ver, rana estará en ¿género...? (señalando donde dice la niña).**

Pareciera ser que la identificación del género se limita a ejercicios de visualización. Sin embargo, cuando se pregunta por qué rana será femenino, la maestra misma afirma que es femenino porque le pone "la" al sustantivo en un acto de escritura. Explícitamente se define al género "femenino" como todos aquellos (sustantivos) que van acompañados o que tienen el artículo "la" y el género "masculino" como todos los (sustantivos) que tienen el artículo "el". Información que es correcta y se acerca más a las definiciones lingüísticas del género gramatical.

A pesar de que en este caso la maestra explícita la función del artículo para saber cuál es el género gramatical, cabe decir que esta explicitación ocurre después de dos horas de haber iniciado el trabajo. Como se puede ver, durante más de una hora y media, los niños se ven sometidos a un juego de adivinanzas, en donde tratan de comprender qué es lo que la maestra quieren que digan. Tal vez si la información pertinente hubiera sido dada desde un principio, la clase hubiera sido más fácil de comprender.

Por otra parte, hay que considerar que la mayoría de los sustantivos incluyen un morfema de género -o, o el término marcado -a. Sin embargo, es necesario aclarar que no en todos sucede lo mismo. Si se piensa en los animales, esta norma sólo se aplica en algunos casos: el perro, la perra; el gato, la gata; el león, la leona; el burro, la burra; el pato y la pata. Sin embargo, no todos los sustantivos marcan el género femenino con la simple sustitución del morfema -o por el morfema -a. Tal es el caso de los pares caballo, yegua; vaca, toro y gallo, gallina. En otros casos que no se refieren a animales sino a nombres de "cosas" como sol, pared, compás, bigote, no hay un término marcado.

En ocasiones el maestro considera que el uso del género masculino y femenino se remite únicamente a presentar sustantivos comunes aislados e identificar su género de acuerdo a la terminación de las "palabras", probablemente sin considerar que ésta terminación, aunque sea una "letra", alude a un morfema que le está dando al sustantivo o a la expresión un "significado de referencia" en tanto a su género. Por ejemplo:

Maestro 4.B.2.M.

La maestra escribe en el pizarrón la palabra chiquillo

Maestra: A ver, les voy a poner otro ejemplo, me dicen ¿qué dice ahí?
(escribe la palabra chiquillo y la señala)

Niños: ¡Chiquillo!

Maestra: ¿Qué será, eh? (refiriéndose al género)

Niños: ¡Niño chiquito!

Niña: ¡Niño!

Maestra: ¡No!, pero...

Niños: ¡Masculino!

Maestra: A ver ¿cuántos niños creen que es **masculino**?

Niños: (La mayoría levanta la mano)

Maestra: ¡Uy, casi todo el grupo!, bueno **¿por qué será masculino?**

Niños: **¡Porque es niño!**

Maestra: Pero, ¿cómo saben que es un niño?

Niño: **Porque termina en la "o"**

Maestra: **¡Ajá!, porque termina en la "o". ¿Cómo le podemos hacer para que se vuelva femenina esta palabra?**

Niños: Un palito, la "a"

Maestra: No oí bien

Niños: **El palito en la "o"**

Maestra: **Se cambia la "o"**

Niña: Le cambiamos a la niña

Maestra: ¡Sí!, **a ésta "o"** (señala la última letra "o" de la palabra chiquillo) **le pongo un palito**, ¿qué se vuelve?

Niños: **¡A!**

Maestra: Entonces, **¿por qué está cambiando la "o"?**

Niña: ¡Chiquilla!

Maestra: A ver, ¡fuerte Ana Karen!

Niña: ¡Chiquilla!

Maestra: A ver, ya tenemos las dos (se refiere a chiquillo y chiquilla).
Vamos a ver, **¿qué fue lo que cambió en la palabra para que se volviera de masculino a femenino?**

Niños: **La "a", la "o"**

Maestra: Cambió, ¿verdad?, **¿por qué cambió?**

Niña: **Porque le pusimos un palito.**

Maestra: Y se volvió ¿qué?

Niños: **"A"**

Este ejemplo permite señalar que la importancia del género radica en cambiar una letra "o" por una letra "a", sin considerar la presencia del artículo; además, las letras "o" y "a" son referidas para significar sexo, "o" para los hombres y niños, y "a" para las mujeres y niñas. Aunque en este caso la información dada es correcta, tiene límites, ya que no se considera otra información importante como lo es la del artículo.

Cuando en el aula se recurre a ejemplos de sustantivos que no siguen la regla general para marcar el género la situación escolar se complejiza y las explicaciones del profesor no facilitan la comprensión de la expresión lingüística "género gramatical". Por ejemplo:

Maestro 4.B.2.M.

Como continuación de la clase del ejemplo anterior, la misma maestra escribió en el pizarrón la palabra gallo.

Maestra: Todos a su lugar. A ver, ya están sentaditos para que les diga cómo. A ver, a ver, ¡pongan atención!. Esta palabra (señala en el pizarrón la palabra gallo) ¿qué dice?

Niños: ¡Gallo!

Maestra: A ver, alguien... ¡Mariano! ¿qué dice?

María: Gallo

Maestra: ¡Muy bien!, ¿qué será, femenino o masculino?

Niños: ¡Femenino!

Niño: ¡Masculino, maestra!

Maestra: A ver

Niños: Masculino

Maestra: A ver, vamos a volverla a leer.

Niños: Gallo

Maestra: ¿Qué será gallo

Niños: Masculino

Maestra: ¿Por qué será masculino?

Niño: Porque es hombre

Maestra: A ver, Ulises dijo que es masculino por qué...

Ulises: Porque es hombre

Maestra: Pero, ¿cómo sabes?

Ulises: Porque tiene la "o" (se refiere a la última letra de la palabra)

Maestra: Y eso nos ayuda a saberlo, ¿verdad?

Niña: ¿Si fuera galla?

Niño: Femenino

Maestra: A ver, ¿cómo le podemos hacer para que esta palabra se vuelva a femenina? ¡Ana Liza! (La clase se interrumpe porque tocan a la puerta)

Niña: ¡Con un palito!

Maestra: ¿Con un palito?. Vamos a ver cómo suena (le pone el palito a la letra "o", convirtiéndola en "a"), ¿estará bien?

Niños: ¡Si, no!

Maestra: ¿Quién dijo no?

Niños: ¡Si!

Maestra: A ver, Gorety ¿por qué no?. (En ese momento tocan a la puerta, se asoma y no le da importancia)

Niños: ¡Tocan!

Maestra: A ver, Gorety está diciendo algo y por ahí alguien está jugando con con su mesa, haciendo música y no nos deja oír. A ver Gorety ¡fuerte!. ¡Fuerte Gorety!

Gorety: No puede ser galla porque las gallas no existen.

Maestra: Gorety dice que no puede ser galla...¡Sandra, pon atención!, porque las gallas no existen, no hay gallas, ¿que son?

Gorety: Gallinas

- Niño: ¿Le pueden poner nombre?
- Maestra: Gallinas, ¿están de acuerdo con Gorety?. ¡Edith!, ¿qué pasó?...y sigue Emmanuel. A ver, quedamos en que nunca habíamos oído hablar de las gallas, pero si habíamos oído hablar ¿de quién?
- Niños: ¡Gallos!
- Niña: Y gallinas
- Maestra: Gallos y gallinas, entonces aquí ya no sirvió de ponerle palito a la "o" ¿verdad?, porque miren ¿cuál tienen que ponerle?
- Niños: ¡Gallina!
- Maestra: (Le quitó a la palabra gallo la letra "o" y escribió ina). Entonces eso cambió por todo ésto (señalando ina), ¿ya vieron?
- Niña: Gallina
- Maestra: Para que esta palabra pudiera volverse...
- Niña: ¡Femenino!
- Niño: Maestra, ¿y el gallo y la gallina son esposos o qué?
(Con esta pregunta la clase se interrumpe y la maestra no aporta la explicación).

La situación escolar presentada ejemplifica claramente que para identificar el género gramatical de los sustantivos no basta con emplear el morfema -a o el morfema -o. Esta hipótesis resulta parcial cuando se trata de aplicar la diferencia de sexo. La maestra se da cuenta que no es suficiente tan sólo con un palito cambiar una "o" por una "a" para identificar una diferencia de género, pues el ejemplo corresponde a un caso que en lingüística se denomina *moción*.

En algunos nombres de personas y de animales, *"la diferencia de sexo, se expresa mediante palabras o raíces diferentes (heteronimia): varón, mujer; marido, mujer; yerno, nuera; padre, madre; macho, hembra; toro, vaca; carnero,*

oveja. Con más frecuencia, un nombre masculino de varón o de macho cambia o alarga su terminación para formar el correspondiente nombre femenino de mujer o de hembra (moción): gallo, gallina; héroe, heroína; rey, reina; abad, abadesa; juglar, juglaresa; príncipe, princesa; histrión, histrionisa; actor, actriz" (Seco, 1991 p.176). Un caso de heteronimia se ejemplifica en el párrafo siguiente:

Maestro 4.B.2.M.

La maestra del ejemplo anterior continua su clase y escribe en el pizarrón dos listas de palabras anotando el título de "femenino" en una y en la otra "masculino". La lista quedó de la siguiente manera: Femenino: perra, mala, maga, tía. Masculino: gallo, caballo, gato, toro. (Al final de la clase no utilizó las palabras escritas).

Maestra: A ver, esa palabra, ¿qué dice ahí? (señala la palabra toro).

Alejandro nos la va a leer, vamos a oír a Alejandro.

Alejandro: To...

Maestra: **Toro. Toro, ¿qué será, femenino o masculino?**

Niños: ¡**Masculino!**

Maestra: ¡O.K.!, le ponemos adelante **masculino**, permítanme tantito (registra la palabra masculino en el pizarrón, después de la palabra toro)

Niña: ¡maestra, maestra!

Maestra: Permítanme tantito

Niña: El monstruo y la monstrua.

Maestra: Ahorita vemos eso. A ver, **¿qué necesitamos para volver esta palabra femenino?**

Ulises: Yo, yo, ¡**toral!**

Maestra: A ver, Ulises dice que la tora, ¿alguien ha oído hablar de las toras?

Niños: ¡No!

Maestra: **¿No, de qué han oído hablar?**

Niños: ¡Vacas!

Maestra: **Toros y vacas, entonces aquí cambia toda la palabra, vaca. Ahora sí, ¿vaca qué será?**

Niños: **Femenina, femenina**

Maestra: Fíjense lo que vamos a hacer, lo apuntan en su cuaderno y de tarea, de tarea **van a pensar en algún otro animal que cuando lo quieran volver femenino la palabra cambie y no nada más cambie la última letra, ¿sí?** A ver, ahora todos, ¡allá en el equipo de Mariano!, ¿lo repito?

Niños: Si

Maestra: Lo copian en sus cuadernos para que sus papás cuando lo lean en la tarde, sepan que fue lo que vimos hoy, y de tarea me van a buscar otro, otra **palabra, la que sea, que cuando la quieran cambiar a femenino, si es masculina, la palabra cambie.**

El fragmento anterior pertenece a la misma clase que ejemplificó el caso de moción. Los sustantivos empleados por la maestra para ejemplificar la definición del género "masculino" y "femenino" fueron escritos, tal vez, sin reflexionar en problemática que implicaban.

Los sustantivos perro y mago, cambian al género "femenino" con tan solo emplear la hipótesis de cambiar el morfema -o por el morfema -a. De igual manera sucede con los sustantivos mala y tía que cambian el morfema -a por el morfema -o para adquirir el género "masculino". Este concepto no resulta aplicable al tratarse del sustantivo gallo, pues en este ejemplo cambia la terminación "o" por "ina" para formar el correspondiente nombre femenino.

El criterio de cambiar ciertas terminaciones en los sustantivos, tampoco es suficiente para explicar qué pasa en el caso de toro. El género femenino de toro es vaca, en este ejemplo empleado por la maestra se presenta un caso de heteronimia, en donde la diferencia de sexo se expresa mediante palabras diferentes.

Es preciso notar que en estos casos, la información relativa al artículo, usada por la otra maestra de ejemplos anteriores, podría ser sumamente útil aquí. Sin embargo, no hay ninguna referencia a este tipo de información.

En una misma clase se presentan tres casos de realización del género gramatical (chiquillo/chiquilla, gallo/gallina, toro/vaca). Inicia, al parecer, con una explicación muy sencilla: sólo se trata de cambiar una "o" por una "a" o viceversa para expresar "femenino" o "masculino", sin tomar conciencia de que esa "o" y esa "a" son morfemas de género, es decir, no son letras simplemente, sino que conllevan un significado lingüístico. En la práctica docente este significado lingüístico parece no existir. Lo importante es cambiar una letra por otra.

Otro caso que se presenta en la definición del género gramatical es cuando los sustantivos se refieren a animales que reciben un mismo nombre, ya sea de género masculino o de género femenino, por ejemplo: la ballena (macho o hembra), el tiburón (macho o hembra), la foca (macho o hembra), el ruiseñor (macho o hembra), el Tucán (macho o hembra).

También este caso se aplica cuando se hace referencia a los seres humanos: el nombre "persona" que es clasificado con género femenino designa tanto a hombre como mujer ; el nombre "criatura" también es femenino y hace referencia a niño y niña. El sustantivo no marcado ("el niño", "el maestro", "el

alumno", etc.), incluye a personas de ambos sexos cuando se usa como genérico.

Existen nombres que no expresan el sexo de la persona y que pueden ser a veces masculinos y a veces femeninos, dependiendo de quién se hable y el contexto en que se use., por ejemplo: el / la periodista, el / la solista, el / la testigo, el / la juez, el / la suicida. El artículo es esencial en estos casos.

También hay nombres que pueden ser masculinos o femeninos, dependiendo de su significado, por ejemplo:

"Hubo que cambiar el orden de los festejos.

Nadie hizo caso de la orden del alcalde.

Tienes que dejar un margen más amplio en este escrito.

La margen derecha del río es más rica que la izquierda.

No me gusta el corte de este traje.

El rey trasladó la corte a Valladolid." (Seco, 1991 p. 154).

Se han señalado varios criterios para explicar la complejidad del concepto género gramatical de los nombres abstractos, concretos, comunes y propios. Estos criterios permiten hacer una reflexión en torno a los nombres para poder clasificarlos pertinentemente.

Las situaciones de clase presentadas, denotan la falta de conocimiento en algunos casos, y en otros, conocimiento insuficiente del objeto que se enseña, la lengua. Esta falta de dominio de contenido hace que haya también una falta de planeación y de anticipación de dificultades. Es decir, en ocasiones pareciera que los maestros dan por supuesto que hay una sola definición inequívoca (por ejemplo, en este caso, del género). A la hora de dar la clase, surgen ejemplos que se salen de lo previsto y que son abordados de una forma confusa. Esta manera de acercarse al conocimiento gramatical de género, se presta para decir que en el

aula de primer año, la confusión que se genera con el uso de estos términos metalingüísticos es problemático. Se vuelve a insistir en que es necesario reflexionar en torno a la enseñanza de estos conceptos; que más de favorecer el aprendizaje, conflictúan al niño y al maestro se le hace más difícil su tarea.

4. AFIRMATIVO Y NEGATIVO

Son términos que se refieren a enunciados y/o expresiones clasificadas como afirmativas y negativas, la frecuencia relativa para el término “afirmativo” fue de 4% y para “negativo” de 5% (Cuadro 4.10), es importante señalar que sólo fueron empleados por dos maestros (Cuadro A.3).

El término “negativo” fue usado como sinónimo de enunciado falso y el término “afirmativo” como sinónimo de enunciado verdadero. Tal enseñanza fundamentada en una estrategia didáctica de igualación entre lo negativo y lo falso, lo afirmativo y lo verdadero no da cabida a proponer frases categorizadas como negativas, pero que están afirmando o corroborando la negación. Por ejemplo en el siguiente párrafo que corresponde a las ilustraciones de un ejercicio de reflexión sobre la lengua del libro de Español primer grado, se aprecian dos oraciones negativas, que no necesariamente son falsas, y que se puede decir según el contenido del texto que son afirmativas: “Observa la ilustración y discute con tus compañeros de equipo qué hay en el campo que **no hay en la ciudad**, y que hay en la ciudad que **no hay en el campo**” (S.E.P., 1994 p. 106).

El párrafo ilustra la presencia de oraciones negativas que pueden categorizarse como verdaderas según el contenido del texto, porque la negación está indicando una verdad. El problema en la alfabetización inicial radica en que se presentan oraciones aisladas, fuera de contexto, con el único fin de

clasificarlas en una categoría. En este sentido se aprecia la falta de reflexión sobre lo que se enseña.

Maestro 2.B.1.M.

La maestra les indica a los niños que guarden todas sus cosas y pongan atención a lo que va a escribir en el pizarrón.

Maestra: Van a ir leyendo lo que voy a poner en el pizarrón (escribe: Oraciones afirmativas (Si), Oraciones negativas (No))

Niños: (Van leyendo lo que la maestra escribió). **Oraciones afirmativas**

Maestra: **¿Qué quiere decir oraciones afirmativas?**

Niños: **Que si**

Maestra: **Cuando decimos que no, ¿cómo se llama?**

Niños: (No responden)

Maestra: **Oraciones negativas**, es cuando decimos que no. No siempre tenemos que poner si o no. Si digo: Ayer llovió, ¿es verdad o mentira?

Niños: Es verdad

Maestra: ¡Ah!, ¿ayer llovió? (el día de ayer no llovió)

Niños: ¡No!

Maestra: Entonces es una **oración** ¿qué?...

Niños: **Negativa** (respondieron con ayuda de la maestra)

Maestra: (Escribe en el pizarrón: María es costurera), la van a leer (espera unos minutos), ya la leyeron ¿verdad?. No es problema, **¿está afirmando o negando?**

Niños: Afirmando

Maestra: Si, muy bien **es afirmativa**, ahora la **vamos a cambiar a negativa**, ¿cómo le vamos a poner?

Niños: **¡No!**

Maestra: María no es costurera. Muy bien. (escribe: Su hermanito de Karen se llama Oscar), la van a leer (espera unos minutos), ¿si es cierto o no es cierto?

Niños: Es cierto

Maestra: **Cuando es cierto se llaman ¿cómo? las oraciones**

Niños: (Con ayuda de la maestra), **afirmativo**

Maestra: Ahora fíjense lo que voy a poner (escribe: Su hermanito de Karen no se llama Oscar), **es una oración negativa**. Ahora van a sacar su libro y lo abrimos en la página 172 (corresponde a un ejercicio que presenta la siguiente instrucción: Cambia las oraciones negativas a afirmativas). Van a leer las oraciones que están en el libro y **si están en negativo las van a cambiar a afirmativo y si están en afirmativo las van a poner en negativo**.

Niños: (Leen las oraciones en el libro)

Maestra: A ver, ¿ya todos las leyeron?

Niños: ¡No!

Maestra: (Espera unos minutos). A ver ya, callados quien me quiere decir la primera oración

Niño: El papá de Pedro no trabaja en el campo

Maestra: En dónde dice no, enciérrenlo en un círculo rojo

Niños: (Realizan el trabajo y algunos no encuentran dónde dice no)

Maestra: Busquen aquí (señala en el libro), donde dice no, necesitan poner mucha atención. **¿Si tiene no es afirmativa o negativa?**

Niña: **¡Negativa!**

Maestra: Cuando tiene el no el **enunciado u oración** es ¿qué?...

Niños: (No contestan)

Maestra: **Negativa** (escribe en el pizarrón con letras muy grandes: Su papá de Pedro no trabaja en el campo. Encierra con un círculo rojo la palabra no). Ahora **¿cómo le hago yo para ponerla en afirmativo?**

Niños: El papá de Pedro trabaja en el campo.

Maestra: Ahora nada más escriban, copiénlo todo, nada más le quitan el no

Maestro 3.A.2.M.

El maestro les indica a los niños que haran un ejercicio

Maestro: Vamos a seguir el ejercicio siguiente. Ya lo habíamos visto en la guía. Ya habíamos visto **cómo cambia una oración de afirmativa a negativa**

Niño: Eso es divertido

Maestro: Yo voy a anotar un enunciado y ustedes lo van a escribir en su cuaderno (escribe: Samuel como sopa en su plato). Primero lo anotan y luego lo cambiamos. **¿Cómo quedaría el enunciado en negativo?**. A ver Felipe, ¿cómo quedaría?

Felipe: (Pasa a escribir al pizarrón: Samuel **no** come sopa en su plato)

Maestro: ¿Está bien?

Niños: ¡Si!

Maestro: Muy bien ahora voy a escribir (escribe: Juan camina a la escuela), Sergio, **¿cómo quedaría en negativo?**

Sergio: (Escribe: Juan **no** camina a la escuela)

Maestro: ¿Cómo te quedó el resultado Sergio?

Sergio: (Lee en voz alta), **Juan no camina a la escuela**

Maestro: ¿Está bien o mal?

Niños: ¡Bien!

Maestro: Ahora voy a escribir: Todos los niños juegan mucho. **Si yo quiero decir que no es cierto**, ¿cómo lo escribiríamos?, Nancy ¡pásale!

Nancy: (Pasa al pizarrón y escribe: **Todos no los niños juegan mucho**)

Maestro: **Aquí pasó algo interesante, porque están acostumbrados a escribir la palabra no en seguida.** A ver Nancy, lee lo que escribiste

Nancy: (Lee en voz alta lo que escribió). Todos no los niños...

Maestro: A ver, ¿se oye bien?

Niños: ¡No!

Nancy: (Borra y escribe: Todos los niños no juegan mucho)

Maestro: ¿Está bien?

Niños: ¡Sí!

5. ADJETIVO CALIFICATIVO

La expresión metalingüística “adjetivo calificativo” se usa para identificar palabras aisladas que sólo tienen la función de indicar cómo son los sustantivos. No se hace referencia a una frase o enunciado, sino simplemente elegir o decir cómo, es un sustantivo. Por ejemplo: Gerardo estudioso; soldado malo; nieve bonita; hombre feo. La frecuencia relativa corresponde al 2% (Cuadro 4.10) y sólo fue usada por una maestra (Cuadro A.3). En este caso los adjetivos calificativos que más emplean los niños para resolver la tarea son: bonito, malo y feo.

Maestro 1.A.1.M.

La maestra solicitó a los niños que leyeran el texto: “La Patria” del libro mágico de primer grado pág. 149

Maestra: ¡Listos!, estamos en la lección de “La Patria”, ¿qué hay en el dibujito?
(el texto presenta la ilustración de un niño leyendo).

Niños: Un niño que está leyendo

Maestra: Un niño leyendo. Muy bien, ahora vamos a buscar los sustantivos (escribe en el pizarrón a manera de título la palabra sustantivos y en seguida anota el número uno). En el número uno vamos a poner... ¿cómo se llama el niño que está en el dibujito?

Niños: ¡Gerardo!

Maestra: Gerardo, en el número uno voy a escribir Gerardo, en el dos: soldado, en el tres: nieve en el que sigue patria, luego hombre y en el último México. Estas palabras las vamos a pasar al cuaderno

Niño: ¿Todas las palabras?

Maestra: Si, toda la lista, **con estos sustantivos tenemos y les vamos a poner un adjetivo calificativo. ¿Cómo es Gerardo?**

Niños: Limpio, estudioso

Maestra: Muy bien entonces escribimos (escribe al lado de la palabra Gerardo, estudioso)

Maestra: **No se vale repetir bonito, bonito, bonito, feo, feo, feo, malo, malo, malo ¿si?**

Niños: ¡Si!

Maestra: ¿Cómo es el soldado?

Niños: ¡Bonito!

Maestra: ¡No!, otra cosa

Niño: Malo

Maestra: ¡No!, otra

Niña: Grande

Maestra: Muy bien. el soldado grande, entonces lo escribimos (escribe al lado de la palabra soldado grande), ¿de acuerdo?

Niños: ¡Si!

6. CAMPOS SEMÁNTICOS

Es una expresión metalingüística que hace referencia a un conjunto determinado de elementos que tienen características comunes al pertenecer a un grupo determinado. La frecuencia relativa corresponde a 1% (Cuadro 4.10), como puede apreciarse es un porcentaje mínimo, sólo fue empleada por un maestro en una sesión de observación y con poca frecuencia (Cuadro A.3). Sin embargo, es interesante señalar cómo esta expresión es usada en la alfabetización inicial comparándola con un “navío” que va cargado de cosas que pertenecen a una cierta categoría semántica, en donde el navío representa la categoría y las cosas que lleva cargando las palabras que pertenecen a esa categoría.

Maestro 2.B.1.M.

La maestra presenta a los niños el dibujo de un barco.

Maestra: Vamos a cargar este navío de frutas

Niños: ¿Frutas?

Maestra: Si, ¿cómo qué frutas?

Niños: Uvas

Maestra: Muy bien, (escribe debajo del barco la palabra uvas), otra

Ana: ¡Lechuga!

Maestra: ¡Frutas, frutas!, no quiero verduras, díganle una fruta a Ana para que la escriba

Niños: Piña

Maestra: Bien, piña (escribe la palabra abajo de uvas), A ver Felipe pasa a escribir otra fruta

Felipe: (Pasa a escribir la palabra: durazno)

Maestra: ¿Qué escribiste Felipe?

Felipe: Durazno

Maestra: Muy bien, a ver Paola

- Paola: (Pasa al pizarrón y escribe: fesàs)
- Maestra: A ver Paola, fíjate: fre, fre, fresas (enfaticando la sílaba “fre”)
- Paola: (Corrige y escribe; fresas)
- Maestra: Muy bien. Podemos cargar otros navíos con cargas de qué...
- Niños: (No responden)
- Maestra: Herramientas, mochilas, coches, personas. A estos navíos se les da el nombre o se les dice **campos semánticos**. A ver, vayan leyendo lo que pongo (escribe: campos semánticos). Cuando oigan hablar de **campos semánticos** es que estamos hablando de los navíos, pero luego ya no se van a llamar navíos sino **campos semánticos**, ¿sí?
- Niños: ¡Sí!

7. ANTES Y AHORA

Son términos que por sí mismos no indican una expresión metalingüística; sin embargo, se consideran en este trabajo porque se usan como términos alternativos para referirse a un contenido gramatical: los tiempos verbales presente y pretérito. La frecuencia relativa corresponde a 3% (Cuadro 4.10) y fue un contenido trabajado por un maestro, durante una sesión de trabajo (Cuadro A.3).

En este caso, los términos “antes” y “ahora” fueron trabajados como tiempos verbales, sin tomar en cuenta que su tratamiento didáctico es a partir de la noción de tiempo, estableciendo comparaciones entre la vida cotidiana de antes y ahora a partir de referentes cercanos al niño, sin pretender abordar los tiempos verbales de manera “formal” (gramatical).

Maestro 6.A.4.V.

La maestra solicita a los niños que abran su libro de Español (S.E.P., 1994 p. 192)

Maestra: ¿Ya todos tienen la página?

Niños: (Abren sus libros hasta encontrar la página indicada)

Maestra: Muy bien, creo que todos estamos listos, ¿quién me dice cómo se llama el tema?

Niños: **¡Antes!**

Maestra: Se acuerdan que estuvimos viendo **el presente, el pasado y el futuro...** María de Jesús, dime qué es lo que ves (se refiere a los dibujos del libro)

María: Luz (el primer dibujo es una señora encendiendo una lámpara de petróleo)

Maestra: ¿Pura luz?

Niño: Una lámpara con la señora

Maestra: Una señora que prendió una lamparita, levanten su mano los que han visto esas lamparitas, que se prenden con qué

Niños: Con luz

Maestra: (La lámpara del dibujo es una lámpara de petróleo). A ver, vamos a ver otro objeto, a ver Lety

Lety: Un señor en un carro (es un modelo como de los años cuarentas)

Maestra: ¿Han visto un carro así como este?

Niños: ¡Sí!

Maestra: A ver, ¡veánlo bien!

Niño: (Lee en voz alta el pequeño texto que está debajo del dibujo). **Antes los coches no eran tan rápidos como los de ahora.**

Maestra: Muy bien, ¿qué más vemos en los dibujos?

Niño: **Las películas no son como las de ahora**

Maestra: Las películas eran en blanco y negro, ¿verdad?. Vamos a hacer ahora unos **dibujos** en nuestro cuaderno **de cómo era antes y cómo es ahora** (escribe en el pizarrón Antes y Ahora). Esta es la lamparita que **usaban antes** (la dibuja en el pizarrón) **y ahora se usa ¿qué?**

Niños: Un foco

Maestra: Un foco, lo dibujamos aquí (señala el letrero de Ahora). **¿Cómo cocinaban antes las señoras?**

Niños: En un comal

Maestra: **Hoy ¿en qué cocinan?**

Niños: En la cocina,

Maestra: ¡No!

Niños: En la estufa

Maestra: Muy bien, vamos a tratar de hacer los dibujitos.

El Cuadro 4.10 muestra la frecuencia y porcentaje relativo correspondiente al Grupo III Términos Gramaticales.

Cuadro 4.10 Frecuencia y porcentaje de los términos gramaticales en el toptal de maestros.

Término gramatical	Frecuencia	Porcentaje Relativo
Singular	17	4%
Plural	16	3%
Género	64	14%
Masculino	131	28%
Femenino	166	36%
Afirmativo	18	4%
Negativo	25	5%
Adjetivo calificativo	8	2%
Campos semáticos	4	1%
Antes y ahora	14	3%
Total de ocurrencias	463	100%

El uso de los términos que hacen referencia a las categorías gramaticales de género, número y tiempo se trabajan de acuerdo a su función gramatical, sin considerar que están presentes en la comunicación cotidiana y que en este primer acercamiento en la alfabetización inicial, bastaría con señalar su presencia a través de ejercicios que identifiquen su uso en las expresiones cotidianas; sin necesidad de aislar las palabras en sustantivos comunes (solamente) y señalar en ellas estas categorías gramaticales.

V. LAS REFLEXIONES DE LOS MAESTROS

En otro momento de este estudio se aplicó un cuestionario a los siete maestros participantes en este proyecto de investigación. El cuestionario consistió en seis preguntas que trataron de abordar las opiniones de los maestros en relación a:

- La importancia que tiene el lenguaje en su tarea de enseñar a leer y escribir.
- La importancia que tiene el uso de los términos "letra", "sílabas", "palabra", "enunciado", en la alfabetización inicial.
- Para ellos qué es una "palabra", "sílabas", "letra".
- Qué papel juega la visualización en su práctica cotidiana.
- Qué otros términos aparte de "palabra", "sílabas" y "letra" necesita el niño aprender para referirse a la lengua escrita.
- Cómo trabajan el Eje Reflexión sobre la Lengua, propuesto en el Programa de Educación Primaria.

El cuestionario se muestra en la parte de anexos. Los ejes que guían el análisis de estos cuestionarios son:

Cuáles son los conceptos de "palabra", "sílabas" y "letra", con los que el profesor integra su bagaje conceptual y qué importancia le atribuye al lenguaje. Cuál es la importancia que el maestro le otorga al uso de los términos metalingüísticos dentro del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

Finalmente, cómo se concibe el eje temático de Reflexión sobre la Lengua, presente en el Programa oficial de Educación Primaria y cuyos contenidos de aprendizaje son los siguientes:

"Reconocimiento y uso inicial de las terminaciones que generalmente indican género y número.

Observación del orden de las palabras en una oración.

Identificación y uso de algunos sinónimos.

Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas" (SEP, 1993 p.33)

Las respuestas vertidas por los maestros se analizaron de acuerdo a los ejes señalados anteriormente.

Todos sin excepción consideran que el lenguaje es importante y básico para el aprendizaje y la comunicación, permitiendo acceder a procesos de adquisición.

Sobre la importancia que el maestro atribuye al uso de los términos "palabra", "sílabas", "letra", en su tarea de enseñanza, sólo un maestro considera que no es importante que estos términos se enseñen durante el primer ciclo. Sin embargo, todos los demás maestros consideran de suma importancia aprender los términos. Pero, no consideran la enseñanza de los términos.

Es importante señalar en este punto lo que dicen certeramente Bowey y Tunmer (1984) y Pratt y Grieve (1984) que no deben confundirse los estudios sobre la noción de "palabra", como unidad del lenguaje oral, con la comprensión del término metalingüístico "palabra". Esta apreciación, trasladada al aula y específicamente a la alfabetización inicial nos ayuda a señalar que no es lo mismo aprender el lenguaje propio para referirse a la lengua escrita que el aprendizaje de los significados que tienen estos términos como unidades lingüísticas. Y en la alfabetización inicial parece ser que lo fundamental es identificar la unidad lingüística en un plano meramente gráfico, es decir, con localizar la unidad en la secuencia de letras es suficiente, sin prestar mayor atención a su denominación apropiada y mucho menos a su significado.

Establecida esta diferencia y tomando en cuenta los dos tipos de respuesta anteriores, queda definido que el maestro que atribuye poca importancia al conocimiento de estos términos metalingüísticos, considera que lo sustancial es aprender definiciones, como si éstas aportaran la lógica de ordenamiento del mundo en el que se desenvuelve el sujeto; esta concepción habla del conocimiento del objeto, en este caso, de la lengua. Al parecer esta concepción demuestra que el dominio de las definiciones dan cuenta de la claridad que se tiene de la lengua.

Para llegar a construir los conceptos de la lengua, la humanidad transcurrió por un camino, evidentemente difícil, por lo cual se requirió transitar por procesos sociales de construcción conceptual y ahora en un proceso de enseñanza, se ignora el proceso de reconstrucción por el que pasa el niño y también el proceso de reconstrucción por el que pasa el maestro en su cotidianidad escolar.

La importancia de considerar el uso de los términos metalingüísticos en la enseñanza de la lengua escrita, radica en su comprensión, de saber a qué se refiere cuando se emplea la palabra "palabra", "sílabas", "letra", "enunciado", "frase", "sonido", "punto", "mayúscula", "minúscula", en fin, todo el metalenguaje creado para referirse a la lengua.

En este sentido de apreciación de las respuestas, los maestros manifestaron su preocupación por definir los términos "palabra", "letra", "sílabas" e indicar que los niños sepan a qué se refieren cuando hablan de ellos. Todos partieron de definiciones lingüísticas estandarizadas, "endurecidas" por la propia definición, sin hacer conciencia de su representación y las atribuciones que puede tener.

Es de llamar la atención, que uno de los maestros refirió su definición de **"palabra" con el significado de representación gráfica de un objeto**, con lo cual se reduce el mundo a representación de los objetos, entendiendo que la definición de objeto se refiere a algo material, tangible, sin aclarar si ésta concepción de objeto se refiere a las ideas o conceptos representados. Esto demuestra que el propio maestro tiene dificultades o limitaciones de formación para conceptualizar de una manera distinta el objeto de conocimiento que enseña. Las definiciones de "palabra" proporcionadas por los maestros fueron las siguientes:

⇒ Representación gráfica de un objeto.

⇒ Es una representación de grafías que al unir las le damos un significado para hacer referencia a alguna idea o cosa material.

⇒ Es algo que está formada por sílabas y tiene un significado propio y transmite una idea.

⇒ Es la parte más pequeña del lenguaje con significado.

⇒ Es un conjunto de letras (vocales y consonantes) que me indican algo al unirse como cosas, nombres.

⇒ Es aquella que tiene un significado.

⇒ Expresión mínima con significado.

⇒ Es la mínima expresión con significado propio.

En estas definiciones se aprecia a simple vista que la gran mayoría de los maestros observados conciben a la "palabra" como algo que aporta o expresa "significado". Este planteamiento nos remite a considerar que los maestros en estas definiciones no contemplan palabras como artículos, preposiciones, conjunciones y conectivos, que por sí mismas no representan significado y en consecuencia quedarían fuera del concepto señalado. Lo interesante es considerar que en la alfabetización inicial este concepto no se "ve" vertido explícitamente. Ninguno de ellos hizo alusión a la definición de "palabra" como algo separado por espacios en blanco. Sin embargo, en la práctica se hace referencia a esta concepción, es una de las indicaciones que más predominan con la expresión "dejen un cuadrado en blanco para separar cada palabra".

A la pregunta referida a otros términos metalingüísticos que emplea además de "palabra", "sílabas" y "letras", indicaron que utilizan expresiones como:

"texto", "enunciado", "oración", "lección", "dictado", "coma", "consonante", "vocal", "punto", "mayúscula", "minúscula". Se observa que efectivamente en la práctica docente éstos términos son usados, algunas veces para hacer referencia a lo que indican y otras como sustitutos de otros términos.

Si éstas expresiones son empleadas como parte del contexto de uso de la lengua escrita, de alguna manera habrá reconstrucción del concepto, aunque se generen confusiones; por supuesto si éstas se pueden evitar, acercándose al conocimiento de la lengua de una manera más clara y precisa generará la simplificación del proceso de enseñanza. Pero si se parte de conocer la definición, evidentemente se niega el proceso de construcción y se espera haya una memorización.

En las observaciones que se presentan, en algunos casos los maestros permiten que los niños elaboren sus hipótesis sobre estos términos y en otros casos, que son la gran mayoría, es una imposición del concepto sin aclararse cuál es el sentido de su uso. Es probable que la tradición de la práctica de la enseñanza de la lengua escrita, se atribuye un alto valor a ser poseedor de definiciones, como si éstas fueran expresión de las adquisiciones de aprendizaje.

Al respecto se planteó en el cuestionario una pregunta dirigida a explicar qué es la visualización y en este sentido qué valor metodológico le asignan. El valor que otorgan los maestros a la visualización como una manera de acercarse al conocimiento, queda claramente definido que para aprender, la observación es importante. Esta situación se observa en uno de los fragmentos que se presentaron anteriormente, en donde tal parece que para poder identificar las sílabas que tiene una palabra, basta con verla, verla bien. Con esta postura se niega el aprendizaje como un proceso de construcción, ubicando entonces el proceso en un esquema sensual-empirista, cuyo contacto libre con los objetos es

suficiente para esclarecer el conocimiento.

Puede exponerse como punto concluyente que la práctica del maestro, así como atribuir un fuerte peso a la enseñanza de la lectura y escritura a través del método ha limitado la perspectiva pedagógica y didáctica del maestro, circunscribiéndose a aspectos de definiciones, esquematizaciones como "pasos" para acercar a los niños al conocimiento, cuando el maestro no tiene claridad del objeto de conocimiento que enseña y reproduce recursos didácticos actualmente cuestionados, que provienen de la perspectiva empirista de la adquisición del conocimiento, aunque en el discurso considere que acepta la construcción por parte del niño y reconozca que los procesos de adquisición requieren un bagaje conceptual psicogenético básico.

La muestra de maestros con la que se trabajó, como ya se mencionó anteriormente (Cap. III) tienen 10 años de servicio docente y 5 años de experiencia en la alfabetización inicial. El 57% tiene estudios de Licenciatura y el 43%, estudios de Normal Básica (nivel técnico). No son estos elementos suficientes para establecer generalizaciones, lo que sí queda al descubierto es que a pesar de tener el nivel de Licenciatura, existen vacíos respecto al objeto de enseñanza y por lo tanto no hay posibilidades de elaboración de propuestas didácticas específicas, en contextos determinados. Esta situación se debe tal vez a la ausencia de elementos y categorías de análisis suficientes para entender el sistema de escritura como objeto de enseñanza y como subyacen alrededor de este los términos metalingüísticos usados para alfabetizar.

Tampoco la experiencia en la enseñanza dentro del primer grado, garantiza que se reflexione más ampliamente sobre el objeto de conocimiento que se enseña. Se requiere fortalecer el proceso de comprensión del objeto y su articulación en el proceso de enseñanza para facilitar la aportación de procesos

didácticos en el quehacer cotidiano en el aula.

Habría necesidad en otro momento, de indagar con esta perspectiva, cuáles son las concepciones de los maestros respecto al objeto de conocimiento que enseñan y cómo construyen procesos didácticos para su enseñanza. No será una tarea sencilla, pero permitirá acercarse a las concepciones fundamentales del trabajo del maestro.

VI. CONCLUSIONES

Comúnmente se ha oído decir a los maestros que "viven de su voz" y no precisamente porque sean profesionales de la canción, sino porque es esta expresión en sentido figurado la que atribuye al lenguaje un papel preponderante en el proceso educativo, constituyendo, el corazón del propio proceso.

Visto de esta manera, la relación que existe entre el lenguaje y la enseñanza es prioritaria. En esta última expresión se aprecia un amplio panorama de posibilidades para acercarse al objeto de enseñanza, que en este caso es la lengua. Querer considerar todos los aspectos del lenguaje resultaría muy pretensioso de nuestra parte. Por ello, este trabajo fijó su atención en identificar los términos metalingüísticos que se usan en la enseñanza del Español en la alfabetización inicial.

Los propósitos de este trabajo fueron precisamente el de identificar algunos términos metalingüísticos empleados por el maestro en el proceso de enseñar a leer y escribir y en qué contexto se usan; identificar otros términos alternativos, no convencionales usados para explicar o sustituir los términos usuales. Y finalmente, comparar la información sobre el uso de estos términos en la práctica cotidiana, obtenida a través de registros etnográficos con la información explícita que los maestros virtieron en un cuestionario.

Es importante examinar el logro de estos propósitos, ya que de la interpretación de este logro dependerá la incorporación de reflexiones en torno a la enseñanza de la lengua escrita.

Los datos muestran que los términos metalingüísticos "letra", "sílabas", "palabra", "enunciado", son usados por los maestros todo el tiempo, porque de alguna manera tienen que nombrar a las unidades lingüísticas, que usan. Estos términos, sin embargo, no tienen siempre el mismo significado. Por ejemplo:

Para el término "letra" se presentan siete concepciones, de las que sólo en dos se usa el término explícitamente, en las otras cinco el uso del término se presenta de manera implícita con las expresiones usadas en clase.

El término "sílabas" presentó dos usos, uno explícito y otro implícito que es el de mayor frecuencia y además con mayor significado dentro de la alfabetización inicial, debido a que es la unidad lingüística que da la pauta para la enseñanza de la lengua escrita.

Fueron cuatro las maneras que se encontraron para hacer alusión al término "palabra", una explícita y las otras tres empleando términos alternativos como "sustantivo", "nombre (común)" y "nombre (propio)". El uso explícito del término "palabra" presentó seis significados, entre los cuales uno hace referencia a la definición lingüística de palabra (segmento separado por espacios en blanco) y los otros cinco se refieren propiamente a definiciones escolares. Estas formas de definir el término "palabra" no son excluyentes ni contradictorios.

Dos usos fueron encontrados para el término "enunciado", uno explícito y otro empleando el término alternativo "oración". El término "frase" que también puede considerarse como un término alternativo, no fue incluido porque su

frecuencia fue sólo de una ocurrencia y su porcentaje absoluto no representó una cantidad significativa.

Éstos significados son usados para facilitar la comprensión a los niños de lo que el maestro dice. Sin embargo, en las explicaciones, la información se confunde o se complejiza. Resulta finalmente un proceso incompleto de comunicación y por consiguiente dudoso de aprendizaje. En este sentido se puede decir que es necesario hacer una reflexión para entender que existen diferencias entre el lenguaje del maestro y el de sus alumnos.

Se observa que los términos clasificados en los Grupos II (Términos ortográficos-puntuación) y III (Términos gramaticales), no representan unidades lingüísticas sino ciertas características de la lengua por lo que son trabajados como un contenido escolar. El maestro expone explícitamente definiciones y significados de los términos que se usan para referirse a "masculino", "femenino", "singular", "plural", "afirmativo", "negativo", "antes", "ahora"; como se definen por oposición, hay que usar explícitamente el término que permita hacer la diferenciación: masculino/femenino, niño/niña, hombre/mujer, singular/plural, uno/muchos, afirmativo/negativo, antes/ahora. Aún en esta actividad explícita se presentan contenidos confusos, poco claros y a veces erróneos.

Si se considera la tesis: que la comprensión de los términos metalingüísticos en la alfabetización inicial no es objeto de enseñanza explícita y que, sin embargo, la identificación de las unidades lingüísticas, tanto orales como escritas, es una parte sustancial en la alfabetización inicial, así como la comprensión de los términos metalingüísticos por parte del maestro, se aprecia de manera tangible que él supone que con identificar las unidades lingüísticas y aportar diversas concepciones y significados en su explicación didáctica, al parecer bien entendidos por él, basta para fijar la atención sobre estos términos y

comprender a qué se refiere cuando los usa. Sin embargo, existe una distancia entre las actividades de enseñanza que realiza y la comprensión de los términos metalingüísticos que usa para identificar a las unidades. Esta afirmación no quiere decir, que el trabajo del maestro en la alfabetización inicial se centre en la comprensión de estos términos, pero sí, que los maestros observen y se den cuenta de la diferencia entre la identificación de las unidades lingüísticas y la comprensión del término para referirse a ellas. Porque en la escuela se hace uso de explicaciones didácticas que precisamente conducen a entender el significado de los términos, pero el problema radica en que los maestros aportan conceptos y significados que al parecer son entendibles para ellos y que al ser objeto de enseñanza no se explican de manera clara y sencilla, complejizando el significado y además utilizando muchas veces términos y expresiones alternativas, que de alguna manera van construyendo otros significados de los términos, que no son contradictorios pero si se alejan del propósito de enseñar a leer y escribir de una manera natural. En este sentido decimos que es necesario que el maestro tome conciencia de esta diferencia para generar actividades fundamentadas y previamente estudiadas por él que le permitan facilitar(le) el proceso de alfabetización inicial.

No se quiere pasar por alto en este apartado algunas consideraciones que están sujetas a discusión y a mayor investigación:

Los datos analizados permiten señalar que la tarea de alfabetizar consiste en una serie de actividades que fundamentalmente se dirigen a la identificación en un plano gráfico de las unidades lingüísticas. El maestro usa los términos para referirse a ellas como si fueran "etiquetas", es decir, como referentes, que le permiten identificar a que partes del lenguaje se remite cuando enseña a leer y escribir, sin necesariamente diferenciar las unidades lingüísticas con las que está trabajando, y los términos que hacen alusión a ellas. Continuamente se toman

unidades de análisis distintas y arbitrarias, en función de lo que el maestro va explicando o va surgiendo en la clase. De esta manera no da definiciones claras de estos términos, sino que están implicadas en las actividades escolares. Genera significados o conceptos dirigidos a la explicación del funcionamiento ortográfico del sistema de escritura y no reflexiona sobre las relaciones que existen entre cada unidad lingüística que no son precisamente ortográficas, sino de la propia lógica del sistema alfabético del español. Por ejemplo: el hecho de que la combinación de las sílabas produce palabras, la organización sintáctica de las palabras genera un enunciado.

Estas consideraciones, permiten señalar que en la identificación de las unidades lingüísticas en el aula, se presentan diversos niveles:

El primero es un nivel gráfico, en el que se identifica en forma oral y escrita el segmento lingüístico al que se hace referencia (letra, sílaba, palabra, enunciado) y luego el espacio físico que ocupa la unidad en el texto escrito.

El segundo nivel al que se denominaría funcional - ortográfico, se identifica y explica, explícita o implícitamente el funcionamiento de cada segmento lingüístico y luego su construcción ortográfica, siempre de manera explícita.

Y un tercer nivel al que se puede denominar operacional, en el que se realiza precisamente la operación del sistema de escritura, es decir, se conjugan los segmentos lingüísticos para elaborar otras unidades como palabras y enunciados, que posteriormente se identifican en la lectura o en la escritura hecha por los niños o el maestro.

Estos niveles permiten señalar la importancia en la identificación de las unidades lingüísticas y su relación con la comprensión de los términos que se

usan para referirse a cada segmento lingüístico. La identificación de las unidades implica, como ya se ha señalado varias veces, el uso inevitable de los términos metalingüísticos, pero además su uso con varios significados que se relacionan más con conceptos ortográficos. Se puede afirmar que el uso de los términos metalingüísticos en el aula se hace sólo en su función ortográfica porque al parecer es lo que queda patente en la escritura y poco se toma en cuenta su significado como unidad lingüística que permite reconstruir el sistema de la lengua en la escuela, haciendo patentes otras características del sistema que no resultan tan relevantes como: la formación de nuevas palabras y enunciados, la estructura sintáctica con la que se organizan o el mensaje que se quiere comunicar. Por esta razón se dice que el uso de los términos técnicos no resulta de fácil comprensión para los niños ni de fácil explicación para los maestros, porque su centro de atención es la función ortográfica, tal vez la parte más difícil de explicar. Y si como dice Margarita Gómez Palacio si los niños *"ya saben dibujar las letras, poner su nombre, copiar enunciados y hasta tomar un dictado, no queda más que pasar a las reglas de ortografía y todo está listo"* (Gómez Palacio, p. 12).

En cuanto a la información proporcionada por los maestros resulta interesante señalar que ellos no descartan la necesidad del aprendizaje de éstos términos propios para referirse a la lengua escrita, aunque este contenido no esté presente de manera explícita en el Programa Oficial. Con esta postura rescatan la importancia que tiene crear en el aula un ambiente lingüístico propicio para el aprendizaje de la lectura y la escritura y distinguir los términos convencionales del lenguaje para referirse a la lengua escrita y con ello construir un mismo código de comunicación. Sin embargo, en la práctica esta postura parece "olvidarse". En este sentido, es necesario hacer un replanteamiento de lo que se hace en el aula y lo que se concibe en torno al objeto de enseñanza.

Si el objeto de enseñanza en la escuela es la lengua misma, es necesario reconocer la relación que existe entre lengua oral y escritura, visto como tal, como una relación, y no una supeditada a la otra. En esta visión queda al margen la idea de concebir a la lengua escrita como una transcripción de lo oral. Esta perspectiva conduce a reconocer la actividad metalingüística como elemento esencial en el proceso de aprendizaje. Con esto no se quiere decir que sea importante que los niños identifiquen con el nombre apropiado las partes de un enunciado, ni que el maestro se sienta angustiado porque tiene que cumplir con la enseñanza de lo que en definición es un sustantivo, un enunciado, un adjetivo; sino que reflexione sobre lo que se comunica a través de la lengua. Si se remite a lo que señalábamos como conciencia metalingüística, encontraríamos las siguientes definiciones:

“La actividad metalingüística supone no solo usar el lenguaje simplemente, sino desarrollar una cierta conciencia y poner una especial atención sobre él para decidir cómo y cuándo es apropiado, correcto o efectivo, analizar sus componentes y reflexionar sobre sus combinaciones” (Teberosky, 1991 p. 169).

“Las habilidades metalingüísticas se aplican de modo deliberado e intencional a la reflexión sobre el lenguaje, a la adecuada producción de éste, o a un supervisar su comprensión” (López, 1985 p. 135).

“El sujeto no solamente debe ser capaz de reflexionar sobre el lenguaje y centrar su atención sobre él, también debe tener alguna apreciación de qué es sobre el lenguaje sobre lo que se está reflexionando” (Garton y Pratt, 1991 p. 146).

“Capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado, cuyo tratamiento es como un objeto de conocimiento en sí mismo” (Tunmer y Herriman, 1984).

El punto central de todas estas definiciones es la habilidad metalingüística. Tener esta conciencia metalingüística implica centrar la atención en las unidades lingüísticas que componen al lenguaje y que la escritura representa. En este caso, centrar la atención en "palabra", "sílabas", "letras", "enunciados".

Esta concepción se plantea considerando dos momentos diferentes de llevar a cabo la reflexión. En un primer momento, la reflexión que hace el maestro en relación a la lengua que enseña, y en un segundo momento pero no menos importante la reflexión que tanto alumno y maestro llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este segundo momento del que se habla, que representa las actividades de enseñanza del maestro, se pudo apreciar gracias a las observaciones llevadas a cabo, que muchas veces los niños participan en la clase, aportando "hipótesis" valiosas, que proporcionan al maestro información para explicar a que se refieren cuando hablan de "palabra", de "sílabas", de "letras". Sin embargo, estas opiniones generalmente no se toman en cuenta. Tal vez porque en ese momento el maestro no se da cuenta de lo que el alumno comenta porque su preocupación es otra y no precisamente la reflexión del lenguaje mismo, el proceso de enseñanza se circunscribe únicamente a lo que hace y dice el maestro y en el modelo no hay apertura para la opinión o la duda infantil. Se parte de la idea de que el niño no sabe o no es capaz de expresar alguna opinión en relación a lo que se le enseña. Es necesario que el maestro reconozca situaciones problemáticas, dudas y discrepancias entre lo que él dice y lo que los alumnos entienden, a fin de se tomen en cuenta las participaciones de los niños.

El maestro asume su papel de conductor de un saber, en donde él lleva la ventaja porque es quien conoce el tema y el que va a enseñarlo. En ese esquema

de operación de la actividad docente, el uso de los términos metalingüísticos no resulta muy favorecido, porque las definiciones que se presentan de manera implícita, de lo que es "palabra", "sílabas", "letra", "femenino", "masculino", tienen que explicarse por el "dueño" del saber, sin proporcionar oportunidades a los alumnos. En ese afán de explicitar por el responsable de la enseñanza, éstos términos sufren una serie de transformaciones a veces erróneas, a veces confusas, a veces demasiado complicadas y al final resultan ser términos "vacíos" para los niños. Sin considerar además que en una misma clase se manejan muchas definiciones de éstos términos, se suceden unos con otros, se definen uno con respecto del otro, sin llegar a una explicitación clara.

Si se considera como punto de discusión el Programa de Educación Primaria, se puede decir que muchas de las maneras de referirse al lenguaje (aquí incluimos las definiciones "implícitas" de términos metalingüísticos usados por los maestros a las que hemos hecho referencia en este trabajo) han sido sugeridos en ese documento al igual que en el libro de texto (S.E.P. 1994). Es decir, la manera en que el mismo Programa explicita los contenidos a ser enseñados, hace que se vuelvan más probables ciertas situaciones didácticas, y que aparezcan los términos bajo una definición particular. Un ejemplo de esto es la presentación de las letras en un orden fijo, que propicia la definición de "palabra" como la unidad que empieza con una "sílabas" o "letra" determinada o el uso de ciertas palabras que denominamos "palabras escolares" que se usan para identificar a cada letra y su problemática ortográfica. Este esquema de acercamiento a la lengua escrita, muchas veces dificulta el proceso de adquisición, porque no hay apertura para "encontrar" la "sílabas" o "letra" determinada en otra posición dentro de la misma "palabra" que no sea la inicial.

Necesariamente tiene que ser la primera "sílabas" o "letra", a pesar de los esfuerzos de los alumnos por señalar que esas "sílabas" o "letras" están

contenidas en otra parte de la "palabra".

La consigna **“proponer palabras que empiecen con...”**, también conduce a un esquema que sin pretenderlo, parece que limita las posibilidades del maestro porque considera únicamente "palabras" cuya estructura es CVCV o VCV, y no considera otras cuya letra o sílaba inicial sea diferente (por sus características gráficas o sonoras). De tal manera, se forma un grupo de palabras propicias para enseñar cierta letra o sílaba como: "Ana", "uvas", "sapo", "mesa", "pesos", "tela", "lima", "queso", "coco", "nene", "dado", "foca", "llave", "casa", "burro", "vaca", "chile", "gato", "yoyo", "rana", "jarra" (SEP, 1994).

Asimismo, el hecho de que la enseñanza de las letras lleve un orden riguroso, impide que el maestro reconozca las respuestas correctas de los niños cuando ellos dicen alguna palabra que contiene la letra o sílaba que el maestro quiere resaltar, pero que sale de lo previsto (porque empieza con alguna letra o sílaba que no ha sido enseñada, aunque sí contenga la información que el maestro buscaba). El análisis distinto y arbitrario de las unidades lingüísticas, los diversos significados que se les atribuyen y fundamentalmente la falta de una reflexión sobre el funcionamiento del sistema de escritura y la implicación en el uso de los términos técnicos, limitan la creatividad y la innovación en la planeación de actividades didácticas.

Estos comentarios proporcionan elementos para señalar que el uso de los términos metalingüísticos en la alfabetización inicial se asoma para clarificar que no sólo la enseñanza de la lengua escrita es un problema de conceptualización de los maestros, en el sentido de manifestar confusiones en el momento de identificar las unidades lingüísticas y su significado, sino también cómo se está entendiendo y aplicando la propuesta pedagógica planteada en el Programa vigente y en los afortunadamente anteriores libros de texto (recientemente

modificados en 1997), además de ser también un problema de formación.

Para finalizar, recordaremos una aportación de Jesús Alegría (1988), que resulta muy significativa cuando se mira al niño en edad escolar y a su maestro en la escuela: Bajo la óptica de la psicología del desarrollo *“descubrimos a alguien interesado por todo lo que lo rodea y esforzándose para comprenderlo. Entre los objetos que descubre hay uno particularmente complejo: el escrito. Para comprenderlo va a elaborar progresivamente hipótesis más y más fuertes. Ayudarlo en este camino implica, de parte del maestro, tener conciencia de la naturaleza de los obstáculos para poder intervenir o abstenerse según las circunstancias. A pesar de los progresos realizados, los trabajos científicos sobre la lectura y su adquisición no permiten comprender los procesos implicados en todos sus detalles. Por consiguiente no se puede ofrecer al maestro técnicas algorítmicas que permitirían enseñar a leer sin fallos. Su tarea guarda así un cariz parcialmente artístico. Los maestros no necesitan técnicas para enseñar, que en realidad nadie puede pretender ofrecerles, sino teoría sólidamente arraigada en hechos rigurosamente establecidos”* (Alegría, p. 22).

De acuerdo al señalamiento de Jesús Alegría, este documento no pretende demostrar conceptos teóricos sólidamente arraigados, sino abrir la puerta para presentar uno de los factores implicados en la alfabetización inicial, que es el uso de los términos metalingüísticos del maestro en el proceso de alfabetización inicial, generar espacios de discusión, plantear interrogantes, conceptos y categorías por analizar en ese vasto campo de información obtenida a través de los registros etnográficos, que es como estar en el aula misma.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRÍA, J. y A. Content (1983).** *Explicit analysis of speech and learning to read: Some experimental studies.* Trabajo presentado en el "Third Language Acquisition Conference on Pragmatics and Education". Gante, Bélgica.
- ALEGRÍA, J. (1988).** *Análisis segmental y adquisición de la lectura a propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignoran cuando comienzan a enseñarle a leer.* *Lenguaje y Comunicación*, 8, 13-22
- ALONSO, Martín (1960).** *Ciencia del Lenguaje y Arte del Estilo.* Edit. Aguilar. Madrid.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, Ioana (1980).** *La reflexion metalinguistique chez l'enfant.* Geneve. Imprimerie Nationales. París.
- BORZONE, Ana M. y Gramigna Susana. (1987).** *Iniciación a la lectoescritura.* Edit. El Ateneo. Argentina.
- BORZONE, de Manrique Ana María. (1994).** *Leer y escribir a los 5.* Edit. AIQUE Buenos Aires, Argentina.

- BOWEY, J. A.** y Tunmer, W. E. (1984). *Word awareness in children*. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (comps.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlín: Springer-Verlag.
- BRYANT, P. E.** y Bradley L. (1985). *Children's Reading Problems*. Oxford: Basil Blackwell.
- CALVO, José M.** (1994). *Educación y filosofía en el aula*. Edit. Paidós. España.
- CARRILLO, Gallego Ma. Soledad** y Marín Serrano Javier (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura*. Un programa de entrenamiento. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. España.
- CAZDEN, Courtney B.** (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Edt. Paidós. España.
- CLARK, E. V.** (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (comps). *The child's conception of language*. Berlín: Springer - Verlag.
- DÍAZ, Argüero Celia.** (1992). *La segmentación en la escritura. El caso de los clínicos en el español. (Tesis)*. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas. México.
- DONALDSON, M.** (1978). *Children's Minds*. Glasgow. Fontana (traducc. cast.: La mente de los niños. Madrid, Morata, 1983)

DICCIONARIO Enciclopédico Quillet. Hachette. Tomos I, IX, XI y XII

DOWNING, J., Ayers, D. y Schaefer, B. (1981). *Linguistic awareness in reading readiness (LARR) test*, Windsor, NFER-Nelson.

DOWNING, J. (1991). *La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura.* En E. Ferreiro y M. Gomez Palacio (comps). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Edit. Siglo XXI. México. (Octava edición).

FERREIRO, E. (1984). *La práctica del dictado en el primer año escolar.* Cuaderno de investigación educativa No. 15. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. México.

FERREIRO, E. (1990). *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización.* En *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.* Centro Editorial de América Latina, Buenos Aires.

FERREIRO, Emilia, Gómez Palacio Margarita (comps). (1991). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura.* Edit. Siglo XXI. México. (Octava edición)

FERREIRO, Emilia y Teberosky Ana (1993). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* Edt. Siglo XXI. México. (Décimocuarta edición).

FERREIRO, Emilia y Vernon Sofía (1992). *La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años.* En *Infancia y Aprendizaje* 58/1992.

FRIDMAN, Mintz Boris (1983). *Palabra oral y palabra escrita. (Tesis)*. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.

GARTON, Alison, Pratt Chris (1991). *Aprendizaje y Proceso de Alfabetización*. Temas de Educación. Edit. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia. España.

GOMEZ PALACIO, M. (1995). *La producción de textos en la escuela*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP, México.

HAMMERSLEY, Martyn y Atkinson Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Edt. Paidós. Barcelona, España.

JIMÉNEZ, Juan y Ortiz, Ma. del Rosario (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Edit. Síntesis. España.

LOPEZ, Ornatt Susana (1985) Las habilidades metalingüísticas. En *Estudios de Psicolingüística*, Capítulo 9.

MARKMAN, E. M. (1979). *Realising you don't understand: Elementary children's awareness of inconsistencies*. Child Development, 50, 643-655.

MORAIS, J. (1979). *Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?*. En: Cognition, 7, 323-331.

- MORAIS, José** (1991/1996). *Compréhension/ décodage et acquisition de la lecture*. Bruselas.
- MUÑOZ, Cruz Héctor** (1987). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Edit. Divulgación. Jalapa, Ver., México.
- REAL, Academia Española** (1982). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Edit. Espasa-Calpe. Madrid.
- ROCKWELL, Elsie** (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados, I.P.N. México.
- RUEDA, Mercedes** (1993). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico?. En *Lenguaje y Comunicación*. Revista publicada por las escuelas superiores universitarias de logopedia y psicología del lenguaje. Universidad Pontificia de Salamanca. Febrero. Pág. 79 a 94.
- SECO, Manuel** (1991). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. 2a. edición revisada y aumentada. Edit. Espasa Calpe. Madrid.
- S.E.P.** (1994). *Español primer grado*. Libro de texto Gratuito. México.
- S.E.P.** (1994). *Español Recortable primer grado*. Libro de texto gratuito. México.

S.E.P. (1993). *Plan y programas de estudio*. Educación básica. Primaria. México.

STUBBS, Michael (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Diálogos en Educación. Edit. Cincel Kapelusz. Colombia.

TEBEROSKY, A. (1991). *Aprendiendo a escribir*. Edit. ICE - HORSORI.
Barcelona.

TITONE, Renzo (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Edit. Narcea. Madrid, España.

TUNMER, William; Bowey Judith y Grieve Robert (1983). *The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language*. Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 12 No. 6.

TUNMER, E. William y Bowey J. (1984). *Word awareness in children*. En W. Tunmer, C. Pratt y M. Herriman (eds.) *Metalinguistic awareness in children*. New York.

TUNMER, W. E. y Herriman M. L. (1984). *The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview*. En: W.E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (comps.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlín: Springer-Verlag

TUNMER, E. William, Herriman, Nesdale (1988). *Metalinguistic abilities and beginning reading*. Reading Research Quarterly. XXIII / 2.

- TUNMER, W. E. y Grieve R. (1984).** *Syntactic awareness in children* En: W.E. Tunmer, C. Pratt y M: L: Herriman (comps.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlín: Springer-Verlag
- TUNMER, W. E., Nesdale, A. R. y Pratt, C. (1983).** *The development of young children's awareness of logical inconsistencies*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 97-108
- VERNON, Carter Sofía A. (1992).** El uso de algunos términos metalingüísticos en niños preescolares. *Revista Informativa de los Centros de Investigación de la U. A. Q. Investigación*, enero-junio.

APENDICE

APENDICE

En este apartado se incorporan los documentos empleados para organizar y distribuir la información recopilada de los registros etnográficos. Así como las gráficas correspondientes al uso de los términos metalingüísticos clasificados en los Grupos I (Unidades lingüísticas), II (Términos ortográficos – puntuación) y III (Términos gramaticales).

El calendario de visitas a escuelas, observaciones realizadas a los grupos, número de registros por grupo y el total de registros elaborados se muestran en el Cuadro A.1. El Cuadro A.2 corresponde al cuestionario que fue aplicado a los maestros.

Los términos metalingüísticos que fueron usados por los maestros en cada observación se presentan en los Cuadros A.3. Corresponde un cuadro por maestro, identificado por la clave que se le asignó para su estudio. En el Cuadro A.4 se aprecian los diversos significados atribuidos al término metalingüístico “palabra” por maestro. El anexo A.6 ejemplifica gráficamente estos diferentes significados. Una ilustración gráfica de los términos metalingüísticos clasificados en los Grupos I, II y III se aprecia en los Cuadros A.5, A.7 y A.8.

CUADRO A 1

CALENDARIO DE VISITAS A ESCUELAS Y GRUPOS DE OBSERVACIÓN

FECHA		OCTUBRE					ENERO	FEBRERO				MARZO			ABRIL		MAYO					JUNIO				JULIO	OBSERVACIONES			
Esc	Tur.	3	4	5	6	10	11	25	1	8	15	22	15	22	29	5	26	3	17	22	24	31	7	14	21	28	5	Visitas Escuelas	Visitas Grupos	Registros Elab.
1	M									2	2			2					2				2		2		2	7	14	10
2	M						2				2	2				2		2					2		2		7	14	10	
3	V	1	1	1	1	1	1	1			1			1				1				1					11	11	10	
4	V								2	2				2		2		2			2		2		2		2	9	18	12
TOTAL		1	1	1	1	1	1	3	2	4	3	2	2	4	1	2	2	2	3	2	2	1	4	2	4	2	4	34	57	42

Cuadro A.2

OPINIÓN DEL MAESTRO PARTICIPANTE

MAESTRO: Sería tan amable de dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. Para usted, ¿Qué importancia tiene el lenguaje en su tarea de enseñar a leer y escribir?

2. ¿Considera que es importante emplear los términos como “enunciado”, “palabra”, “sílabas”, “letra”, “sonido”; para enseñar a leer y escribir. ¿Por qué?

Para usted ¿Qué es:?

Una palabra:

Una sílaba:

Una letra:

4. ¿Qué entiende usted por visualizar?

5. ¿Qué otros términos aparte de “palabra”, “sílabas”, “letra”, “sonido”..., considera usted que son importantes para enseñar a los niños a leer y escribir?

6. ¿Cómo trabaja usted el eje temático Reflexión sobre la lengua, señalado en el Programa de educación primaria?

Le agradecemos mucho su colaboración y valiosa participación, ya que sin ella no hubiera sido posible la realización de este trabajo de investigación.

GRACIAS

Cuadro A.3 Uso de términos metalingüísticos por maestro y registro.

Maestro 1.A.1.M.

TÉRMINO	REGISTRO	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL	%
UNIDAD LETRA										
Letra, como grafía		3	3	3	1				10	3
Letra, calidad de trazo (bonita, chueca, etc.)		3	7	1	-				11	3
Letra, nombre (la "ene", la "i")*		1	11	28	-				40	11
Letra, usada para representar fonema (la /s/, /t/)		1	-	3	-				4	1
Letra, con la que empieza una palabra ("la de...")**		6	7	8	-				21	5
Mayúscula		-	4	1	-				5	1
Minúscula		-	3	-	-				3	1
Subtotal		14	35	44	1				94	26
%		4	10	12	-					26
UNIDAD SÍLABA										
Sílaba		-	-	1	-				1	-
Sílaba (representada por la relación grafo-sonora)		-	86	20	-				106	29
Subtotal		-	86	21	-				107	29
%		-	23	6	-					29
UNIDAD PALABRA										
Sustantivo		-	-	-	22				22	6
Nombre (común)		-	6	2	-				8	2
Nombre (propio)		17	1	-	-				18	5
Palabra		29	6	5	13				53	14
Subtotal		46	13	7	35				101	27
%		12	4	2	9					27

UNIDAD ENUNCIADO									
Enunciado	-	8	-	-				8	2
Oración	-	-	-	**				-	-
Subtotal	-	8	-	-				8	2
%	-	2	-	-					2
TÉRMINOS ORTOGRÁFICOS (PUNTUACIÓN)									
Punto (final, de la "i", de la "j", diéresis, separación)	8	-	24	-				32	9
Acento	-	-	-	-				-	-
Espacio - Separación - Pedacito	-	-	1	-				1	-
Subtotal	8	-	25	-				33	9
%	2	-	7	-					9
TÉRMINOS GRAMATICALES									
Singular	-	-	-	9				9	3
Plural	-	-	-	7				7	2
Género	-	-	-	-				-	-
Masculino	-	-	-	-				-	-
Femenino	-	-	-	-				-	-
Afirmativo (oración-enunciado verdadero)	-	-	-	-				-	-
Negativo (oración-enunciado falso)	-	-	-	-				-	-
Adjetivo Calificativo	-	-	-	8				8	2
Campos Semánticos									
Antes y Ahora (Presente, Pretérito y Futuro)									
Subtotal	-	-	-	24				24	7
%	-	-	-	7					7
TOTAL	68	145	97	60				370	100
%	19	39	26	16					100

* Las vocales pueden pertenecer a dos categorías: letra como nombre y letra usada parara representar fonema. Para efectos de este conteo se tomó como nombre, por ser la función que con mayor frecuencia se usa en la escuela.

** No se refiere al uso del término propiamente dicho, sino a su presencia implícita como recurso didáctico.

Cuadro A.3 Uso de términos metalingüísticos por registro

Maestro 2.B.1.M.

TÉRMINO	REGISTRO	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL	%
UNIDAD LETRA										
Letra, como grafía		3	11	1	2	1	3		21	1.4
Letra, calidad de trazo (bonita, chueca, etc.)		3	8	-	1	-	2		14	.9
Letra, nombre (la "ene", la "i")*		7	15	-	27	-	3		52	3.4
Letra, usada para representar fonema (la /s/, /t/)		13	6	-	9	-	-		28	1.8
Letra, con la que empieza una palabra ("la de...")**		6	31	2	14	-	10		63	4
Mayúscula		-	3	2	13	2	-		20	1.3
Minúscula		-	1	-	7	-	-		8	.6
Subtotal		32	75	5	73	3	18		206	13.4
%		2	5	.3	5	.1	1			13.4
UNIDAD SÍLABA										
Sílaba		-	13	-	8		1		22	1
Sílaba (representada por la relación grafo-sonora)		515	234	8	349	-	5		1111	73
Subtotal		515	247	8	357	-	6		1133	74
%		34	16	.6	23	-	.4			74
UNIDAD PALABRA										
Sustantivo		-	-	-	-	-	-		-	-
Nombre (común)		-	10	-	-	-	4		14	1
Nombre (propio)		11	1	-	4	1	1		18	1
Palabra		22	21	-	9	-	10		62	4
Subtotal		33	32	-	13	1	15		94	6
%		2	2	-	1	-	1			6

UNIDAD ENUNCIADO										
Enunciado	13	-	3	3	-	-		19	1.3	
Oración	-	-	10	-	-	-		10	.7	
Subtotal	13		13	3				29	2	
%	.9		.9	.2					2	
TÉRMINOS ORTOGRÁFICOS (PUNTUACIÓN)										
Punto (final, de la "i", de la "j", diéresis, separación)	1	-	-	13	-	-		14	.9	
Acento	-	8	-	-	1	-		9	.6	
Espacio – Separación – Pedacito	6	1	1	3	-	1		12	.7	
Subtotal	7	9	1	16	1	1		35	2.2	
%	.5	.6		1.1					2.2	
TÉRMINOS GRAMATICALES										
Singular	-	-	-	1	-	-		1	-	
Plural	-	-	-	1	-	1		2	.1	
Género	-	-	-	-	-	-		-	-	
Masculino	-	-	-	1	-	-		1	-	
Femenino	-	-	-	1	-	-		1	-	
Afirmativo (oración-enunciado verdadero)	-	-	15	-	-	-		15	1	
Negativo (oración-enunciado falso)	-	-	14	-	-	-		14	1	
Adjetivo Calificativo	-	-	-	-	-	-		-	-	
Campos Semánticos	-	-	-	-	-	4		4	.3	
Antes y Ahora (Presente, Pretérito y Futuro)	-	-	-	-	-	-		-	-	
Subtotal			29	4		5		38	2.4	
%			1.8	.3		.3			2.4	
TOTAL	600	363	56	466	5	45		1535	100	
%	39	24	4	30		3			100	

*Las vocales pueden pertenecer a dos categorías: letra como nombre y letra usada para representar fonema. Para efectos de este conteo se tomó como nombre, por ser la función que con mayor frecuencia se usa en la escuela.

** No se refiere al uso del término propiamente dicho, sino a su presencia implícita como recurso didáctico.

Cuadro A.3 Uso de términos metalingüísticos por registro

Maestro 3.A.2.M.

TÉRMINO	REGISTRO	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL	%
UNIDAD LETRA										
Letra, como grafía		6	8	1	-	-	-		15	5
Letra, calidad de trazo (bonita, chueca, etc.)		1	3	2	3	1	1		11	3
Letra, nombre (la "ene", la "i")*		30	14	-	1	1	-		46	15
Letra, usada para representar fonema (la /s/, /t/)		-	1	-	-	-	-		1	-
Letra, con la que empieza una palabra ("la de...")**		2	1	-	-	-	-		3	1
Mayúscula		-	7	2	-	-	2		11	3
Minúscula		1	-	1	-	-	-		2	1
Subtotal		40	34	6	4	2	3		89	28
%		13	11	2	1	-	1			28
UNIDAD SÍLABA										
Sílaba		-	-	1	-	-	-		1	-
Sílaba (representada por la relación grafo-sonora)		-	121	6	-	3	-		130	41
Subtotal		-	121	7	-	3	-		131	41
%		-	38	2	-	1	-			41
UNIDAD PALABRA										
Sustantivo		7	-	-	-	-	-		7	2
Nombre (común)		2	-	-	-	-	-		2	1
Nombre (propio)		-	4	-	-	-	1		5	2
Palabra		1	11	6	-	4	2		24	7
Subtotal		10	15	6	-	4	3		38	12
%		3	5	2	-	1	1			12

UNIDAD ENUNCIADO									
Enunciado	2	-	1	1	4	6		14	4
Oración	-	-	2	-	2	-		4	1
Subtotal	2	-	3	1	6	6		18	5
%	-	-	1	-	2	2			5
TÉRMINOS ORTOGRÁFICOS (PUNTUACIÓN)									
Punto (final, de la "i", de la "j", diéresis, separación)	-	3	3	-	-	1		7	2
Acento	1	-	1	-	-	-		2	-
Espacio – Separación – Pedacito	6	-	1	1	1	-		9	3
Subtotal	7	3	5	1	1	1		18	5
%	2	1	2	-	-	-			5
TÉRMINOS GRAMATICALES									
Singular	7	-	-	-	-	-		7	2
Plural	7	-	-	-	-	-		7	2
Género	-	-	-	-	-	-		-	-
Masculino	-	-	-	-	-	-		-	-
Femenino	-	-	-	-	-	-		-	-
Afirmativo (oración-enunciado verdadero)	-	-	-	-	3	-		3	1
Negativo (oración-enunciado falso)	-	-	-	-	11	-		11	4
Adjetivo Calificativo	-	-	-	-	-	-		-	-
Campos Semánticos	-	-	-	-	-	-		-	-
Antes y Ahora (Presente, Pretérito y Futuro)	-	-	-	-	-	-		-	-
Subtotal	14	-	-	-	14	-		28	9
%	4.5	-	-	-	4.5	-			9
TOTAL	73	173	27	6	30	16		322	100
%	23	54	8	2	9	4			100

*Las vocales pueden pertenecer a dos categorías: letra como nombre y letra usada parara representar fonema. Para efectos de este conteo se tomó como nombre, por ser la función que con mayor frecuencia se usa en la escuela.

** No se refiere al uso del término propiamente dicho, sino a su presencia implícita como recurso didáctico.

Cuadro A.3 Uso de términos metalingüísticos por registro

Maestro 4.B.2.M.

TÉRMINO	REGISTRO	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL	%
UNIDAD LETRA										
Letra, como grafía		5	1	8	5				19	3
Letra, calidad de trazo (bonita, chueca, etc.)		2	-	2	3				7	1
Letra, nombre (la "ene", la "i")*		28	7	-	1				36	5
Letra, usada para representar fonema (la /s/, /t/)		3	4	-	-				7	1
Letra, con la que empieza una palabra ("la de...")**		1	-	-	1				2	1
Mayúscula		7	1	-	-				8	1
Minúscula		1	-	-	-				1	-
Subtotal		47	13	10	10				80	11
%		6	2	1.5	1.5					11
UNIDAD SÍLABA										
Sílaba		-	-	-	-				-	-
Sílaba (representada por la relación grafo-sonora)		60	242	90	-				392	53
Subtotal		60	242	90	-				392	53
%		8	33	12	-					53
UNIDAD PALABRA										
Sustantivo		-	-	-	-				-	-
Nombre (común)		1	-	-	7				8	1
Nombre (propio)		1	-	3	5				9	1
Palabra		34	36	5	7				82	12
Subtotal		36	36	8	19				99	14
%		5	5	1	3					14

UNIDAD ENUNCIADO									
Enunciado	-	19	-	3				22	3
Oración	-	-	-	1				1	-
Subtotal	-	19	-	4				23	3
%	-	2	-	1					3
TÉRMINOS ORTOGRÁFICOS (PUNTUACIÓN)									
Punto (final, de la "i", de la "j", diéresis, separación)	-	3	-	-				3	1
Acento	2	-	-	-				2	-
Espacio – Separación – Pedacito	-	11	-	3				14	2
Subtotal	2	14	-	3				19	3
%	-	2	-	1					3
TÉRMINOS GRAMATICALES									
Singular	-	-	-	-				-	-
Plural	-	-	-	-				-	-
Género	-	-	-	-				-	-
Masculino	52	-	-	-				52	7
Femenino	68	-	-	-				68	9
Afirmativo (oración-enunciado verdadero)	-	-	-	-				-	-
Negativo (oración-enunciado falso)	-	-	-	-				-	-
Adjetivo Calificativo	-	-	-	-				-	-
Campos Semánticos	-	-	-	-				-	-
Antes y Ahora (Presente, Pretérito y Futuro)	-	-	-	-				-	-
Subtotal	120	-	-	-				120	16
%	16	-	-	-					16
TOTAL	265	324	109	35				733	100
%	36	44	15	5					100

*Las vocales pueden pertenecer a dos categorías: letra como nombre y letra usada para representar fonema. Para efectos de este conteo se tomó como nombre, por ser la función que con mayor frecuencia se usa en la escuela.

** No se refiere al uso del término propiamente dicho, sino a su presencia implícita como recurso didáctico.

Cuadro A.3 Uso de términos metalingüísticos por registro

Maestro 5.A.3.V.

TÉRMINO	REGISTRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T	%
UNIDAD LETRA													
Letra, como grafía		-	4	1	4	6	5	5	-	4	11	40	5.4
Letra, calidad de trazo (bonita, chueca, etc.)		1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	.3
Letra, nombre (la "ene", la "i")*		-	6	-	-	-	25	52	58	7	223	371	50.4
Letra, usada para representar fonema (la /s/, /t/)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	.4
Letra, con la que empieza una palabra ("la de...")**		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mayúscula		-	-	-	-	-	-	6	-	3	4	13	1.8
Minúscula		-	-	-	-	-	-	4	-	1	-	5	.7
Subtotal		1	10	1	4	6	30	67	58	15	242	434	59
%		.13	1.4	.13	.54	.8	4	9	8	2	33		59
UNIDAD SÍLABA													
Sílaba		-	-	-	6	-	-	1	-	-	1	8	1
Sílaba (representada por la relación grafo-sonora)		-	8	4	26	19	18	5	2	12	22	116	16
Subtotal		-	8	4	32	19	18	6	2	12	23	124	17
%			1	.5	4.4	3	2	.8	.3	2	3		17
UNIDAD PALABRA													
Sustantivo		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nombre (común)		-	-	1	1	1	-	1	-	3	1	8	1
Nombre (propio)		-	1	2	5	2	-	8	2	-	8	28	4
Palabra		14	13	4	6	17	4	12	6	1	28	105	14
Subtotal		14	14	7	12	20	4	21	8	4	37	141	19
%		2	2	.1	2	3		3	1	.3	5		19
UNIDAD ENUNCIADO													
Enunciado		5	6	-	1	-	-	11	-	-	3	26	4
Oración		-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Subtotal		5	6		1			11			4	27	4
%		8	9		1			1.6			.6		4

TÉRMINOS ORTOGRÁFICOS (PUNTUACIÓN)												
Punto (final, de la "i", de la "j", diéresis, separación)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2	.3
Acento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Espacio-Separación-Pedacito	-	1	1	-	-	-	-	2	-	1	5	.7
Subtotal	-	1	1	-	-	-	1	2	-	2	7	1
%	-	.1	.1	-	-	-	.1	.3	-	.3	.7	.1
TÉRMINOS GRAMATICALES												
Singular	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Plural	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Género	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Masculino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Femenino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Afirmativo (oración-enunciado verdadero)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Negativo (oración-enunciado falso)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Adjetivo Calificativo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Campos Semánticos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Antes y Ahora (Presente, Pretérito y Futuro)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subtotal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	20	39	13	49	45	52	106	70	31	308	733	100
%	3	5	2	7	6	7	14	10	4	42	100	

* Las vocales pueden pertenecer a dos categorías: letra como nombre y letra usada para representar fonema. Para efectos de este conteo se tomó como nombre, por ser la función que con mayor frecuencia se usa en la escuela.

** No se refiere al uso del término propiamente dicho, sino a su presencia implícita como recurso didáctico.

Cuadro A.3 Uso de términos metalingüísticos por registro

Maestro 6.A.4.V.

TÉRMINO	REGISTRO	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL	%
UNIDAD LETRA										
Letra, como grafía		-	-	-	11	1	1	7	20	1
Letra, calidad de trazo (bonita, chueca, etc.)		-	-	-	15	-	-	-	15	1
Letra, nombre (la "ene", la "i")*		12	5	1	12	-	11	12	53	4
Letra, usada para representar fonema (la /s/, /t/)		-	5	-	-	-	14	-	19	1
Letra, con la que empieza una palabra ("la de...")**		3	7	13	15	7	19	13	77	5
Mayúscula		1	-	-	8	-	1	17	27	2
Minúscula		3	-	-	-	-	-	-	3	-
Subtotal		19	17	14	61	8	46	49	214	14
%		1	1	1	4	1	3	3		14
UNIDAD SÍLABA										
Sílaba		1	-	-	1	-	-	-	2	-
Sílaba (representada por la relación grafo-sonora)		103	47	170	101	237	174	17	849	56
Subtotal		104	47	170	102	237	174	17	851	56
%		7	3	11	7	15	12	1		56
UNIDAD PALABRA										
Sustantivo		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nombre (común)		7	1	1	-	3	1	-	13	1
Nombre (propio)		5	1	3	5	-	-	4	18	1
Palabra		12	32	19	7	13	13	7	103	7
Subtotal		24	34	23	12	16	14	11	134	9
%		2	2	1	1	1	1	1		9

UNIDAD ENUNCIADO										
Enunciado		2	4	7	10	2	9	1	35	3
Oración		-	2	4	-	-	-	-	6	-
Subtotal		2	6	11	10	2	9	1	41	3
%		-	-	1	1	-	1	-		3
TÉRMINOS ORTOGRÁFICOS (PUNTUACIÓN)										
Punto (final, de la "i", de la "j", diéresis, separación)		-	2	-	4	-	5	1	12	1
Acento		-	1	-	-	-	-	1	2	-
Espacio – Separación – Pedacito		9	-	-	4	-	-	1	14	1
Subtotal		9	3	-	8	-	5	3	28	2
%		1	-	-	1	-	-	-		2
TÉRMINOS GRAMATICALES										
Singular		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Plural		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Género		64	-	-	-	-	-	-	64	4
Masculino		78	-	-	-	-	-	-	78	5
Femenino		97	-	-	-	-	-	-	97	6
Afirmativo (oración-enunciado verdadero)		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Negativo (oración-enunciado falso)		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Adjetivo Calificativo		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Campos Semánticos		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Antes y Ahora (Presente, Pretérito y Futuro)		-	-	-	-	14	-	-	14	1
Subtotal		239	-	-	-	14	-	-	253	16
%		15	-	-	-	1	-	-		16
TOTAL		397	107	218	193	277	248	81	1521	100
%		26	7	15	13	18	16	5		100

*Las vocales pueden pertenecer a dos categorías: letra como nombre y letra usada parara representar fonema. Para efectos de este conteo se tomó como nombre, por ser la función que con mayor frecuencia se usa en la escuela.

** No se refiere al uso del término propiamente dicho, sino a su presencia implícita como recurso didáctico.

Cuadro A.3 Uso de términos metalingüísticos por registro.

Maestro 7.B.4.V.

TÉRMINO	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL	%
UNIDAD LETRA									
Letra, como grafía	11	45	1	2	12			71	3
Letra, calidad de trazo (bonita, chueca, etc.)	10	1	3	7	18			39	2
Letra, nombre (la "ene", la "i")*	21	136	59	6	44			266	13
Letra, usada para representar fonema (la /s/, /t/)	-	18	1	1	4			24	1
Letra, con la que empieza una palabra ("la de...")**	7	12	37	3	16			75	4
Mayúscula	10	5	3	2	10			30	1
Minúscula	-	2	-	1	1			4	-
Subtotal	59	219	104	22	105			509	24
%	3	10	5	1	5				24
UNIDAD SÍLABA									
Sílaba	4	-	-	6	1			11	1
Sílaba (representada por la relación grafo-sonora)	255	290	354	65	368			1332	63
Subtotal	259	290	354	71	369			1343	64
%	12	14	17	3	18				64
UNIDAD PALABRA									
Sustantivo	-	-	-	-	-			-	-
Nombre (común)	-	-	1	-	-			1	-
Nombre (propio)	2	4	1	1	9			17	1
Palabra	10	68	5	9	26			118	5
Subtotal	12	72	7	10	35			136	6
%	1	3	-	-	2				6

UNIDAD ENUNCIADO									
Enunciado	16	-	5	13	14			48	3
Oración	-	-	-	-	4			4	-
Subtotal	16	-	5	13	18			52	3
%	1	-	-	1	1				3
TÉRMINOS ORTOGRÁFICOS (PUNTUACIÓN)									
Punto (final, de la "i", de la "j", diéresis, separación)	2	13	-	1	1			17	1
Acento	-	-	4	-	-			4	1
Espacio – Separación – Pedacito	2	18	2	4	8			34	2
Subtotal	4	31	6	5	9			55	3
%	-	2	-	-	1				3
TÉRMINOS GRAMATICALES									
Singular	-	-	-	-	-			-	-
Plural	-	-	-	-	-			-	-
Género	-	-	-	-	-			-	-
Masculino	-	-	-	-	-			-	-
Femenino	-	-	-	-	-			-	-
Afirmativo (oración-enunciado verdadero)	-	-	-	-	-			-	-
Negativo (oración-enunciado falso)	-	-	-	-	-			-	-
Adjetivo Calificativo	-	-	-	-	-			-	-
Campos Semánticos	-	-	-	-	-			-	-
Antes y Ahora (Presente, Pretérito y Futuro)	-	-	-	-	-			-	-
Subtotal									
%									
TOTAL	350	612	476	121	536			2095	100
%	17	29	23	6	25				100

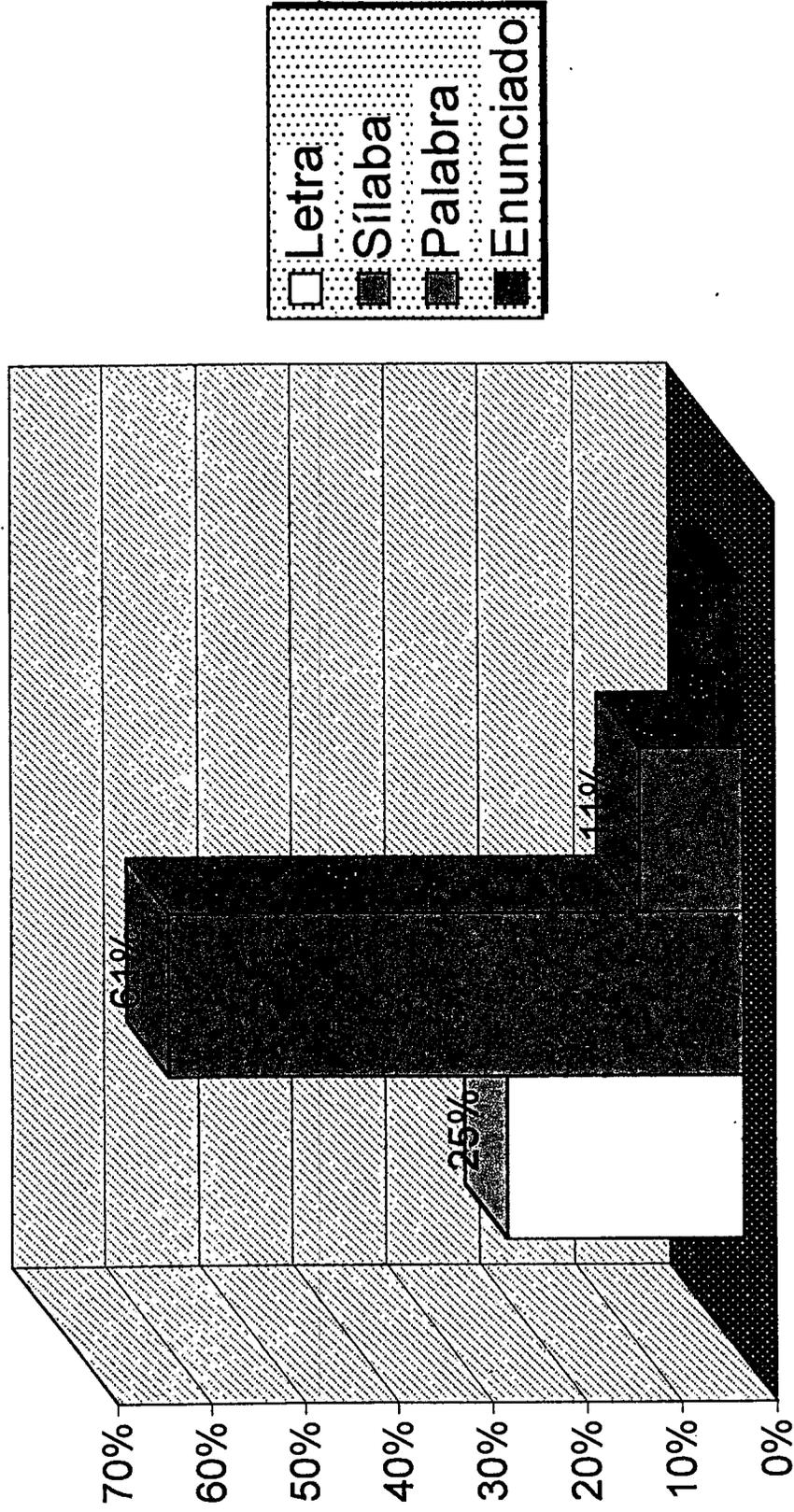
*Las vocales pueden pertenecer a dos categorías: letra como nombre y letra usada para representar fonema. Para efectos de este conteo se tomó como nombre, por ser la función que con mayor frecuencia se usa en la escuela.

** No se refiere al uso del término propiamente dicho, sino a su presencia implícita como recurso didáctico.

Cuadro A.4. Significados atribuidos al término metalingüístico "palabra" por maestro.

SIGNIFICADOS	MAESTRO 1		MAESTRO 2		MAESTRO 3		MAESTRO 4		MAESTRO 5		MAESTRO 6		MAESTRO 7		TOTAL	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Unidad separada por espacios en blanco	3	6	9	14	4	17	15	18	6	6	2	2	3	2	42	8
Unidad léxica (incluye palabras como "gato", "gordo", "gris")	20	38	8	13	9	37	40	49	26	25	75	73	37	31	215	39
Unidad que contiene una sílaba o letra determinada	9	17	13	21	4	17	13	16	31	29	3	3	48	41	121	22
Unidad que corresponde a una parte de un enunciado	5	9	8	13	-	-	3	4	7	7	16	15	12	10	51	9
Unidad como sinónimo de letra o sílaba	-	-	-	-	1	4	-	-	4	4	1	1	2	2	8	2
Unidad indefinida	16	30	24	39	6	25	11	13	31	29	6	6	16	14	110	20
TOTAL	53	100	62	100	24	100	82	100	105	100	103	100	118	100	547	100
%	10		11		4		15		19		19		22		100	

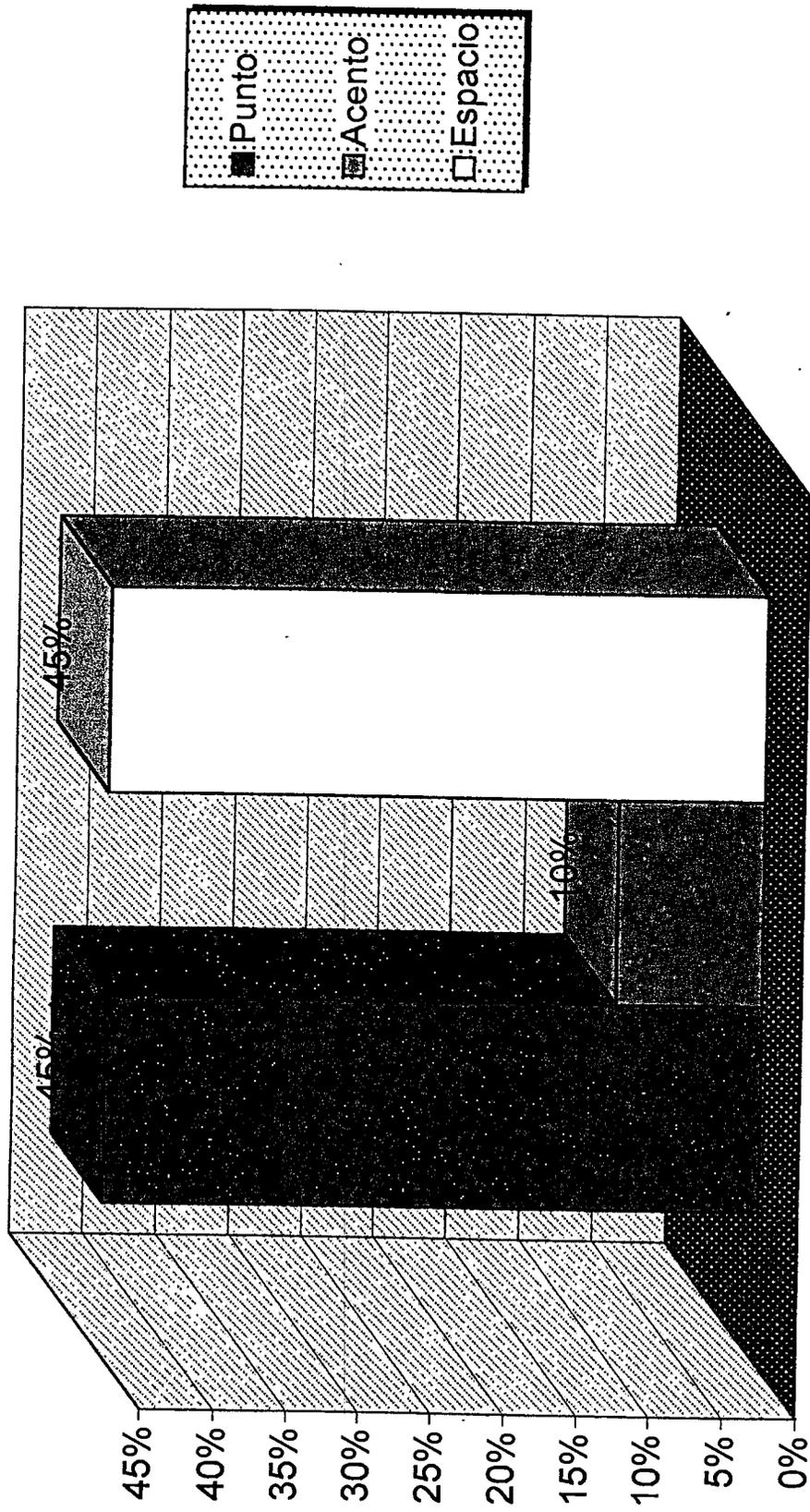
Cuadro A.5 Porcentaje Relativo. Grupo I
Unidad lingüística



Cuadro A.6 Significados atribuidos al término metalingüístico "palabra"



**Cuadro A.7 Porcentaje Relativo. Grupo II
Términos ortográficos (Puntuación)**



Cuadro A.8 Porcentaje Relativo. Grupo III
Términos gramaticales

