

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA IZTAPALAPA

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

152897

ANALISIS DE LOS ERRORES EN LA ESCRITURA EN ESPAÑOL DE NIÑO
INDIGENAS BILINGUES

PARA ACREDITAR LAS UNIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEMINARIO DE
INVESTIGACION E INVESTIGACION DE CAMPO Y OBTENER EL TITULO DE LICENCIATURA
EN ANTROPOLOGIA SOCIAL

PRESENTAN: BARBARA ADRIANA GONZALEZ DIAZ,
RAFAELA FLORES CEDILLO

COMITE DE INVESTIGACION

DIRECTOR: RAINER ENRIQUE HAMEL W.
ASESORES: MARIA ANA PORTAL
CARLOS GARMA

MEXICO D.F.

ENERO 1994.

*"... Vivimos en la cultura del miedo.
El miedo de hacer, el miedo de decir,
el miedo de ser y el miedo de vivir.
Aquél maestro enseñó a sus niños
a perder el miedo,
a que no importa si se equivocan.
El error es la prueba
de que uno es capaz de moverse,
de negarse a la condena de la parálisis,
de negarse a aceptar que otros piensan por ti".*

Eduardo Galeano

INDICE

PAGINAS

AGRADECIMIENTOS	3
<i>PRIMER CAPITULO: INTRODUCCION</i>	5
-ANTECEDENTES.....	6
-OBJETIVOS GENERALES Y ESPECIFICOS.....	7
-CARACTERISTICAS SOCIOLINGÜISTICAS DE LA COMUNIDAD ESTUDIADA.....	8
-CONCLUSIONES.....	9
<i>SEGUNDO CAPITULO: MARCO TEORICO</i>	10
-TRAYECTORIA DE LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA Y MEXICO.....	11
-ENFOQUES TEORICOS.....	13
-ADQUISICION Y APRENDIZAJE DE DOS LENGUAS.....	15
-LECTO-ESCRITURA.....	16
-CONCEPTOS DE ERROR.....	19
-ANALISIS DEL ERROR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	20
-TEORIA DEL ANALISIS DE ERROR.....	21
-CONCLUSIONES.....	22
<i>TERCER CAPITULO: ETNOGRAFIA DE LA COMUNIDAD</i>	24
-DATOS HISTORICOS.....	25
-SERVICIOS.....	29
-TRADICIONES Y COSTUMBRES.....	31
-SITUACION GEOGRAFICA.....	33
-ECONOMIA.....	35
-ESTRUCTURA SOCIAL.....	37
-ESTRUCTURA POLITICA.....	38
-CONCLUSIONES.....	40
<i>CUARTO CAPITULO: ETNOGRAFIA DE LA ESCUELA</i>	41
-CARACTERISTICAS GENERALES.....	42
-ANTECEDENTES HISTORICOS.....	46
-CONCLUSIONES.....	50
<i>QUINTO CAPITULO: LAS PRUEBAS DE EXPRESION ESCRITA Y PROCEDIMIENTOS PARA EL ANALISIS DE LOS ERRORES</i>	51
-MATERIALES DE CAMPO.....	52
-METODOLOGIA.....	54
-CARACTERISTICAS DE LAS PRUEBAS Y SU APLICACION.....	55
-MARCO REFERENCIAL DE LA CLASIFICACION DEL ERROR.....	56
-CLASIFICACION DE ERRORES.....	58
-CONCLUSIONES.....	60

INDICE

PAGINAS

SEXTO CAPITULO: ANALISIS DE EXPRESION ESCRITA 1.....	62
-INTRODUCCION DE ANALISIS CAZADOR DE VENADOS.....	62
-MUESTRA DE EXAMEN APLICADO DIVIDIDO POR ITEMS.....	63
-EJEMPLOS REPRESENTATIVOS.....	65
-EXPLICACION E INTERPRETACION DE EJEMPLOS.....	66
-TABLAS DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS DE 4° Y 6° AÑO.....	69
-DESARROLLO DE ANALISIS.....	70
-CONCLUSIONES.....	76
SEPTIMO CAPITULO: ANALISIS DE EXPRESION ESCRITA 2.....	81
-INTRODUCCION DE ANALISIS.....	82
-DESARROLLO DE ANALISIS.....	85
-CONCLUSIONES.....	97
-PERFIL ACADEMICO Y FAMILIAR DE LOS ALUMNOS.....	105
ANEXOS.....	114
-EXAMENES COMPLETOS EE1 (PRE Y POS-TEST).....	115
-EXAMENES COMPLETOS EE2 (PRE Y POS-TEST).....	140
CONCLUSIONES.....	176
BIBLIOGRAFIA.....	186

Agradecemos al **Instituto Nacional Indigenista** la beca otorgada para la realización de la tesis de licenciatura que lleva por título Análisis de los errores en la escritura de niños indígenas bilingües, ya que sin este apoyo nos hubiera sido imposible concluir en el tiempo permitido dicho estudio.

Agradecemos a la comunidad de Pozuelos en el Valle del Mezquital, Edo. de Hgo. y también a las autoridades locales por su aceptación y facilidades otorgadas al equipo de trabajo de esta investigación. Y a la Jefatura que coordina las Escuelas Indígenas Bilingües en el Internado de Remedios.

Agradecemos la participación activa de los maestros: Justino, Anastacio, Florencio, Fidel, Lucia, María V., María U., Justo, Roberta, etc., de la escuela primaria indígena bilingüe Emiliano Zapata y en especial agradecemos profundamente a cada uno de los niños: **Carmelo, Facundo, Filiberto, Gissel, Héctor, Inocente, Isidora, Leticia, Luis, Ma. Luisa, Maribel y Rafaela**, que colaboraron con nosotras con asombrosa paciencia, participación y entusiasmo desde el inicio de este proyecto de investigación hasta su culminación.

Agradecemos al Departamento de Antropología de la UAM-Iztapalapa por las facilidades y apoyos a nuestra investigación y particularmente al maestro Rodrigo Díaz Cruz y al coordinador de la carrera Leonardo Tyrtania así como también a las secretarías del departamento, Socorro y Celia por su ayuda y paciencia.

Agradecemos a nuestro director de tesis Enrique Hamel las intensas horas de trabajo dedicadas, para la elaboración de la misma.

Agradecemos también a todas las personas que nos facilitaron su equipo de cómputo y que nos asesoraron para la impresión de la tesis: Edgar y Rubén Amador y Judith Alvarez; y especialmente agradecemos a César Amador Zamora quien nos apoyó, ayudó y asesoró pacientemente en todo lo que fue necesario con entera disposición.

PRIMER CAPITULO

Introducción

INTRODUCCION

Este estudio forma parte del proyecto de investigación Adquisición del lenguaje y desarrollo académico de alumnos indígenas (1991-1993) que se realizó en el Departamento de Antropología bajo la dirección del Dr. Rainer Enrique Hamel.

Nuestro tema de tesis **Análisis de los errores en la escritura de alumnos indígenas bilingües** se concentra específicamente en dos problemas de la educación bilingüe: uno es el de la disparidad de las etapas del aprendizaje entre los alumnos de un mismo grado y el complejo desarrollo de la adquisición de la escritura.

Nos proponemos como objetivo central analizar los procesos y etapas de desarrollo de las habilidades en la escritura de niños indígenas a partir del análisis del error dentro del contexto escolar. Es importante señalar que entendemos y manejamos el concepto de "error" o "desacierto" en la escritura, como "error constructivo" que presenta ciertas discordancias gramaticales que pueden ser analizadas.

Generalmente se conduce la enseñanza a partir de aciertos, se buscan las respuestas correctas y a través de estas se plantean métodos de enseñanza que no consideran los errores o desaciertos como elementos reveladores del proceso de aprendizaje. El análisis del error será pues lo que nos permitirá acceder a un mejor planteamiento de las etapas de aprendizaje en la escritura de los niños.

Nos basamos en la expresión escrita porque con su análisis se puede inferir el proceso que subyace al desacierto y al acierto, dentro de varios procedimientos útiles para el estudio de los mecanismos por los que atraviesa la escritura.

Con respecto a las características de esta investigación, se debe mencionar que está cimentada teóricamente en técnicas e instrumentos de evaluación provenientes de la socio- y psicolingüística, la lingüística aplicada y la antropología educativa.

A continuación presentaremos los antecedentes de los que nos valemos para la realización de este estudio.

ANTECEDENTES

Actualmente los estudios científicos sobre la educación bilingüe no son lo suficientemente difundidos en las instancias educativas de México o de otros países latinoamericanos, además de que, según Von Gleich (1989), una de las características de la situación educativa es que casi no existen evaluaciones científicas del sistema de educación indígena que permitan establecer una base sólida para la planificación educativa.

A manera de ejemplo podríamos decir que no se ha realizado ninguna evaluación científica amplia del sistema de la DGEI en por lo menos 14 años, a pesar de los importantes cambios introducidos en varias etapas.

En particular, no se conocen con suficiente detalle, es decir, con datos científicos empíricos:

- los procesos de adquisición de las habilidades académicas como la lecto-escritura;
- la relación entre el dominio de las lenguas (la materna y la segunda adquirida) y el rendimiento escolar; y
- los principales obstáculos que se oponen a un mayor rendimiento escolar.

Tomando como punto de partida este panorama, se inició una investigación en enero de 1991 en la UAM-I (en la que participamos hasta noviembre de 1993), que estudia la adquisición y desarrollo de las lenguas español-hñähñú u otomí, de alumnos indígenas en primarias bilingües, partiendo principalmente de las habilidades académicas.

OBJETIVOS GENERALES

El proyecto de investigación abarca una escuela bilingüe de la región hñähñú u otomí del Valle del Mezquital, edo. de Hidalgo, Pozuelos.

Se plantean los siguientes objetivos generales:

- 1) desarrollar y aplicar instrumentos específicos de evaluación de la adquisición y aprendizaje de la lecto-escritura en español.
- 2) proponer métodos de medición de los instrumentos aplicados.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Nuestro tema específico **Análisis de los errores en la escritura de alumnos indígenas bilingües** requiere de una mayor profundización en un aspecto central del proceso escolar indígena.

Se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1) analizar los resultados obtenidos de las pruebas aplicadas a los alumnos, para conocer:
 - a.-a través del análisis del error en la escritura, las distintas etapas de aprendizaje y los niveles de maduración de la gramática del español.
 - b.-las diferentes estrategias que los alumnos desarrollan en el aprendizaje de la escritura en español.
 - c.-establecer y analizar niveles de dominio en la escritura de estos alumnos.
- 2) elaborar un breve perfil académico de los alumnos para:
 - a.-conocer las características generales de las actitudes del alumno dentro del contexto escolar (contemplando el uso de su lengua dominante).
 - b.-poder establecer posibles relaciones con el rendimiento escolar de los alumnos.

CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DE LA COMUNIDAD ESTUDIADA

En el caso específico del Valle del Mezquital, la relación sociolingüística entre el español y el hñähñú se puede definir como una problemática inestable, entre una lengua dominante y otra dominada. Se podrían contemplar dos aspectos históricos que se manifiestan en el conflicto lingüístico:

- 1) el predominio del español y el desplazamiento del hñähñú como punto principal y,
- 2) por otra parte determinados aspectos de resistencia lingüística y cultural de la sociedad hñähñú como tendencia subordinada.

A través de un prolongado seguimiento histórico, el español va sustituyendo al hñähñú en el aspecto geográfico (que parte de la zona de riego en el Valle hacia las zonas áridas). En lo funcional, también se da esta sustitución en la estructura lingüística de la misma lengua indígena.

El hñähñú rescata predominantemente la interacción verbal común, así como las actividades tradicionales, demostrando una carga afectiva por el hñähñú en contraste con el español que simplemente se maneja como elemento funcional.

Citando a Hamel en Signos (Hamel:1988,321), enuncia dos aspectos principales en cuanto al poco aprovechamiento escolar que se manifiesta en la zona del Mezquital:

- a) el conflicto entre el programa oficial impuesto que consiste: en la alfabetización en español, y
- b) el objetivo pedagógicamente necesario, la adquisición del español como segunda lengua y el desarrollo de la lengua materna.

Este antagonismo conduce a que la escuela bilingüe asuma una posición activa en el desplazamiento de la lengua indígena y en consecuencia refuerza el conflicto lingüístico, mientras en los hechos predomine el currículo mencionado. Así los ejercicios pedagógicos y lingüísticos dentro del salón de clases demuestran y recaen en la labor que cumple la escuela como instrumento de modernización y alianza con la sociedad nacional.

Por otra parte se maneja la alternancia de las lenguas. Dicha alternancia debe apegarse a una "estrategia pedagógica sistemática" que involucre los fines de la enseñanza y las características sociolingüísticas de las lenguas de la zona. La forma en que se distribuyen las lenguas en la interacción verbal en el salón de clase en cuanto a los métodos usados para la enseñanza del español, es por la traducción y la repetición.

En el primer capítulo se menciona el objetivo principal de esta tesis, que es poder detectar, si es que existe, la disparidad de etapas del aprendizaje entre los alumnos de un mismo grado y el desarrollo en la adquisición de la escritura a partir del análisis de los errores que son elementos que nos permiten conocer las diferentes etapas de aprendizaje por las que pasan los alumnos.

En la actualidad existen pocos estudios difundidos sobre educación bilingüe que permitan planificar mejor la educación. Partiendo de este planteamiento surgió un proyecto en el departamento de Antropología (UAM-I), que se centró principalmente en las habilidades académicas de alumnos indígenas; y de éste se derivó nuestro tema de tesis análisis de los errores de la escritura de alumnos indígenas bilingües.

Se mencionan las características sociolingüísticas de la comunidad estudiada (Pozuelos Edo. de Hgo. en el Valle del Mezquital) como antecedentes para el conocimiento específico del uso de la lengua. Como ya mencionamos se trata de niños indígenas bilingües y su contexto y aspectos lingüísticos son relevantes para tener una visión más amplia de sus relaciones con la lengua hñähñú y el español. En este caso se presentan en general dos situaciones: el desplazamiento del hñähñú por el español y por otro lado resistencia lingüística y cultural de la comunidad. Y en particular, en torno al poco aprovechamiento escolar, se distinguen dos aspectos: por parte del programa oficial, la alfabetización en español, y la contraparte, lo que se requiere pedagógicamente, el desarrollo de la lengua materna y la adquisición del español como segunda lengua.

SEGUNDO CAPITULO

Marco teórico

MARCO TEORICO

Existen dos niveles de discusión relacionados entre sí que nos sirven como antecedentes para nuestra investigación: la historia y realidad actual de la educación indígena en América Latina y particularmente en México, y el debate internacional sobre la educación bilingüe .

TRAYECTORIA DE LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA Y MEXICO

Las primeras corrientes como la asimilacionista y la integracionista formaron parte de una política nacionalista que urgidas por una idea de construcción nacional homogénea pretendían sumar a los grupos indígenas a una cultura única con una sola lengua, ignorando completamente las características de cada grupo. Tampoco consideraban los problemas que surgirían como resultado del analfabetismo y los conflictos internos de los indios quienes estaban en peligro de perder su identidad por la política de una sola nación, una sola cultura y una sola lengua. (Scanlon:1982,326).

El debate sobre la educación indígena bilingüe en América Latina se desarrolla principalmente en dos dimensiones:

- 1) el macro-nivel socio-político y cultural que se refiere a la política monolítica o pluricultural que se dispone a negar o a aceptar las diferentes etnias y sus lenguas;
- y
- 2) el micro-nivel psicolingüístico y pedagógico que se refiere ante todo a las diferentes formas de la adquisición de una segunda lengua y a los problemas o coordinación de dos lenguas. (Gleich:1989,31).

En México esta controversia se ha perfilado con particular nitidez a partir de la Revolución, con el fin de que la educación contribuyera a la integración de las etnias indígenas al desarrollo incipiente del estado-nación. (Amadio:1987,20).

Se consideró que los instrumentos pedagógicos más adecuados eran: a) el uso de la lengua castellana como único medio y objeto de instrucción; y b) el empleo de contenidos, métodos y materiales, elaborados sobre las bases de las necesidades y características de la cultura oficial.

Este objetivo programático de la educación indígena en México refleja varias de las contradicciones fundamentales que se observan y se discuten en la educación bilingüe a nivel internacional.

Enseguida nos referiremos a los distintos enfoques teóricos en torno a la educación bilingüe.

ENFOQUES TEORICOS

Como punto de partida tomaremos como referentes las aportaciones de algunos autores interesados en el tema de la educación indígena bilingüe. Plantean desde su perspectiva distintos elementos que predominan en las sociedades, mismos que condicionan el desarrollo en la enseñanza de la educación bilingüe.

El rendimiento escolar involucra varios factores; Fishman los clasifica como: intereses, problemas de integración cultural, control económico y poder político; y son estos problemas más que el rendimiento escolar y su evaluación los que constituyen el conflicto de la cuestión. (Gleich:1989,67).

Por otra parte Amadio propone terminar con los impedimentos para el avance de la cultura indígena, tratar de conseguir recursos, tecnología para la modernización de las lenguas indígenas y su integración a los medios de comunicación masiva.

Plantea una "estrategia de ataque simultáneo":

- alfabetizar a los niños en la lengua materna y lengua oficial.
- material didáctico bicultural.
- reestructuración de la base administrativa del sistema educativo.
- difundir y estimular la producción de material cultural (dentro del grupo) con apoyo nacional e internacional.
- mostrar a nivel nacional la imagen del pluralismo y el respeto mutuo. (Amadio:1987,21)

En sí toda una transformación social.

Hamel identifica una relación "diglósica" de conflicto y poder entre la lengua oficial y las particulares de cada etnia; las propuestas enfocadas a una educación bilingüe bicultural indígena de continuidad constantemente se contraponen y de entre estas sobresalen las políticas de integración social por medio de la "erradicación etnolingüística" así como la escasez de métodos, materiales y profesores especializados. Estudia los antagonismos entre el programa oficial de primaria bilingüe y las características sociolingüísticas de su aplicación. En este planteamiento la "posición social" del maestro indígena (intermediario cultural) y su conceptualización del problema lingüístico, así como las posibilidades de las comunidades hacia afuera, constituyen las "determinantes sociolingüísticas" en la integración de "currículo de facto" que se contrapone a los planes educativos y la realidad del proceso escolar. Proceso que establece un vínculo entre la socio-política y la cultura con los aspectos psico-lingüísticos y pedagógicos. (Hamel:1988,331).

Ya en la práctica la SEP elaboró un proyecto en 1983 que se aplicó hasta 1986; con éste se proponía la preservación de la lengua indígena y la emancipación cultural enfocado a un bilingüismo y desarrollo equilibrado de las dos lenguas. Prometía ventajas de conocimiento y apropiación de habilidades comunicativas de aprendizaje. El objetivo del proyecto se basaba en lograr la aplicación descentralizada, flexible y adaptada a cada circunstancia, dependiendo de cada pueblo o grupo étnico. (SEP:1983,11).

Como información adicional, se puede plantear el caso específico de las comunidades del Valle del Mezquital lugar en el que realizamos nuestra investigación. Aun después de la puesta en marcha del proyecto, la región mantenía una visión poco uniforme en cuanto a métodos y materiales en las escuelas en las que se aplicó.

Tradicionalmente se ha hablado de la alfabetización como un medio para alcanzar el desarrollo. En los casos de países pluriétnicos como es el caso de México, se plantea la castellanización como medio para alfabetizar. Los proyectos que se han dispuesto para lograr que los grupos étnicos plurilingües accedan a la lecto-escritura en español y en lengua materna han sido diversos. Brevemente se expondrán las acciones que se han llevado a cabo para lograr la castellanización.

A manera de ejemplo, el método utilizado por la SEP en la lecto-escritura, se complementa con enunciados contextualizados que se dividen en cuatro etapas de análisis: "visualización, descomposición de enunciados en palabras, de palabras en sílabas y afirmación". Esto nos da pie para ampliar el enfoque de la práctica pedagógica. Tal método intenta manejar elementos de aprendizaje, explicando y escenificando una historia en la cual se encuentren enunciados adecuados para la lecto-escritura. Sin embargo, este método sólo puede ser practicable si se tiene algunos antecedentes: los niños necesitan captar completamente la escenificación y entender el español hablado para que, con base en esto, se dé la interacción comunicativa. En términos reales esto es poco practicable en el Valle del Mezquital.

Con respecto al sistema utilizado por los maestros indígenas en la lecto-escritura. Hamel enfatiza que los maestros, en la descomposición de sílabas, se ven en la necesidad de emplear la relación entre sílaba y sonido, reforzando con la lectura en coro de los niños, (antiguo método ahora obsoleto, que coarta toda iniciativa individual de captación del alumno), además de utilizar la repetición y memorización. En cuanto a la escritura, los alumnos se limitan a copiar mecánicamente las palabras del libro de texto o pizarrón, no existe el contexto comunicativo de las palabras en español que es una de las bases del método analítico global. (Hamel:1988, 335).

ADQUISICION DE DOS LENGUAS

Los criterios han cambiado a partir de investigaciones psico-lingüísticas, se ha centrado la atención más en cómo se aprende no en cómo se enseña. De ahí surgió la diferencia para poder distinguir entre los procesos de aprendizaje y los de adquisición de una lengua. (Duhne:90,2).

De acuerdo a los intentos de mantener el proceso de aprendizaje bajo control, está la suposición de que los procedimientos de enseñanza determinan los pasos progresivos del aprendizaje. Este punto de vista está basado en la convicción de que "Nada está dentro de la mente si antes no estuvo fuera de ella". Toda la investigación psicológica o psico-pedagógica guiada por esta suposición implícita, pareciera probar que así ocurre efectivamente. Esto es así cuando solamente se analizan las respuestas en términos de "correctas o incorrectas" es decir, respuestas esperadas "buenas", por oposición a las otras que no son consideradas en términos positivos sino solamente en términos negativos. (Ferreiro:1987,43).

Pero cuando una investigación es conducida con otro tipo de presuposiciones, esto es, que la respuesta sea tomada como reflejo externo de una organización interna y que pueda ser clasificada en otros términos y no los de correcta e incorrecta, se pueden encontrar aspectos interesantes para analizarse con detenimiento.

Selinker indica que existen procesos distintos relacionados con la actividad de estructuras hipotéticas también distintas: la estructura lingüística latente y la estructura psicológica latente, responsables de las adquisiciones distintas en L1 y L2. (Da Silva:1983,131).

No hay un criterio establecido sobre la forma en que se da el proceso de la adquisición de la L1 y L2. Según nuestro punto de vista dependería del contexto social y cultural, además de las facultades y funciones psíquicas y lingüísticas del individuo para el uso funcional de dos lenguas.

Para Corder las estrategias de aprendizaje y los procesos mentales ayudan al educando a crear y descubrir su propio sistema lingüístico, a partir del material idiomático al que está expuesto. (Da Silva:1983,134).

Las estrategias de comunicación en la segunda lengua son el intento sistemático del educando de expresar significado en esa lengua o entender contenidos de las lenguas sistemáticas apropiadas de la lengua meta (paráfrasis, repeticiones, reestructuraciones de oraciones, préstamos, etc.).

LECTO-ESCRITURA

Ferreiro ha realizado numerosas investigaciones a cerca de la lecto-escritura de niños urbanos, de distintas condiciones socio-económicas. Partimos de sus planteamientos sobre la adquisición de la lecto-escritura.

El mecanismo mediante el cual se procesa la escritura no se puede restringir a la percepción de unidades distintivas o unidades significativas (palabras), sino que existe una percepción de patrones significativos de escritura, así como también la predicción por parte del que escribe y el uso de su conocimiento general. (Ferreiro:1987,45).

Ferreiro parte del supuesto de que no existen suficientes datos que nos permitan conocer los procesos de la escritura. Por lo cual a través de sus estudios se ha podido indagar lo que ocurre en el proceso de construcción de la escritura. Antes de que los niños aprendan a escribir de acuerdo al sistema normativo se ha encontrado un sistema de escritura, que es "básicamente un sistema alfabético de representación, que como tal, selecciona y retiene los elementos fonológicos de signo para representar lo que el niño concibe como escritura". (Ferreiro:1979,57).

El progreso de la escritura infantil según Ferreiro se basa en medios culturales, en cuestiones educativas y en las diferentes lenguas. Los diversos periodos se van desarrollando en la medida en el que niño va adquiriendo el manejo conceptual. Clasifica los periodos en:

Primer periodo: distinción entre el dibujar y escribir; y la conformación de la escritura sustituyendo el lenguaje.

Segundo periodo: interpretación de un texto que incluya una cantidad variable de letras. Y por otro lado proponer en el texto un sistema que permita diferenciar entre una escritura y otra.

Tercer periodo: es la captación del sentido de las letras. El niño descubre que la escritura (letras) podría conformar la palabra oral (sílabas). (Ferreiro:1979,65).

A partir de estos periodos podemos entender que en determinado nivel existe una correspondencia entre la cantidad de letras que se escriben y los fonemas que integran la palabra. Sin embargo, esta hipótesis manifiesta una contradicción entre el control de las sílabas y la cantidad mínima de las letras para que un escrito pueda entenderse.

Sintetizando lo que Ferreiro propone, la lecto-escritura es importante desde el punto de vista teórico y práctico. Es decir, el dominio de la lecto-escritura permite el acceso a conocimientos teóricos que puestos en práctica ayudarían al desarrollo íntegro de las personas. Se plantea el sistema de la educación pública como un elemento que debe absorber necesidades y problemas de los niños. Enfoca su estudio hacia la diferencia que existe entre lo aprendido y lo enseñado, por medio de cualquier metodología. Dentro del programa de educación pública enfatiza su preocupación en los niños que no cuentan con apoyos necesarios para acceder a la lecto-escritura, como instrucción pre-escolar, materiales didácticos y un contexto familiar que facilite el aprendizaje de la lecto-escritura. Para Ferreiro es importante que los programas y métodos coincidan en la lógica interna de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y otra de sus preocupaciones es la deserción de estos niños por posibles fracasos en la escuela. (Ferreiro:1987,43).

Hasta hace pocos años los primeros intentos de escribir de los niños eran considerados solamente como garabateo "como si la escritura debiera comenzar directamente en forma convencional y bien dibujada". Todo lo que ocurría antes era simplemente considerado como intentos de escribir y no como escritura real. En el mejor de los casos, era considerada como una actividad puramente gráfica, relevante para la verdadera escritura solamente en la medida en que conduce a un control creciente sobre los instrumentos gráficos y el espacio gráfico. No se suponía que tuviera lugar algún tipo de actividad cognitiva mientras que se ejecutaban estos garabateos. Ahora sabemos que tienen lugar una serie de pasos ordenados antes de que el niño comprenda la naturaleza de nuestro sistema alfabético de escritura y que cada paso está caracterizado por esquemas conceptuales particulares cuyo desarrollo y transformación son nuestro principal objeto de estudio. Ninguno de esos esquemas puede ser caracterizado como una simple reproducción de la mente del niño provistas por el medio. (Ferreiro:1987,43).

Estos esquemas implican siempre un proceso constructivo en el cual los niños toman en cuenta parte de la información dada e introducen siempre al mismo tiempo algo propio. En el proceso de asimilación el sujeto transforma la información que se le da. La resistencia del objeto obliga a veces al sujeto a modificarse a su vez (a cambiar sus propios esquemas) para comprender al objeto (para incorporarlo, para hacerlo suyo).

La comprensión es un proceso constructivo y el significado depende tanto de la información exterior como del aporte del conocimiento previo del sujeto.

Concebida la lecto-escritura de esta manera como la construcción de significados, las respuestas incorrectas necesitan un tratamiento diferente al que

estamos acostumbrados con respecto a la evaluación tradicional que, como sabemos, se apegaba a un tipo de evaluación (no analítica) cuantitativa y "cerrada" que no permite la interpretación de las respuestas inadecuadas.

CONCEPTOS DE ERROR

Según nuestra concepción del error se manifiesta a través de la poca adecuación o correspondencia gramatical en las oraciones sugeridas. Con base en esta idea surgió una propuesta en la que rescatamos de la producción de los alumnos una serie de categorías gramaticales que consideramos trascendentes para un mejor entendimiento y desarrollo de la lectura y escritura del alumno.

El error o falla es una expresión inadecuada que se maneja en la aplicación de ciertas normas dentro de un contexto determinado.

Las equivocaciones están sujetas a estrategias a nivel inconsciente y consciente para la resolución más satisfactoria según el individuo o determinada situación.

A nivel inconsciente los errores pueden surgir cuando las asociaciones en su complicado proceso mental sufre modificaciones. (Freud:1915,211).

No se puede considerar un producto como error en algunas circunstancias, pues los equívocos que se cometan durante una plática informal tienden más a surgir de los procesos latentes; en cambio no ocurre lo mismo cuando se pide a un hablante que se exprese por escrito; su flexibilidad sobre sus expresiones será más consciente.

El análisis sistemático de las equivocaciones nos permite preparar materiales didácticos para la enseñanza funcional y establecer criterios de avance o retroceso, así como establecer los procedimientos y estrategias para descubrir el uso de dos lenguas. (Ehnis:1990,3).

ANALISIS DEL ERROR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En el proceso de aprendizaje, se presentan a menudo errores que se superan paulatinamente. El aprendizaje de la lecto-escritura en la lengua materna implica en sí un proceso difícil. Este proceso se complica aún más cuando se trata de dos lenguas. En las comunidades bilingües es común la mezcla e interferencia en las dos lenguas, esto podría considerarse comunmente como error. Sin embargo, el análisis de estos supuestos errores permite introducirnos al proceso de aprendizaje de las dos lenguas.

De los estudios que se han hecho sobre el análisis de error (transferencia, secuencia lingüística, etc.) se han derivado dos supuestos teóricos que se oponen: los primeros suponen que "el aprendizaje de L1 y L2 se derivan de procesos lingüísticos distintos"; los segundos enfatizan en las similitudes entre adquisición en L1 y L2 señalando que ocurren los mismos procesos de adquisición en las dos lenguas. (Da Silva:1983,131).

TEORIA DEL ANALISIS DE ERROR

La teoría del análisis de errores (AE) surgió del análisis contrastivo a finales de los años 70. Las hipótesis del análisis contrastivo sólo hacían énfasis en las diferencias entre la lengua materna y la que se aprende (la lengua meta). Esta hipótesis resultó precaria y dio origen a otras nuevas teorías.

En ese entonces había dos teorías completamente opuestas en la metodología de la enseñanza de lenguas con respecto a los errores de los alumnos:

1. No habría errores si tuviéramos el método ideal, y la ocurrencia de los errores es la demostración de lo inadecuado de nuestras técnicas de enseñanza. Se trata de evitar por completo los errores.

2. Los errores siempre van a ocurrir independientemente del método o técnicas que utilicemos, (pues somos susceptibles a errores) ya que vivimos en un mundo imperfecto.

Nuestro esfuerzo debe ser concentrado en cómo manejar esos errores una vez que aparecieron. (Duhne:1988,1-7).

En el segundo capítulo se habla de la educación indígena de América Latina y en particular de México.

En México se partió de una política nacionalista, que buscaba unificar la cultura y la lengua (reconocida oficialmente como el español). Por otra parte se hablaba de los instrumentos pedagógicos más adecuados para la enseñanza en la lengua oficial.

Estos planteamientos posteriormente han provocado reacciones en autores interesados en el tema y/o alrededor de éste; argumentando por ejemplo que existen distintos elementos en las sociedades, que condicionan la enseñanza de la educación bilingüe. Fishman identifica estos elementos como problemas de integración cultural, control económico y poder político diciendo que éste es el problema, más que los métodos de enseñanza etc. Amadio propone mecanismos, recurriendo a la tecnología para obtener mejores resultados prácticos en la enseñanza. Hamel plantea una contraposición entre la educación bilingüe bicultural indígena y las políticas de integración social a través de la "erradicación lingüística" y la escasez de materiales y profesores especializados.

En general, se elaboraron programas bilingües que no se llevaron hasta sus últimos resultados. Otros más recaían en que, para que fueran eficaces, los alumnos tenían que entender el español hablado para que se diera la interacción comunicativa.

Los enfoques se han ido modificando en función de estudios psicolingüísticos que contemplan más el cómo se aprende y no el cómo se enseña. Y esto permitió diferenciar los procesos de aprendizaje y los de adquisición de una lengua. Las estrategias de comunicación en la segunda lengua son el intento sistemático del educando de expresar significado en esa lengua o entender contenidos de las lenguas sistemáticas apropiadas del español.

El tema sobre adquisición de dos lenguas, provee de más elementos para el análisis de lo que los niños escriben, como podrían ser las estrategias que desarrollan en su escritura como reflejo de una generalización de las reglas gramaticales de su lengua materna sobre el español.

En lo que a lecto-escritura se refiere, retomamos básicamente a Ferreiro, quien dice que el progreso de la escritura infantil se basa en medios culturales. Los diferentes periodos se van desarrollando en la medida en que el niño va adquiriendo el manejo conceptual.

La comprensión de la lecto-escritura es un proceso constructivo y el significado depende tanto de la información exterior como del aporte del conocimiento previo del sujeto. Lo anterior nos interesa especialmente en relación con el conocimiento y análisis de los procesos en el aprendizaje de la lecto-escritura, y al enfoque que se le debe dar a la producción escrita de los alumnos en las pruebas a analizar.

Si entendemos la lecto-escritura como la construcción de significados, entonces a lo que normalmente se le identifica como respuestas incorrectas es necesario analizarlas como algo que nos va a permitir conocer el proceso de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos.

La producción escrita del alumno en la que comete "desaciertos o errores" no se considerarán como tales, sino como una producción con poca adecuación o correspondencia gramatical en las oraciones que se sugieren en las pruebas aplicadas.

En los años 70s había dos teorías del análisis de los errores, una: no habría errores si las técnicas de enseñanza fueran adecuadas y dos: los errores siempre van a ocurrir ya que se vive en un mundo imperfecto.

Sintetizando, a través del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura los niños cometen errores que generalmente se descalifican, no se analizan como algo que puede ser sistemático, que conlleve a estrategias que se desarrollen en la escritura, y a su vez detectar diferentes niveles y maduración de la misma, en nuestro caso de los niños indígenas bilingües.

TERCER CAPITULO

Etnografía de la comunidad

ETNOGRAFIA DE LA COMUNIDAD

DATOS HISTORICOS

Actualmente uno de los pocos datos que parecen mas probables respecto al pasado es que los otomíes fueron gente perteneciente a una antigua civilización presente en el altiplano desde mucho tiempo atrás, aun antes de la inmigración de los nahuas. De cualquier modo, toda la historia de México está llena de información insuficiente contradictoria además de interrogantes a las cuales los historiadores sólo han podido contraponer conjeturas e hipótesis de trabajo. (Tranfo:1974,28).

Tomando en cuenta esta situación de partida trataremos de resumir en los datos históricos generales de la zona del Valle del Mezquital perteneciente al estado de Hidalgo.

Planteamientos hechos por Soustelle (Soustelle:75,14) nos indican que uno de los primeros pueblos asentados en el altiplano fue el olmeca. Al igual que los otomíes, llegó del este. Dueños de una cultura rudimentaria, los otomíes abandonaron el litoral del Golfo a través de la vertiente Oriental de la Sierra Madre penetrando en el interior del Valle.

De acuerdo con algunos autores como Carrasco, sostiene que los otomíes estuvieron en el altiplano, afirma también que precisamente en el Mezquital pueden reconocerse los elementos más antiguos de la cultura otomí y que tales elementos no niegan ciertas derivaciones de las culturas del Golfo. Por otro lado el autor establece cierta afinidad entre otomíes y teponecas.

Cualquiera que haya sido su origen y su idioma, (debido a la llegada de los chichimecas), el desplazamiento provocó que los otomíes migraran al interior del Valle hacia el este y el norte. En el siglo XIII se establecen en la zona septentrional que constituye la continuación del Valle del Mezquital, donde florece el reino otomí de Xaltocan.

Aparentemente los llamados chichimecas establecieron buenas relaciones de intercambio con los demás grupos; intercambiaban productos provenientes de la caza y recolección por productos agrícolas.

Por otra parte, los aztecas invadiéron el territorio otomí y pesar de su resistencia, fueron sometidos y utilizados como escudo en contra de los ataques de los cazadores nómadas del norte.

Al inicio de la Conquista española, los otomís ocupaban una vasta región que comprendía el territorio donde hoy se encuentran los estados de Tlaxcala, Puebla, Hidalgo y parte de Veracruz, México y Michoacán.

El resentimiento de los otomís contra los aztecas, los llevó a aliarse con los españoles de los que se volvieron valiosos colaboradores; aún después de la caída de Tenochtitlán ayudaron a la pacificación de las tribus chichimecas. En poco tiempo se convirtieron al catolicismo y contribuyeron a su difusión entre los pueblos del norte, hecho que permitió la expansión otomí a los estados de Querétaro, Guanajuato y San Luis Potosí. No obstante su alianza con los españoles, no los salvó de la encomienda de la servidumbre ni de ser desplazados por grupos nahuas quienes fueron trasladados a Pachuca por los españoles por considerarlos más aptos para el trabajo en las minas allí descubiertas motivo por el cual, gradualmente fueron desplazadas a las zonas más áridas e improductivas. (Carrasco:1950,73).

La familia otomí se presenta extendida a lo largo de una franja que atraviesa todo el altiplano central de este a oeste alcanzando las montañas de la vertiente del Atlántico hasta los confines del actual estado de Michoacán.

Tratando de sintetizar los hechos históricos más significativos de la vida de los otomís del Valle, se podría mencionar que sólo algunas circunstancias favorecieron su sobrevivencia:

- a) La poca riqueza de la zona no despertó demasiado la inquietud de los encomenderos y por consiguiente no hubo una migración importante de blancos.
- b) La escasa densidad de población a otras zonas, permitió la posesión de terrenos por parte de los indios más amplia que en otras regiones.
- c) La capacidad de negociar con los chichimecas hizo a los otomís casi indispensables, principalmente en los siglos XVI y XVII.
- d) El naciente desarrollo de la actividad minera permitió la creación de cierta economía de mercado.

Todos estos elementos conjugados conllevaron a un mínimo sometimiento de los otomís por parte de los conquistadores hasta 1700. También la extensión territorial careció de valor respecto al desarrollo de la ganadería y de la adopción de un sistema de barbecho para la rotación de cultivo, que llevó a la formación de grandes ranchos que solamente fueron destinados a pastizales.

Con la Independencia no mejoraron las condiciones económicas para los otomís, sino por el contrario, se agravaron. En primera instancia el Mezquital pertenecía casi totalmente al Conde de Regla, finalmente con su muerte, el territorio fue dividido provocando así las pequeñas propiedades que obviamente

compraron los de cierto capital, criollos y mestizos, mientras que las condiciones de los indígenas continuaban siendo desfavorables.

Para ubicarnos en la historia del Municipio del Cardonal y de sus comunidades, nos concentraremos en la información conocida desde la colonia a la época actual.

Durante la colonia, lo que ahora abarca el municipio del Cardonal corresponde a una de las tres principales Repúblicas de Indios de la zona árida del Valle del Mezquital; éstas son la del Cardonal, de Orizabita y de San Juan Bautista (San Juanico), las tres integradas a la jurisdicción de Ixmiquilpan. (Arellano: 1966,619).

Nos muestran ciertos documentos de la época que "cuando el Cardonal se constituyó en República de Indios (1729), contaba en su jurisdicción con dos barrios con más de 600 matrimonios, lo mismo que sus rancherías: San Miguel de la Nopalera Tlacintla, La Florida, Pozuelos y Sabanillas: (AGN. Indios vol. 43 esp. f. 209-290, en Piedad, 1981). El Municipio del Cardonal Hgo. se encuentra ubicado en la zona del Valle del Mezquital; localizado a 160 Km. al norte de la capital de México. A este Valle pertenecen ocho de las comunidades que encabeza el municipio del Cardonal: San Andrés, Durango, Sta. Teresa, Sauz, San Miguel, Gumbo, Florida y Pozuelos.

Según Leonardo Manrique (Manrique:1980,249), la distribución lingüística de los grupos indígenas se clasifica en cinco grupos, considerando como principales:

- 1) otomí-masahua
- 2) pame del norte
- 3) pame del sur
- 4) matlazinca-ocuitlaco
- 5) chichimeca

No se tienen datos totalmente comprobados sobre el significado de la palabra **otomí**; se sabe que es de origen azteca "otomitl", transformada posteriormente por el español común en otomí. De los significados más comunes que le han asignado al término, Soustelle cita algunas referencias etimológicas:

- a) origen azteca "tocac" "aquel que camina" y "mitl" "flecha", que se traduce como: "pueblo de cazadores que camina siempre cargado de flechas".
- b) raíz del nombre del antepasado mítico de la raza oton u otomitl.
- c) fusión de los dos términos semánticos "otho" no poseer nada, y "mi" establecerse, que se traduce como pueblo sin residencia (nómada).

No se sabe con exactitud la fecha en que fue fundada la comunidad de Pozuelos, aunque en distintos lugares se han encontrado indicios que confirman que fue habitado posiblemente antes de la creación de las haciendas de Pozuelos; lo que sí se sabe es que el antiguo dueño de la hacienda de Pozuelos fue don Jerónimo Martínez, quien era dueño también de las haciendas de Ocotzá y de La Florida; mas tarde esta última fue vendida a don Alejandro Atie y la de Pozuelos a don Jesús Badillo, quien la tuvo hasta su muerte, (20 de abril de 1924) heredándola a su hijo del mismo nombre. Se cuenta que ésta hacienda servía como punto de descanso donde se efectuaban los cambios de caballo a los carruajes que viajaban de la hacienda de La Florida a la ciudad de Ixmiquilpan.

En el Archivo General de la Nación se han encontrado documentos testimoniales donde se concede licencia desde el año de 1796 a los naturales del barrio de Pozuelos, sujetos al gobierno y al municipio del Cardonal, jurisdicción de Ixmiquilpan, para constituirse como pueblo formal y elegir anualmente oficiales de República.

Se ha llegado a la conclusión posible que el barrio referido en dicho documento, sea lo que actualmente es el pueblo de San Andrés Daboxtha, ya que también habla de la necesidad de una construcción de una capilla para la celebración del culto religioso, a falta de este servicio en la región y por la lejanía del Cardonal.

En la época de la Revolución delahuertista, Pozuelos fue escenario de una lucha sangrienta sostenida entre las tropas federales y las del Gral. Marcial Cabazos, quien se había revelado en contra del gobierno federal, se adhirió a los ideales de Adolfo de la Huerta.

El contingente comandado por los generales Ríos Zertuche, Díaz David y Medina Veytia, dio alcance al gral. Marcial Cabazos en la exhacienda de Pozuelos, donde pasó la noche con la gente que le acompañaba sorprendiéndolos y dándole muerte en la madrugada del 21 de abril de 1924.

El cadáver del gral. Cabazos fue conducido a la ciudad de Pachuca, donde fue reconocido por el gral. Pedro Gabay y expuesto durante dos días en el teatro "Bartolomé de Medina" que se encontraba erigido en la calle de Matamoros, para después conducirlo a San Luis Potosí de donde era originario. En esta lucha también perdieron la vida dos de los constituyentes de 1917, los coroneles Adolfo Mayorga y Leopoldo Ruiz Labastida, este último nacido en Jiliapan Mpio. de Pachuca, Hgo., sus cadáveres fueron sepultados en la exhacienda al pie de un árbol de fresno, se exhumaron sus cuerpos para trasladarlos a su respectivo lugar de origen.

SERVICIOS

La comunidad de Pozuelos se ha ido transformando gracias al esfuerzo de sus habitantes, que se han organizado para solucionar los problemas a los que se enfrentan, como por ejemplo, los de servicios.

Pozuelos se comunica con las demás comunidades por medio de caminos de terracería que los mismos habitantes han abierto a través de faenas comunitarias.

La comunidad de Pozuelos es una de las poblaciones del Municipio del Cardonal que cuenta con los servicios más necesarios; un Centro de Salud, que es atendido por un médico practicante que realiza en ese momento su servicio social. Este Centro de Salud es visitado por algunos pobladores de las comunidades más cercanas (Durango, San Andrés Daboxtha, Sta. Teresa Daboxtha y la Florida). El servicio se da las 24 hrs. siempre y cuando el médico no haya salido de emergencia. La consulta se paga con una cantidad simbólica de cinco mil pesos, los medicamentos son surtidos desde el municipio del Ixmiquilpan, Hgo.

Otro de los servicios con los que cuenta la comunidad es la energía eléctrica desde 1980, que abastece a las siguientes unidades: pre-escolar, primaria, T.V Secundaria, iglesia y casas que rodean el centro; las demás casas que están dispersas en las faldas de los cerros actualmente cuentan con luz eléctrica gracias a la segunda ampliación que se hizo en mayo de 1992. El resto de las casas que aun no cuentan con este servicio, sus ocupantes siguen recurriendo a los mismos medios para alumbrarse, como son las lámparas de gas o de petróleo o simplemente con velas, esto siempre y cuando su presupuesto se los permita.

En ocasiones cuando hay alguna celebración del pueblo, ocupan el auditorio para los bailes, en donde instalan una gran planta de luz.

Por las grandes distancias que hay que recorrer para trasladar mercancía; existen tres tiendas de abarrotes, (una de ellas también es recaudería), éstas son abastecidas cada lunes que hay día de plaza en Ixmiquilpan. Dos de las tiendas están situadas en el centro, mientras que la otra, está en la parte alta del pueblo por donde se encuentra la capilla evangélica. Además de estas tiendas y de algunos puestos ambulantes que se ponen por lo regular martes y miércoles también cuentan con una Conasupo, el horario de su servicio varía: de 7:00 am. a 6:00 pm. los martes, jueves y domingos. En ella se venden todos los productos de primera necesidad: aceite comestible, arroz, hariná, frijol, azúcar, leche en polvo, pastas, café, papel sanitario, detergentes, dulces etc.

Como no existe panadería, todos los jueves y domingos de cada semana, llega una camioneta de Orizabita abastece pan (blanco y de dulce) a una de las tiendas del centro, mientras que en cada casa hacen sus propias tortillas a mano o con un pequeño molino manual; otras familias optan por ir hasta Ixmiquilpan a moler su maíz, ya que las tortillas son el complemento de su dieta básica.

A falta de transporte público, sus pobladores recurren a los vecinos, que cuentan con camionetas particulares, siendo algunas de éstas, las que recogen los garrafones del pulque de algunos vecinos que lo dan a vender en Ixmiquilpan y sus alrededores. La gente necesariamente tiene que recurrir a ellas para poder trasladarse regularmente a Ixmiquilpan. (paga \$ 3.000 pesos por un solo viaje). El horario de las camionetas del pulque es: salen de Pozuelos a las 7 a.m. y regresan de Ixmiquilpan de 11.00 am a 13.00 p.m.

La iglesia y la plazuela ocupan el centro (construcciones terminadas recientemente en noviembre y diciembre de 1991). Frente a la plazuela está la escuela primaria, a un costado del lado derecho el Juzgado y la toma de agua pública principal, más adelante el auditorio (sin terminar de construir). En frente de éste hay tres salones que ocupa la escuela pre-escolar y a un lado el jaguey (donde se acumulaba el agua de la lluvia); el centro de salud está a un costado de la plazuela y atrás de él hay una tienda de abarrotes y verdulería; del otro costado de la plazuela hay una pequeña capilla y atrás de ésta la Conasupo y una tienda de abarrotes y que además cuenta con servicio de teléfono público. Todas estas construcciones son hechas (de piedra y de cemento) por los mismos habitantes de la comunidad, el resto de las construcciones son casas domésticas; sólo hay dos casas de dos plantas, mismas que pertenecen a los dos maestros que imparten el 1° de la primaria de esta población; el resto de la población se encuentra dispersa al interior y exterior de la parte céntrica del poblado, aunque la mayoría de las casas ya son de tabique y cemento, quedan algunas aun de adobe y techo de pencas de maguey o laminas de asbesto y madera; por lo regular esta última combinación por lo regular se usa para las cocinas, lugar en el que generalmente comen.

En la comunidad se pueden localizar tres sectores importantes; uno hacia el noreste, aun lado de la T.V secundaria y el panteón, el otro situado hacia el noroeste, el templo evangélico y una tienda; al sureste el pre-escolar y el jaguey.

TRADICIONES Y COSTUMBRES

152897

En la actualidad son pocas las tradiciones que se realizan en la comunidad y no todos sus pobladores las siguen; actualmente algunos pobladores acostumbran a subir a uno de los cerros más altos que está al sureste de la comunidad y al que le llaman "la cumbre de Zapata" y su cueva que está en la cima "Pollegui" (Mole de olla) dentro de ésta se puede ver la gran cantidad de ofrendas que sus fieles han dejado a través del tiempo para ofrecerlas a una gran piedra que usan como símbolo; posteriormente se llevan las puntas de las estalactitas que se han formado a través de los años para así llevarlas a la iglesia de Ixmiquilpan y bendecirlas; finalmente regresan para realizar una gran comida y poder esperar una buena cosecha, o también la sanción de algún familiar u otra petición más. Se puede decir que esta tradición ha perdido fuerza a través del tiempo por sus mismos pobladores, pero quienes aun llegan a seguir esta costumbre son algunos padres de familia y con más frecuencia la seguían los abuelos.

Los días 1° y 2 de noviembre (día de todos los santos) acostumbran la mayoría del pueblo a poner sus ofrendas: flores, fruta, pan, tamales, y como ofrenda mayor el "sacahuil" que es un gran tamal de pollo aproximadamente de 40 cm. de largo y 10 cm. de ancho; lo envuelven con hojas de plátano y lo cocinan en la madrugada del día 2 de noviembre, igual que preparan la barbacoa, cavan un hoyo en la tierra y en el fondo como horno, una base de piedras calientes y cubierto de pencas de maguey para que posteriormente se vuelva a cubrir de tierra. Para que horas después se saque y se ponga junto con la demás ofrenda.

Ya por la noche esperan la llegada del padre del Cardonal que celebrará la misa y bendecirá las flores y guiará la procesión hasta el panteón; el padre reza y dice unas palabras más en el panteón para que los familiares depositen sus flores y ofrendas en cada una de las tumbas de sus difuntos.

La fiesta del pueblo la realizan cada año los católicos de la comunidad, su santo es "Cristo Rey"; esta fiesta se celebra el 23 y 24 de noviembre de cada año, pero es modificada según la fecha para que caiga siempre en sábado y domingo. El sábado desde la madrugada jóvenes y adultos van a la iglesia a cantarles las mañanitas y otras alabanzas al Santo Patrón. El sábado lo ocupan para hacer los preparativos de la comida después de la "ceremonia grande" del domingo, en ocasiones si hay alguna boda para celebrarse se hace el sábado al medio día. Ya por la tarde se realizan varios juegos deportivos (fútbol soccer, básquetbol, y maratón de resistencia) con participantes de la comunidad e invitados de otras comunidades cercanas a ésta. Ya por la noche el comité de Feria se encarga de organizar los puestos de antojitos que se reúnen al rededor de la plazuela y la contratación de grupos musicales que tocarán por la noche en el auditorio los dos días de fiesta. El

domingo la gente acostumbra celebrar los bautizos, primeras comuniones y bodas. Al término de éstas, les espera una gran fiesta, en donde cada familia que festeja, sacrifica sus animalitos (chivos, borregos, gallinas y guajolotes) para la comilona que les espera a los familiares e invitados. Ya en la noche nuevamente se reúne la gente en la plazuela de la iglesia para apreciar la quema de los toritos que son conducidos por los padrinos de éstos o voluntarios, cabe mencionar que antes de las misas y después de éstas, el torito se pasea, haciendo reverencias en honor al " Santo patrón", también antes y después de la ceremonia hay más de 10 músicos que son contratados para esta ocasión.

SITUACION GEOGRAFICA

El Valle del Mezquital es una prolongación del Valle de México, al norte del D.F. La región está limitada por las siguientes elevaciones orográficas: al norte, la Sierra de Juárez y al este, la serranía que va desde el cerro del Fraile hasta el cerro del Aguila y la sierra de Actopan. Al sur, la serranía del Mexe y al este, la sierra de Xinthé. El Mezquital está ubicado básicamente en la cuenca del río Tula, que es la corriente de agua principal, en la vertiente oriental; el río Moctezuma es marginal y corre casi fuera de los límites del Valle. El río Tula lleva una dirección sur-noreste obteniendo algunos afluentes como el río Alfajayucan y el San Juan.

El Cardonal: municipio de la zona árida. El poblado del Cardonal, conocido anteriormente como el "Mineral del Cardonal", es llamado "Bohai" que en otomí significa lugar de la tierra negra (Olguín, 1980). Se localiza en la parte noreste del Valle del Mezquital, en una de las zonas más áridas de la región a 20° 30' de latitud norte y a 99° 08' de longitud oeste, con una altura de 2,090m. sobre el nivel del mar. El Cardonal es la cabecera municipal del municipio que lleva su mismo nombre, extendido en una superficie de 4,626 km². El municipio del Cardonal limita al norte con los municipios de Nicolás Flores y Tlahuiltepa; al sur con Santiago de Anaya; al oriente con Eloxochitlán y Mextlitán; y al poniente con Ixmiquilpan. (Godínez:1982,22).

Esta población se caracteriza por su clima semidesértico, una precipitación pluvial escasa en temporada, por lo que su vegetación espinosa predomina (mezquite, cardón, lechuguilla, maguey, bisnaga y nopal). La lluvia de temporal, comprendida entre los meses de julio-agosto, la sequía de enero-mayo en donde la temperatura asciende hasta unos 40 grados c.

Pozuelos tiene una extensión de 26 km² de hectáreas divididas entre pequeñas propiedades mancomunadas.

La comunidad de Pozuelos es un poblado que se localiza al norte del Valle del Mezquital. Geográficamente se encuentra situada a los 20 34' latitud norte y a los 99 05' longitud oeste del Meridiano de Greenwich, con una altitud de 1950 mts., sobre el nivel del mar.

Esta comunidad tiene por límite al norte y al este, al ejido Emilio Hernández, antes hacienda de La Florida; al noroeste, el pueblo y ejido de San Andrés Daboxtha, ambos pertenecientes al Mpio. de Cardonal; al sur limita con el ejido de Julián Villagrán, antes hacienda de Ocotzá; al sureste con el ejido de Santiago de Anaya, Municipio del mismo nombre; y al oeste con la exhacienda de Debodé y Capula, pertenecientes al Municipio de Ixmiquilpan, Hgo.

El significado etimológico de POZUELOS se deriva del sustantivo "POZO", probablemente se le haya asignado este nombre por el hecho de que en toda la región es el único lugar donde existen dos pequeños pozos, donde los habitantes del mismo y las regiones aledañas concurrían para abastecerse del agua.

Su densidad de población asciende aproximadamente a un total de 1100 habitantes, tomando en cuenta el índice de natalidad y mortandad que se ha efectuado a partir del último censo de 1990.

EDAD	0 A 4-5	6 A 14	15 A 44	45 Y MAS	TOTAL
HOMBRES	59	19	148	60 259	549
MUJERES	66	18	157	77 211	529
TOTAL	125	37	304	137 470	1073

En lo que se refiere a su estructura poblacional, es eminentemente joven, observándose de la siguiente manera: el 46.59 % es menor de 18 años de edad; el 29.63 % es potencialmente productiva entre hombres y mujeres mientras que el 20.41 % y el 67 % restante es dependiente (amas de casa que se dedican al hogar, niños menores de 15 años y adultos mayores de 65 años).

ECONOMIA

Por las condiciones climáticas que padece la comunidad se ven obligados a depender de sólo dos actividades económicas que prácticamente son las más importantes de esta comunidad: la agricultura de temporal y el ganado lanar. Se dedican a cultivar diversos productos en el siguiente orden de acuerdo a su importancia y posibilidades naturales y económicas: maíz, frijol, cebada y nopal principalmente para su autoconsumo, ya que por diversos fenómenos naturales (heladas, sequías, lluvias ha destiempo) les impide tener una producción basta para comerciar con ellos; mientras que el maguey es el medio económico más significativo para obtener un ingreso extra, pues de él, se obtiene el aguamiel para la elaboración del pulque, el ayate para realizar costales, sacates, lazos, amacas para los niños y algún bordado cómo carpetas, morrales, servilletas, etc. Algunas casas tienen árboles frutales(durazno, tunas e higos).

El calendario agrícola podría esquematizarse de la siguiente manera:

Producto	Siembra	Cosecha
maíz	marzo-abril-mayo	octubre-noviembre
fijo	" " "	" "
cebada	" " "	" "
maguey	todo el año	dos veces por día

La forma de trabajo que impera son "la mano vuelta" entre amigos y parientes, las actividades son: limpiar el terreno, barbechar, sembrar, labrar y cosechar el producto.

En cuanto al ganado y animales domésticos, lo que más predomina son: los borregos y chivos(de 5 a 20 o más) son los que predominan más; los bueyes, vacas y cerdos; los hay en menor cantidad (1 a 3), burros y mulas para la carga y acarreo de agua, no hay familia que no cuente por lo menos con uno o dos para su servicio ; sólo algunas personas tienen de uno a dos caballos; casi toda la gente tiene perros para alejar a los coyotes; en cuanto a aves domésticas: guajolotes, gallinas, cocolera, loros, predomina más la gallina (que por lo regular la usan también para la preparación de barbacoa).

Cada día 22 de cada mes, llega un camión con productos de primera necesidad (aceite, cajeta, frijoles, arroz, sardina) estos productos son repartidos a diversas comunidades por una organización civil religiosa, (por el Padre Linu de Ixmiquilpan. Desarrollo Económico Social de los Mexicanos Indígenas) y son vendidos a precios módicos; pero sólo son para aquellas personas que demuestren

que en verdad lo necesitan; ya sea por que sus ingresos económicos son sumamente bajos; para ello, tienen que tramitar una credencial. El camión reparte afuera de la escuela primaria y comienza a distribuir los productos dentro y afuera de éste, la gente se forma y al tocarle su turno tiene que mostrar la credencial para que sea perforada.

Este mismo día un grupo de mujeres se reúne para entregarle a una de ellas todos los trabajos bordados con ayate, para que así pueda venderlos en Ixmiquilpan o algún comerciante que las venda al mayoreo como producto de artesanía. Posteriormente esta misma mujer, presidenta del comité les pagará a cada una por su trabajo.

ESTRUCTURA SOCIAL

El fenómeno migratorio de esta comunidad es importante de considerar, no sólo porque representa un problema económico sino también lingüístico; ya que las personas que migran de la comunidad, lo hacen por lo regular con el afán de poder alcanzar un aceptable nivel económico para el sustento de él y de su familia; pero encontramos que en la mayoría de este porcentaje de los migrantes, se tienen que enfrentar con otras lenguas diferentes a la suya (español e inglés) que en ocasiones esto les impide desarrollarse ampliamente en las diversas actividades que podrían desempeñar para trabajar y obtener así un mayor ingreso económico.

Las diferentes migraciones que se llegan a observar de la comunidad son de tres tipos:

-La externa o fuera del país (hacia los Estados Unidos de N.A) en donde la mayoría de esta población aspira a irse, pero sólo un 05% puede lograrlo (cuyas edades oscilan entre los 20 y 40 años de edad).

-La nacional (hacia el D.F) es mas frecuente y de mayor porcentaje de inmigrantes con un promedio de 30%, aunque cabe mencionar que esta población migrante en su mayoría es temporal, la mayoría de esta población es masculina, y regresa a la comunidad en la épocas de siembra y de cosecha. Mientras están percibiendo un ingreso económico, se emplean comúnmente en trabajos de albañilería, en la fábrica del bloque (tabique) o como obreros; por otro lado las mujeres por lo regular se emplean en casas como sirvientas. Curiosamente los mismos migrantes, hombres y mujeres, se encuentran en las ciudades donde trabajan y luego regresan para casarse aquí en la comunidad, quedándose así permanentemente; mientras el esposo regresa a la ciudad para seguir trabajando. Otras son madres solteras que se quedan y otras regresan en busca de trabajo para poder mantener a sus hijos, a los que por lo regular dejan en la comunidad con los abuelos.

-Por último, el resto del porcentaje migrante es local, (Ixmiquilpan, Pachuca o en otros casos a otros poblados cercanos).

Estamos hablando de un 35% de su población en general, que sale en busca de un ingreso económico.

ESTRUCTURA POLITICA

Pozuelos tiene una extensión de 26 Km² de hectáreas, están divididas entre ejidos y pequeña propiedad mancomunada.

La primera petición de tierra (ejido) fue hecha en 1930 (por 54 habitantes) y desde 1931 se comenzaron a llevarse a cabo los trámites, y para 1970 se dio la resolución presidencial, ya que durante este tiempo sólo se había otorgado la concesión de la posesión provisional de ésta el 19 de septiembre de 1931, por parte del gobernador del Estado en común acuerdo con la Comisión Nacional Agraria, de ahí no se hizo más por obtener la Carpeta Básica; ya que las autoridades ejidales de esta comunidad sólo se concretaron a entregar las tierras, pues creían que eso era todo y no se preocuparon por la obtención de ésta. En el caso de la segunda ampliación del ejido se iniciaron las gestiones en 1968 y para 1979 el que es actualmente el Comisario Ejidal (Paulino Mayorga Monter) había sido nombrado presidente del comité particular ejecutivo para que continuara los trámites de la obtención de la documentación de la C.B. y no es sino hasta 19 de mayo de 1992, que se les entrega la Carpeta Básica de esta segunda ampliación; sin embargo, los trámites han servido de poco por que no hay documentación para la continuación de esta ampliación, sólo se cuenta con la copia de la resolución presidencial. Lo que se está haciendo actualmente es buscar en las diferentes dependencias, pues se cree que en la Secretaría de la Reforma Agraria pudo haber quedado esa documentación.

La comunidad se organiza por medio de comités y cargos que ocupan sus pobladores:

Comité para el Pre-escolar

" " la Primaria

Comité para la T.V Secundaria

" " las construcciones

" " la validación (préstamos para los ejidatarios)

Director de primaria y pre-escolar

Comité del DIF.

Comité de Solidaridad.

Comité del Comisariado ejidal

Comité de vigilancia

Comité local

Presidente gral. de agua potable.

Comité de sistemas de pilas de agua

Representantes en los credos.

Comité de campo mortorio

" del centro de salud.

- " de feria
- " del deporte

Delegado y comité

Comité del mantenimiento del la iglesia.

Cada representante de cada comité organiza a la gente a su cargo, para que por medio de faenas realicen arduos trabajos dentro y fuera de la comunidad para beneficio de la misma; estas faenas no son remuneradas por ninguna institución, sino todo lo contrario pues en ocasiones a demás de poner la mano de obra, tienen que aportar dinero para la construcción de algún edificio o su mantenimiento, ya sea de la iglesia o de las unidades educativas.

En el tercer capítulo nos referimos a la etnografía de la comunidad con la intención de ubicar las características del grupo étnico en el que nos concentramos; comenzamos con los datos históricos generales que incluyen: el origen del grupo étnico otomí, distribución geográfica, distribución lingüística, situación actual, etc. En particular se habla de Pozuelos (comunidad en la que realizamos nuestra investigación) con respecto a : servicios, tradiciones y costumbres, situación geográfica, población, economía, estructura social, estructura política, entre otras cosas.

CUARTO CAPITULO

Etnografía de la escuela

152897

ETNOGRAFIA DE LA ESCUELA

CARACTERISTICAS GENERALES

La educación indígena en el estado de Hidalgo es administrada a través de las direcciones regionales que cubren parte de la demanda potencial de la población en sus diferentes niveles:

- pre-escolar el 14.52 %;
- educación primaria el 82.60% y
- educación de adultos el 1.99%. (Coronado:1982,5).

El Valle del Mezquital está bajo la jurisdicción de la Dirección Regional de Ixmiquilpan para los programas educacionales, y de una institución indigenista estatal ya disuelta, llamada Patrimonio Indigenista del Valle del Mezquital (PIVM) que comprendía programas de trabajo más amplios.

Esta dirección Regional de Ixmiquilpan, depende de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), posee mayor envergadura que las otras dos (Huejutla y Tenango de Doria) por la cantidad de programas educacionales puestos en marcha y por una antigüedad mayor de funcionamiento.

En el conjunto de las acciones indigenistas que se desarrollan en la zona, concurren diversas instituciones nacionales: Instituto Nacional Indigenista (INI) para los programas de castellanización o pre-escolar; Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para los desarrollos escolares; Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) para los centros de salud; Centro de Educación de Adultos (CEDA), etc.

El sistema de educación indígena en la región del Valle del Mezquital, está estructurado en unidades territoriales llamadas zonas escolares de supervisión, que no coinciden con los municipios, y que permiten una distribución de los programas indigenistas de acuerdo con: a) la situación geográfica y los contactos entre las comunidades; b) las demandas de servicios por parte de las mismas comunidades, y c) la densidad de población indígena.

En los hechos, estas zonas de supervisión funcionan como instancias de mediación entre las comunidades y las autoridades regionales para cuestiones relacionadas con las escuelas correspondientes. Pero con mucha frecuencia se observa que los representantes de las comunidades prefieren el trato directo con las Direcciones Regionales, de modo que estas estructuras intermedias cumplen más bien, funciones de coordinación con las escuelas.

Los tipos de servicios educativos que se desarrollan en el Valle del Mezquital son: Primarias bilingües, Escuela Albergue, Albergue Escolar, Educación Pre-escolar, distribuidos a través de las catorce zonas de supervisión con que cuenta este sistema regional. Se ofrecen 282 servicios, se atienden 208 comunidades laboran 711 maestros y funcionan más de 180 escuelas bilingües.

Los municipios de Ixmiquilpan y Cardonal, son áreas en donde se encuentra la mayor concentración de escuelas, servicios y maestros. En Ixmiquilpan hay 222 maestros y en Cardonal 87, y también se ubican las cantidades más altas de escuelas con ciclo completo de primaria, en Ixmiquilpan 19 y en Cardonal 10. Estos índices de concentración del sistema marcan, de algún modo las zonas más densamente pobladas de otomís. Esta correlación da bases para pensar que el bilingüismo otomí-español se manifiesta en esta área con una exigencia social más aguda y conflictiva.

En los municipios de Ixmiquilpan, Cardonal y Chilcuahutla se inició en septiembre de 1978 un curso de educación pre-escolar. En el año escolar 1979-1980 éste programa se extendió a otros seis municipios (Alfajayucan, Meztlán, Nicolás Flores, San Salvador, Tasquillo y Zimapán).

La particularidad de este nuevo programa educacional destinado a los niños otomís de cinco a siete años (en su gran mayoría monolingües) reside en tres aspectos :

- a) es virtualmente el único programa que se podría considerar como bilingüe, pues su método de enseñanza se basaba principalmente en el uso oral sistemático del otomí y del español, hasta que el niño consigue llegar a un nivel de castellanización suficiente para cursar con cierta normalidad comunicativa el ciclo de educación primaria.
- b) aunque se considera como un nivel preparatorio para ingresar a la educación primaria y se inserta en una misma escuela, en la práctica los dos programas funcionan con poca vinculación y gran desconocimiento mutuo de sus respectivos planes, metodología y materiales didácticos.
- c) es financiado por el INI, los maestros de este grado son clasificados en la categoría de "promotores", sin plaza ni contrato y con un salario muy reducido.

Con el grado pre-escolar y su antecedente el grado preparatorio se castellaniza al niño otomí para que abandone en la mayor medida posible el uso de su lengua materna en las diversas actividades escolares. Es decir se implementa un curso bilingüe de un año para captar población escolar y sujetarla a un ciclo de seis años que niega en sus contenidos y métodos el bilingüismo equilibrado, y que más bien propicia la expansión del español en las prácticas comunicativas del niño.

La gran mayoría de los promotores son jóvenes recién egresados de la educación secundaria, sin la mayor experiencia docente y con un mínimo de preparación pedagógica, lo que resulta absolutamente disonante con la complejidad e importancia que posee este programa para la futura escolarización del niño.

Bajo la suposición de que la población escolar íntegra pasara al programa de primaria, se observa que alrededor del 61% de los que ingresan al primer grado de primaria no han recibido ningún entrenamiento sistemático en el uso del español y por cierto ningún adelanto en la maduración para enfrentar el proceso de lecto-escritura que aplican los textos gratuitos de la SEP para el sistema nacional de educación. Es decir el 61% de los niños otomís de la zona que ingresan al primer grado sufren el tremendo impacto de cambio de un ámbito familiar intercomunicado por la lengua materna, con esporádicas intervenciones en español, a un medio escolar donde domina el español con esporádicos apoyos o "muletas" del otomí. Los efectos psicológicos, culturales y pedagógicos de esta ruptura comunicativa, en los niños otomís representan un problema en su esencia desconocido. (Coronado: 1982, 13).

El bloqueo de la lengua materna en las situaciones educativas más importantes (la clase, la ceremonia del lunes, la clausura, los festejos inter-escolares) agudizan el conflicto. Sin embargo se puede considerar un verdadero avance la reimplantación del curso de educación pre-escolar, pues disminuye en alguna medida las dimensiones dramáticas de la ruptura comunicativa.

En términos absolutos el programa de educación primaria bilingüe que funciona en el Valle del Mezquital ocupa el cuarto lugar en el país, en lo que respecta la cantidad de población atendida. De hecho, constituye la acción fundamental de la Dirección Regional de Educación Indígena ubicada en Ixmiquilpan.

La historia de la educación primaria bilingüe en la zona muestra el tránsito por diversas y encontradas concepciones de la escolarización formal del niño otomí, hasta llegar a la fase actual de integración cultural y de castellanización.

Oficialmente, este sistema regional abarca los principios de la educación bilingüe bicultural. Sin embargo la práctica pedagógica del maestro bilingüe, no sólo se apoya en los mismos textos gratuitos que distribuye la SEP a través de todo el país, sino que además sigue los lineamientos de los programas y auxiliares didácticos del sistema nacional de educación primaria. No obstante, la vitalidad de la lengua otomí en las prácticas comunicativas de la población y por ende de los niños, a generado una suerte de instrucción bilingüe espontánea. Es decir, llega un momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se bloquea la posibilidad de expresión y de intercomprensión entre el niño otomí y el maestro

que trabaja con el español. Así, la utilización de la lengua materna para continuar la enseñanza aparece como la única forma de romper la incomprensión de ciertos contenidos programáticos y la misma incomunicación entre maestros y alumnos. Esta solución al conflicto lingüístico no se desarrolla como una actitud permanente y general, surge más bien como una salida esporádica para superar el bloqueo de la enseñanza. (Coronado:1982,17).

El programa de educación primaria, en el Valle del Mezquital absorbe casi toda la demanda potencial y más aún, mejoró su oferta a disponibilidad de alumnos por grupo. Aproximadamente la cuarta parte de la población primaria deserta, repite o pasa del sistema nacional de primaria (no bilingüe) durante los primeros cuatro grados. En cambio en los grados terminales baja sensiblemente la deserción, repetición o traspaso de los alumnos, lo que demuestra que el sistema regional no sólo posee una altísima captación, sino que además consigue una importante retención de alumnado.

ANTECEDENTES HISTORICOS

La primera vez que se empezó a impartir educación formal en la comunidad de Pozuelos fue por el año de 1934, en un lugar que le llamaban "el henebro". En este lugar improvisaron un cuartito techado de pencas de maguey, troncos y piedras. En ella se empezaron a impartir las clases hasta el 2º año con 15 a 20 alumnos por los dos grados. Las edades de los niños y adolescentes eran: de 1º de 6 a 13 años y de 2º eran de 14 a 15 años de edad.

En esa época sólo habían maestros monolingües en español, ya que no se permitía dar clases en la lengua materna (hñähñü) de la los niños; por otro lado los niños, ingresaban a la escuela con nulos conocimientos del español; por lo tanto, el aprendizaje y la comunicación entre el maestro-alumno no tenían ninguna producción inmediata, pues los alumnos, al parecer no entendían lo que el maestro les intentaba enseñar.

El maestro contaba con cierto material didáctico para dar sus clase, se auxiliaba con un programa y un cuadernillo que le proporcionaba la Secretaría de Educación, y por parte de la comunidad gises, pizarrón, y algunas cartulinas; por otra parte los alumnos contribuían llevando su propio banquito o en su defecto conseguían cualquier piedra para sentarse.

Para 1967, se hicieron las peticiones para la construcción de una escuela formal. Este escrito se llevó a la oficina del Patrimonio Familiar Indigenista que se encuentra en el municipio de Ixmiquilpan. Al poco tiempo les dieron el pase del material para la construcción (varilla, cemento, petatillo, ladrillo, etc.), mientras que la mano de obra para la construcción se llevó a cabo por los mismos pobladores de la comunidad.

El sistema de educación bilingüe se integró en 1968 y para 1969 la escuela contaba con el servicio de tres maestros. Uno era del sistema primaria general y los otros dos eran del sistema escolar bilingüe. En ese mismo año se terminó de construir la escuela primaria con nombre "Emiliano Zapata" con cinco aulas. En ellas se impartían los grados de 1º a 6º y de éstos, sólo tres maestros se encargaban de los grupos. Existían dos turnos: los primeros tres grados eran de 9:00 am a 2:00pm y los tres restantes de 2 a 6 o 7:00 pm.

Como los maestros eran de tiempo completo, fue necesario construirles dentro de la escuela unos cuartos, y fue hasta 1973 que dejaron de vivir en ellos.

Conforme fue creciendo la comunidad, también lo fue haciendo la población escolar, por lo que se requirió de que cada maestro atendiera a un sólo grado de 15 a 20 alumnos.

Actualmente la escuela primaria está integrada por el personal que los compone y lo organiza:

- 1 Director
- 2 maestras que dan clases al 1° "A" y 1° "B"
- 1 maestro da clase al 2° "A" y una maestra al 2° "B"
- 2 maestras que dan clases al 3° "A" y al 3° "B"
- 1 maestra da clases al 4° "A" y un maestro al 4° "B"
- 1 maestro da clases al 5°
- 1 maestro da clases al 6°
- 1 intendente y el Comité de la Primaria, que está integrado por los mismos ciudadanos de la comunidad.

Desde 1960 hasta 1991, la primaria ha tenido cinco Directores, la función del director en turno, es llevar el control administrativo y la documentación, tanto de los alumnos como del personal docente y el de las autoridades educativas y civiles, para el beneficio de la misma escuela. Desde el inicio del curso los maestros se organizan para la actividades escolares como son: Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física. Estas actividades se desarrollan durante el curso escolar y en la última hora de clases, y son impartidas por tres maestros cada una de estas actividades, además de dar clases a su grupo de base (poniendo siempre mayor interés en su grupo), trabajando de las 9:00 a las 13:00 pm y de las 13:00 a las 14:00 pm. se imparten respectivamente las actividades de la siguiente manera:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Educ. Física.	1° AyB	2° AyB	3° AyB	4° AyB	5°y6°
Educ. Artís.	5° y6°	4° AyB	2° AyB	3° AyB	1° AyB
Educ. Tecnol.	2° AyB	1° AyB	4° AyB	5°y6°	3° AyB

El personal de intendencia lo compone sólo una persona que se encarga de la limpieza general de toda la escuela y de sus alrededores, mientras el "Comité de la Primaria" está integrado por ciudadanos de la misma comunidad: por un presidente, su secretario, un tesorero y por tres vocales. Este comité es nombrado a través de una asamblea comunitaria en donde el acuerdo comunitario es dar el nombramiento al presidente durante un año; mientras que el secretario, el tesorero y los tres vocales lo hacen por dos años.

El presidente tiene la responsabilidad de todos los alumnos y de organizar a su personal para cualquier actividad escolar a realizar.

Al tesorero, le corresponde hacer las compras del material de construcción, para reparaciones, material deportivo, artístico y didáctico.

Los vocales realizan la función de avisar a todos los padres de familia para las juntas escolares, hacerles algún cobro pasando a cada una de las casas de los alumnos, ayudar a las faenas que se llegan a realizar dentro de la primaria (construcciones o reparaciones); así como el llevar el control de las asistencias del alumnado, este registro lo realizan diariamente al recoger la relación de las inasistencias con cada maestro; en caso de faltar un alumno, éste será sancionado con N\$5.00 pesos por falta, excepto cuando ésta pueda ser justificada, se tiene que hacer por escrito o en forma verbal al Director de la unidad. Esta sanción fue un acuerdo de la comunidad, para evitar la irregularidad de la enseñanza escolar. Esta medida a traído como resultado, que el promedio de faltas o de deserción sea mínima; con un promedio de 100 faltas durante todo el año escolar.

Mientras que el calendario escolar del período 91-92, se tiene un los días de descanso obligatorio:

5 de Febrero

del 11 de abril al 27 de abril (vacaciones de semana Santa)

1° de mayo

5 de mayo

10 de mayo

15 de mayo

15 de septiembre

16 de septiembre

1° de noviembre

20 de noviembre

del 14 de diciembre al 6 de enero (vacaciones de invierno).

Por otro lado se llegaron a registrar las suspensiones de labores escolares por diversas causas (del 27 de abril al 18 de junio): del 29 de abril al 9 de mayo no hubo clases (incluyendo sábado y domingo), esto fue por un rumor que se extendió por todo el Valle del Mezquital, se decía que para el 30 de abril abría una "sorpresa" para los niños de las escuelas primarias principalmente; dicho rumor era por la construcción de la hidroeléctrica de Zimapán, según se decía que para la construcción de esta se requería de un millón de cabezas de humanos, especialmente de niños. Por esta razón tanto padres de familia como los propios niños estaban inquietos por tal suceso; por lo que desde el 27 de abril empezaron a dejar de asistir algunos niños, para el 28 del mismo mes la inasistencia de los alumnos fue más notoria, por lo que miércoles 29 se opto por suspender las labores escolares, sin que estas hallan sido autorizadas por el municipio al que pertenece la comunidad.

El 13 de mayo se suspendieron las clases por motivo del concurso de danza que sería a nivel inter-escolar; ya que el 14 del mismo mes también se suspendieron las clases por que el concurso se hizo a nivel zona, esto sin tomar los 15 días que se tomaron (horas-clase) para los ensayos de los bailables. Después vendría el 15 de mayo día del maestro. El día 5 de junio se realizó el concurso municipal del mismo evento antes ya mencionado, aquí aunque la escuela de Pozuelos ya no participó, los maestros suspendieron las clases para poder asistir al concurso.

Del 8 al 18 de junio las clases ya fueron irregulares por los diversos ensayos para la fiesta de la clausura de fin de curso.

El cuarto capítulo se centra específicamente en la etnografía de la escuela. Se mencionan las diferentes dependencias de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Funcionamiento de las zonas escolares de supervisión del Valle del Mezquital, tipos de servicios educativos, mayor concentración de escuelas y maestros, características de un programa bilingüe (financiado por el INI) puesto en marcha en 1978, que finalmente pretendía captar población escolar y sujetarla a un ciclo de seis años y que además, negaba en sus contenidos y métodos el bilingüismo equilibrado y más bien propiciaba la expansión del español en las prácticas comunicativas del niño.

Otra información que se retoma, es el porcentaje de los niños que no reciben un entrenamiento preparatorio del uso del español para ingresar al primer año de primaria y tampoco un adelanto en la maduración para enfrentar el proceso de lecto-escritura que aplican los textos gratuitos de la SEP para el sistema nacional de educación. Los efectos psicológicos culturales y pedagógicos de esta ruptura comunicativa en los niños hñähñú, representan un problema en su esencia desconocido.

Oficialmente este sistema regional contempla los principios de la educación bilingüe bicultural. No obstante la práctica pedagógica del maestro bilingüe hñähñú, no sólo se apoya en los textos que distribuye la SEP, sino que aparte asume los planteamientos de programas y auxiliares didácticos del sistema nacional de educación primaria. Sin embargo llega un momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se bloquea la posibilidad de expresión y de intercomprensión entre el niño hñähñú y el maestro que trabaja con el español. Así la utilización de la lengua materna en la enseñanza aparece como la única forma de romper la incomprensión de ciertos contenidos programáticos y la misma incomunicación entre maestros y alumnos.

En lo que se refiere a los antecedentes históricos particulares de Pozuelos, se citan a partir de la primera vez que se impartió educación formal en la comunidad: las características de la lengua dominante de los maestros, material didáctico, petición para la construcción de una escuela, sistema de educación bilingüe, funciones de los diferentes cargos asignados dentro de la escuela, cantidad de maestros inicial y actual, y finalmente el calendario escolar.

QUINTO CAPITULO

**Las pruebas de Expresión
Escrita y procedimientos
para el análisis de los
errores**

152897

LAS PRUEBAS DE EXPRESION ESCRITA Y PROCEDIMIENTOS PARA EL ANALISIS DE LOS ERRORES.

MATERIALES DE CAMPO

En seguida explicamos los elementos de que nos valimos para la obtención de información y datos que nos permitieron conformar un cuerpo de análisis.

Se enfatizó en los siguientes aspectos principalmente :

Elaboramos y aplicamos una batería de pruebas (tomando en cuenta su validez y confiabilidad), que evalúan el nivel de aprovechamiento de los alumnos en lecto-escritura.

Sistematizamos los resultados obtenidos en las dos etapas en que se aplicaron las pruebas, la primera PRE TEST y la segunda POS TEST.

Posteriormente comparamos los datos y seleccionamos una muestra representativa de 12 alumnos (de 2°, 3°, 4°, y 6° tres alumnos por grado) de rendimiento escolar variable respectivamente.

Una vez realizado lo anterior estudiamos las estrategias de escritura que adquieren y desarrollan los alumnos a través de los aciertos y errores que cometen en sus respuestas en las pruebas.

Y finalmente para completar los datos relacionados con los alumnos de la muestra, se elaboran un conjunto de entrevistas a padres de familia y a maestros; se asiste a observaciones de clase claves (lecto-escritura), con el fin de captar información general para la elaboración de perfiles académicos y familiares de los niños.

Las características principales de las aplicaciones que se hicieron en el proyecto general, (en dos etapas Pre y Postest), consisten básicamente en conocer a través de las respuestas orales o escritas de los niños, el nivel de dominio de la escritura (Comprensión Escrita 2 y Expresión Escrita 2), la comprensión de lectura (Comprensión Escrita 1 y Comprensión Auditiva) y en otros casos la habilidad de redactar una historia platicada con anterioridad (Expresión Escrita 1).

El estar en contacto directo con el material aplicado nos permitió decidimos por dos de las pruebas de escritura. Particularmente nos llamó la atención el tipo de respuestas que los alumnos daban en Expresión Escrita 1 y en Expresión Escrita 2; nos interesó que en ocasiones los alumnos escribieran (con evidente limitado manejo de reglas de escritura), de forma inteligente.

Básicamente nos interesa la escritura como un antecedente para detectar, de ser posible, las estrategias que desarrollan los alumnos y las etapas por las que pasan en este proceso.

METODOLOGIA

La metodología utilizada nos lleva a definir un mejor sistema de medición en la evaluación de los resultados, que combina tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. Además de que nos permite comparar y analizar fenómenos lingüísticos, que es lo que principalmente nos interesa.

En Expresión Escrita 1 (EE1) nos interesan sobre todo los índices de coherencia, una competencia discursiva relacionada con usos gramaticales del lenguaje, el nivel de la narración escrita que reconstruyen, identificar una competencia discursiva y de comprensión en vez de una reproducción literal; y complementar la información de la evaluación en el uso de verbos mentales (que nos indica el estado interno del alumno), por su centralidad para cada episodio, y por ser un rasgo característico de la narración madura. En Expresión Escrita 2 (EE2) que es una adaptación de close-test modificado (posteriormente explicado), nos interesa si la respuesta del alumno en el reactivo corresponda o no a una selección semántica, o a una serie de formas flexionadas (tiempos verbales etc.).

A diferencia de las calificaciones usuales que aprueban o reprueban una respuesta o ítem, este esquema de calificación se basa en una evaluación diferenciada que permite reconstruir hasta cierto punto las estrategias del alumno, aun cuando estas no lleven a un resultado de acuerdo con la norma.

Para explicar la dinámica que se sigue a lo largo de las aplicaciones, tomaremos en general la constante, aunque en EE2 (Expresión Escrita 2) se establece una diferencia en la aplicación, se realiza en forma individual (con el objeto de que se maneje una interacción más informal entre alumno y aplicador) y en EE1 (Expresión Escrita 1) en forma grupal (para provocar mayor confianza en el alumno); en todo momento se muestra real interés por lo que el alumno dice, sin limitar ni forzar su participación, considerando también que si no produce en un lapso de tiempo, se continúa con la actividad siguiente.

El haber creado una situación así nos permitió apreciar la forma en que los alumnos pueden completar una oración o redactar un texto, mostrando sus capacidades de una forma más libre. Hacemos hincapié en que esta forma no es precisamente una característica de la evaluación tradicional implantada, en donde el interés en la mayoría de los casos recae más que nada en la cantidad y deja de lado la calidad de lo que se produce.

CARACTERISTICAS DE LAS PRUEBAS Y SU APLICACION

A continuación explicaremos específicamente las características de las pruebas o "tests" en los que centramos nuestra investigación.

Para realizar la actividad de EE1 se partió de:

- texto: un cuento con inicio, desarrollo, clímax, desenlace y moraleja. Este es platicado por el aplicador.
- un recuento: el alumno platica lo que recuerda del cuento.
- redacción del cuento: una vez que el niño termina de recontar, se le sugiere que trate de escribir lo que se le acaba de contar y tal vez hacer un dibujo relacionado con el texto.

En EE 2 nos valimos de:

- texto: que incluye la identificación que se contextualiza por medio de una frase gramaticalmente completa omitiendo la última o penúltima palabra para facilitar predictibilidad close-test, y una ilustración que acompaña al texto.
- explicación: el aplicador le da instrucciones al alumno de lo que debe hacer.
- producción escrita: el alumno completa la oración sobre los "blancos" (espacio necesario para la palabra sugerida).

La configuración de los reactivos exige, además de la selección semántica, una serie de formas flexionadas (tiempos verbales etc.). Se analizan 26 oraciones o ítems en 2º y 3er. año y 28 oraciones o ítems en 4º y 6º año, diferentes a las anteriores por cuestiones de validez y confiabilidad en las pruebas, en proporción a la complejidad que requieren grados escolares más avanzados.

MARCO REFERENCIAL DE LA CLASIFICACION DEL ERROR

Para abordar directamente al tema que nos ocupa, proponemos una clasificación que parte de una visión general en la consistencia de error de la producción escrita de las respuestas de los alumnos, principalmente de las dos evaluaciones (EE1 y EE2). Nos interesa identificar esta clasificación como un parámetro con el cual se pueda establecer finalmente el nivel de maduración y los procesos de adquisición de la escritura en los niños a través del análisis de los errores.

Se abarcan las dos etapas PRE Y POS (con un intervalo de tiempo de cinco meses) en que fueron aplicadas las pruebas, con la intención de hacer al mismo tiempo un análisis comparativo de las respuestas dadas en dos momentos distintos.

Los ejemplos que se tomarán en cuenta en este estudio son representativos de la frecuencia del desacierto en diversas situaciones.

Resumiendo, el análisis se divide esencialmente en dos pruebas: una, la producción escrita que corresponde a la estructura gramatical de una oración (generalmente verbo y sustantivo); la otra, el recuento y producción escrita de una historia propuesta (redacción libre).

En ambas pruebas, se presentan errores sistemáticos de ortografía y morfosintaxis; que indistintamente, según Piaget, todos los niños cometen en cierto período del proceso de aprendizaje y desarrollo de la escritura a través de estructuras lógicas del pensamiento.

Por considerar más compleja la realización de la tarea en EE1 sólo seleccionamos a los alumnos de 4º y 6º grado, pues en ellos cabía más la posibilidad de poder realizar la actividad.

Consideramos las categorías que a continuación se explican, con algunas variaciones necesarias para la funcionalidad de nuestro estudio (que en su momento se especificarán).

En EE2 y en EE1 el criterio para estudiar las respuestas fue el siguiente; se le dio prioridad a la clasificación de palabras: DESCONTEXTUALIZADAS, DENTRO DE CAMPO SEMANTICO, que afectan la MORFOLOGIA, y que afectan la SINTAXIS. Se partió de esta idea por ser, los tres últimos, conceptos determinantes en la estructura gramatical de las oraciones. La clasificación restante de palabras: INCOMPENSIBLES, de ADICION, de OMISION, que afectan la ORTOGRAFIA, que mezclan MAYUSCULAS/minúsculas y que son

CORRECTAS. En EE1 nos valimos de las mismas categorías incluyendo **PALABRAS SEGMENTADAS** para que el análisis fuera lo más completo y objetivo posible, pues es una constante en la producción del alumno.

CLASIFICACION DE ERRORES

En seguida daremos una explicación breve de las características de cada una de las categorías que integran la clasificación de desaciertos, en palabras:

Incomprensibles: serán las palabras que no puedan ser interpretadas como una unidad significativa (palabra).

y no se les dará un tratamiento minucioso como a las demás, pues consideramos que de hacerlo se caería en información poco concreta y fuera de nuestro alcance.

Descontextualizadas: serán las palabras que no correspondan a la adecuación semántica en la estructura de la oración.

Dentro del campo semántico: serán las palabras que se aproximen al contexto de la oración, aunque no son del todo correctas.

Adición: serán las palabras que se escriban, con más de una unidad significativa en EE2, y en EE1 serán las palabras unidas en las que no se divida correctamente el comienzo de una y otra.

Morfología: serán las palabras u oraciones que incurran en discordancias de género, número y conjugación verbal.

Sintaxis: serán las palabras que alteren la estructura gramatical de la palabra y/o la oración.

Faltas de ortografía: serán las palabras que alteren las formas correctas de la escritura, según las reglas, sin ser del todo incorrectas, pues no es un error sistemático grave (para nuestro análisis).

Mayúsculas y minúsculas: serán las palabras que alternen letras, tanto mayúsculas y minúsculas indistintamente en las respuestas.

Correctas: serán las palabras que correspondan a la respuesta esperada y no presentan ningún desacierto. Esta categoría sólo se propone como parámetro en la variedad de resultados que los alumnos presentan.

Segmentadas: serán las palabras que se dividan en dos o más partes.

El siguiente análisis se basa en los resultados de una muestra representativa de alumnos de 2º, 3º, 4º y 6º año. La muestra la componen cuatro alumnos de cada grado en las pruebas EE1 y EE2, sus edades son de 7 a 12 años.

Con el objetivo de introducirlos al análisis comenzaremos por presentarles respectivamente: la introducción a éste, los ejemplos representativos de cada prueba en las dos etapas pre y postest, así como su explicación e interpretación. Finalmente se incluirá un perfil académico y familiar de los alumnos.

El quinto capítulo presenta a grandes rasgos las características de las pruebas de Expresión Escrita y procedimientos para el análisis de los errores y materiales de los que se dispuso, motivos que nos llevaron a considerar la producción escrita, metodología llevada a cabo para la obtención desde los primeros hasta los últimos resultados, características de las pruebas y su aplicación, marco referencial de la clasificación del error, y posteriormente, la clasificación de errores. Todo esto forma la base metodológica de nuestro tema de interés, posibilitando el acceso a un mejor planteamiento de las etapas de aprendizaje en la escritura de los niños.

SEXTO CAPITULO

Análisis de Expresión Escrita I

152897

ANALISIS DE EXPRESION ESCRITA 1

INTRODUCCION DE ANALISIS

El cuento *El Cazador de Venados* se aplicó únicamente a los alumnos de 4° y 6° grados. Partimos del supuesto de que en estos grados se ha logrado cierto dominio de la escritura en una narración "libre" con características de coherencia y los mínimos elementos gramaticales en comparación con los niños de 2° y 3er. año.

El cuento se dividió intencionalmente por ítems para detectar si existe correspondencia y/u omisiones con lo que escriben los alumnos y lo que propone la narración. Esta división se elaboró como parámetro de medición de los resultados.

MUESTRA DE EXAMEN APLICADO DIVIDIDO POR ITEMS

NºL	CUENTO: CAZADOR DE VENADOS EE1
1	Hubo una vez un hombre que se levantó muy de madrugada como a las cinco de la mañana.
2	Buscó su escopeta para cazar
3	y fue a despertar a su mujer, que todavía estaba durmiendo:-¿Me oyes? Hazme caso.
4	Pero ella seguía durmiendo.
5	-Levántate, busca a alguien que te ayude a preparar un caldo,
6	porque voy a ir al monte a ver si encuentro un animal-.
7	-Ni lo vas a encontrar, mejor ni vayas.
8	Ese fierro que tienes no sirve, nada más se te va a echar a correr el animal-.
9	-¿Por qué no? Ya lo arreglé, hace un momento le unté petróleo-.
10	No te preocupes, tú levántate y busca alguien que te ayude. Guisa el caldo, le pones su chilito, le pones todos sus condimentos, mientras yo voy al monte.
11	Ya sé dónde se acuesta un venado.
12	La mujer se levantó con algo de flojera y fue a buscar quién la ayudara.
13	Mientras, el hombre se fue directamente a donde había visto al venado.
14	Llegando allá se encontró con que efectivamente estaba allí el venado.
15	Se asomó varias veces, se regresaba y arreglaba su escopeta para que no le fallara el tiro al disparar.
16	Pensaba eso y no lo mataba todavía.
17	Mientras estaba pensando, el venado despertó porque oyó ruido.
18	El hombre decía:"¿Qué haré con él, me lo comeré todo, o vendo la mitad?"
19	Apuntó entonces para tirarle,
20	pero en eso el venado brincó y se fue a la carrera, sin darle tiempo de disparar.
21	Volvió a su casa a eso de las diez de la mañana.
22	Tenía muchísima hambre cuando llegó.
23	Las cocineras estaban en su casa, su mujer y la otra señora, estaban apuradísimas preparando el caldo.

NºL	CUENTO: CAZADOR DE VENADOS EE1
24	Ya estaba cocido.
25	Cuando llegó el esposo, le preguntaron:
26	-¿Dónde está el venado que prometiste traer?-
27	Vamos a prepararlo y pronto estará listo, pues ya está cocido el caldo.
28	-Lo vi un rato, pero se echó a correr y no me dejó pegarle.
29	Mientras yo pensaba qué hacer con él, si nos lo comíamos todo o vendíamos la mitad, se fue.
30	Ahora tengo mucha hambre, a ver si hay tortillas cocidas. Dénme algo de comer, aunque sea unas tortillas secas porque tengo mucha hambre-.
31	Le dieron tortillas, pero como no había más comida que servirle, ni salsa, ni otra cosa; y como solamente tenían el caldo que la señora había preparado para el venado, eso le sirvieron.
32	Tanta hambre tenía, que eso comió.
33	Mientras comía dijo el hombre:
34	-¡Ah, qué sabroso está su caldo! ¿Se imaginan cómo estaría de sabroso con carne?

EJEMPLOS REPRESENTATIVOS

TEXTO	ESCRITURA DEL ALUMNO Y ETAPA
1.- Hubo una vez un hombre que se levantó muy de madrugada como a las cinco de la mañana.	CARMELO PRE un dia un señor se levanto a la madrugada
	CARMELO POS una mañana se levanto de madrugada el señor y desperto a su esposa, como a las 5. de la mañana.
1.- Hubo una vez un hombre que se levantó muy de madrugada como a las cinco de la mañana.	LETICIA PRE El cador levanto temPrano como a la cinco de la mañana
	LETICIA POS Se Levanto temPrano como ala 5 de la mañana
1.- Hubo una vez un hombre que se levantó muy de madrugada como a las cinco de la mañana.	FILIBERTO PRE (No hay producción)
	FILIBERTO POS levanto madrugada
12.- La mujer se levantó con algo de flojera y fue a buscar quién le ayudara.	LUIS PRE La señora se leban to con un pocode flojera para bus car qui le ayudara acer elcardo
	LUIS POS Y la mujer se lebanto con un poco de flojera.
29.- Mientras yo pensaba qué hacer con él, si nos lo comíamos todo o vendíamos la mitad, se fue.	MARIA LUISA PRE Y contesto que Por habia Penzado que si iva acomer todo o vender Pues el venado se fue
	MARIA LUISA POS Y el señor respondió que mientras Pensava que si camiamos
1.- Hubo una vez un hombre que se levantó muy de madrugada como a las cinco de la mañana.	RAFAELA PRE El cazador Habia una vez el monte que tiene venado Y se levanto tePranito
	RAFAELA POS El cazador Y venado lebanto temPrano como la 5 de la mañana

De los alumnos de cuarto y de sexto grado en las dos etapas podemos distinguir distintos niveles.

Carmelo. En el Pre inicia la primer palabra del texto con minúscula. Comete errores ortográficos, como en el caso de "dia" en vez de **día**. Ocurren también problemas de sintaxis "se levanto a la madr-/ugada" por **se levanto en la madrugada**. En este caso segmenta la palabra "madr-/ugada", emplea el guión (-) incorrectamente. La frecuencia de errores en Pos es menor, aunque se mantienen los mismos desaciertos en palabras: con mezcla de mayúsc/minúsc "una mañana" por **Una mañana** y faltas de ortografía cómo "levanto".

En las dos oraciones seleccionadas se presentan problemas ortográficos y sintácticos, además segmenta las palabras; a diferencia de otros niños, Carmelo emplea el guión aunque de forma inadecuada. Otra constante es el empleo de signos de puntuación y en su mayoría correctamente. La mayoría de las palabras que escribe después de un punto las escribe con mayúsculas.

En la producción tanto en Pre como en Pos hay una aproximación a los acontecimientos más relevantes del cuento. La narración en Pre es más extensa, y abarca detalles que no se consideraron en Pos, donde su narración es más puntual.

Leticia. En el Pre los errores más graves que comete son los de sintaxis, "El cador levanto .." por **El cazador se levantó ..**, comete errores ortográficos, como en el caso de "levanto" por **levantó**. Escribe palabras incompletas como en el caso de "cador" por **cazador**. Ocurren también problemas de segmentación de palabras y mezcla de mayúsculas con minúsculas, "tem Prano" por **temprano**. En Pos su producción se restringe a la acción y no logra escribir el sujeto sobre quien recae la acción. La frecuencia de error es menor en Pos, aunque se mantienen los mismos desaciertos en palabras: con mezcla de mayúsc/minúsc "Se Levanto temPrano.." por **Se levantó temprano** y faltas de ortografía cómo "Levanto" por **levantó**. Afecta la morfología en la expresión "como ala cinco" por **como a las cinco**. Además incurre en adición, "ala" por **a las**.

En las dos etapas se presentan problemas ortográficos, de morfosintaxis. Además de adición y segmentación de palabras. En Pre inicia su cuento con el título "El casador del Venado" en contraste con el Pos, que no escribe el título. Otra constante es el empleo de letras mayúsc/minúsc en las dos etapas.

El contenido de su producción en Pre es precaria, distingue los personajes y algunos hechos pero no logra expresar los acontecimientos más relevantes del cuento. Las ideas que logra escribir no presentan problemas semánticos. La narración en Pre es más extensa, desarrolla una historia mas completa.

Filiberto produce mínima y restringida escritura en los enunciados que logra citar. Lo que escribe en el Pre no se aproxima al fragmento seleccionado, incluso en su producción total sólo logra escribir tres enunciados que se aproximan al cuento, esto conlleva una clasificación en su mayoría de oraciones incomprensibles y descontextualizadas. En la producción del Pos son más los enunciados que abarcan las ideas contenidas en el cuento, aunque no todas sus expresiones son muy precisas como cuando escribe "levanto madrugada", a pesar de ser una producción muy limitada escribe la acción ejecutada por un sujeto en un tiempo determinado y esto expresa una idea contemplada en la historia.

Luis. La frecuencia de errores en el enunciado Pre recaen mayormente en palabras: segmentadas "leban to", de adición y mezcla de mayúsc/minúsc "Pocode" y sintaxis "qui" por **quién**, "elcardo" por **el caldo**. La frecuencia de errores en el enunciado Pos recae mayormente en palabras: con mezcla de mayúsc/minúsc "Flojera" y faltas de ortografía "levanto".

La frecuencia mayor de la producción de Luis es la inadecuada segmentación de las palabras, que se podría deber al manejo insuficiente de la semántica, la mayoría de las palabras que Luis segmenta, lo hace cuando el conjunto de unidades que antecede o sucede a la "palabra" comienzan con t (y la producción general del cuento con n,p,m,r,s) por ejemplo "ten prano" "des Perto". Esto conlleva la falta de maduración de la escritura, quizás el escribir sonidos fuertes, le hace creer al alumno que la palabra está completa, o que éstos marcan el comienzo de una segunda palabra, aunque al pronunciarla lo haga de manera adecuada.

Existe notorio avance entre las dos etapas Pre y Pos, aún considerando que se reflejan más problemas de escritura en el primer periodo, no impiden el entendimiento en la redacción de Luis. Predomina consistentemente en las dos etapas la mezcla de mayúsc/minúsc y de faltas de ortografía.

Ma. Luisa. La frecuencia de errores en el enunciado Pre recaen mayormente en problemas: morfosintácticos "Por" por **porque** "acomer" por **a comerse**, unión de palabras "acomer", mezcla mayúsc/minúsc "Por" "Penzado" "Pues" y faltas ortográficas "habia" "Penzado". La frecuencia de errores en el enunciado Pos recae mayormente en problemas: sintácticos "camiamos" por **comíamos**, mezcla de mayúsc/minúsc y ortografía "resPondio" "Pensava".

Como hemos visto, la mayoría de los problemas que Ma. Luisa presenta son morfosintácticos, tentativamente podríamos explicar esta consistencia como una correspondencia entre el habla y la escritura, ya que el contacto que tuvimos con ella nos permite defender esta posición. Una constante en las dos etapas, es la mezcla de mayúsc/minúsc y el manejo constante de la letra p.

Entre las dos etapas se muestra cierto avance, en Pre los problemas que Ma. Luisa presenta son importantes pues impiden el entendimiento de lo que escribe en un primer momento, además de que su escritura requiere de

interpretación. En Pos, su escritura es más entendible y un poco más coherente. Predomina consistentemente en las dos etapas la mezcla de mayúsc/minúsc y de faltas de ortografía.

Rafaela. La frecuencia de errores en el enunciado Pre recaen mayormente en problemas: morfosintácticos y semánticos "Había una vez el monte que tiene venado", ortográficos "levanto", mezcla de mayúsc/minúsc y sintaxis "tePranito". La frecuencia de errores en el enunciado del Pos recae mayormente en problemas: morfosintácticos, semánticos y ortográficos "El cazador Y venado lebanto", mezcla de mayúsc/minúsc "temPrano". La frecuencia de errores en el enunciado del Pre son los mismos que se presentan en el Pos excepto en semántica si tomamos en cuenta lo que escribe en los dos casos: a pesar de que se interprete en el Pre "El cazador" como título del cuento, no existe coherencia con el fragmento. Y si consideramos en el Pos "El cazador Y venado" como título, existe un poco más de coherencia con lo que escribe posteriormente, aún cuando omite a cual de los personajes se refiere.

Nos damos cuenta de que los problemas que manifiesta Rafaela en su escritura predominantemente recaen en morfosintaxis y semántica. Estos problemas los entendemos, más que como particulares de la escritura, como repercusiones del habla. Rafaela presenta la misma situación que Ma. Luisa acerca de la correspondencia que se da entre el habla y la escritura.

Comparando las dos etapas, el avance que se muestra es mínimo, en el Pre los problemas que Rafaela presenta nos permiten entender parcialmente lo que escribe, además de que su escritura requiere de total interpretación. En el Pos, su escritura es un poco más coherente. Predominan en las dos etapas afectaciones en la semántica y en la morfosintaxis principalmente.

TABLA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS DE 4° AÑO.

La tabla fue ordenada de mayor a menor frecuencia considerando todas las categorías del análisis Expresión Escrita 1 Cazador de Venados.

ORACIONES CON AFECTACIONES EN	CANTIDAD DE PALABRAS
SINTAXIS	124
ORTOGRAFIA	119
PALABRAS INCOMPRESIBLES	80
MEZCLA DE MAYUSC/MINUSC	68
ADICIONES	46
PALABRAS DESCONTEXTUALIZADAS	28
MORFOLOGIA	27
SEMANTICA	26
PALABRAS SEGMENTADAS	3

TABLA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS DE 6° AÑO.

Igual que en la tabla anterior, en ésta se muestra particularmente la recurrencia de errores considerando todas las categorías de mayor a menor frecuencia.

ORACIONES CON AFECTACIONES EN	CANTIDAD DE PALABRAS
ORTOGRAFIA	196
MEZCLA DE MAYUSC/MINUSC	123
SINTAXIS	121
PALABRAS DESCONTEXTUALIZADAS	81
ADICIONES	65
MORFOLOGIA	39
PALABRAS SEGMENTADAS	34
SEMANTICA	14
PALABRAS INCOMPRESIBLES	5

Los resultados concentrados en las tablas anteriores nos muestran que los alumnos de 6º año presentan diferencias muy notorias en comparación con los niños de 4º año; es decir mayor frecuencia de error en categorías que quizá pensaríamos, disminuirían conforme los alumnos adquirieran más conocimientos en grados más avanzados.

Podríamos argumentar que esos resultados corresponden al nivel de maduración de la escritura del alumno, entre más se relacionan con las reglas de la escritura y su uso es más probable que caigan en más errores. Retomaremos los siguientes ejemplos:

1.- *...pero la ceñora le dijo que no servía.*

2.- *... la señora le dijo ese fierro que traes lla no sirbe*

Aunque las faltas ortográficas se hacen presentes en los dos casos, a simple vista nos damos cuenta de que la 2ª oración maneja más elementos y está mejor estructurada, la 1ª oración es más simple.

La 1ª oración la escribió Carmelo de 4º año y la 2ª oración la escribió Luis, de 6º año, los dos son de nivel alto.

Luis en los dos períodos PRE y POS-test tiene un total de 114 errores ortográficos, mientras que Carmelo sólo tiene 63.

Las palabras con mezcla de mayúsc/minúsc recaen notoriamente en Luis con 49 palabras, y en Carmelo con 5 palabras, pero al igual que en ortografía creemos que, es parte del proceso de la apropiación de las reglas.

Algo que nos llama especialmente la atención es la frecuente segmentación de palabras, categoría en la que nadie recae más que Luis en esa cifra (30 palabras segmentadas) incluyendo a los alumnos de 4º año. De todos los alumnos el máximo de errores cometidos en palabras segmentadas es de 4. Al respecto mencionaremos que:

"... la escritura adopta una definición de 'palabra' - al decidir cuándo corresponde escribir 'junto' o 'separado' - y que esa definición no deriva de una definición lingüística. Por ejemplo en diferentes regiones de la comunidad hispanohablante el día que precede al de ayer se escribirá como 'anteayer' o 'antes de ayer' y se compondrá, por lo tanto, de una sola palabra escrita o de tres palabras escritas, sin que haya cambio alguno en el significado atribuido. [...] Los espacios en blanco entre las palabras no corresponden, pues, a pausas reales en la elocución, sino que se separan entre sí los elementos de un carácter sumamente abstracto, resistentes a una definición lingüística precisa, y que la escritura misma definirá a su manera: las palabras." (Ferreiro:1979, 139).

3.- *...una ves un señor se lebanto mui ten Prano y des Perto asu mujer y le dijo que se leban tara.*

Este ejemplo tiene tanto palabras segmentadas, como adiciones, mezcla de mayúsc./minúsc. y faltas ortográficas. La segmentación es una característica que predomina en la producción de Luis. Quizás, en este caso, lo podríamos atribuir por la forma sistemática en que segmenta, a que ciertas palabras con las consonantes **p, t, s, n, c**, las entiende como dos palabras que deben ser escritas por separado pero sucediéndose respectivamente para que den la idea de lo que él quiere.

El número de oraciones lo más cercanas a la escritura convencional (sin considerar la ortografía y mezcla de mayúsc/minúsc) que tuvo Luis, fueron 35 con las características antes mencionadas, en comparación con las de Carmelo que tuvo 41.

Carmelo concentra sus errores en ortografía, como ya dijimos tuvo 63, en sintaxis tuvo 35 una cantidad levemente diferenciada contraponiéndola a Luis que tuvo 29 errores; y en semántica Carmelo tuvo 14 errores y Luis tuvo 4. Veamos el siguiente ejemplo:

4.- *... de mientras el cazador estava apunteriandole*

En este caso podemos notar el poco manejo semántico, sintáctico y ortográfico de Carmelo. Luis en cambio escribe en el mismo segmento seleccionado:

5.- *... en eso el vena do escucho RuYdo Y se le banto echo a correr cuando el hombre le apuntaba*

A pesar de sus diferencias con Carmelo, Luis también presenta errores de otro tipo, segmentación, mezcla mayúsc./minúsc., sintaxis y ortografía; no obstante la producción de Luis está por encima de la estructura que Carmelo le da a sus oraciones.

Por otro lado entre M^a Luisa de nivel medio de 6^o año y Leticia del mismo nivel de 4^o año, mantienen cierta correspondencia entre las categorías y cantidades manejadas en sus resultados individuales. Las dos presentan la misma cantidad de problemas en mezcla mayúsc/minúsc. con 58 palabras. M^a Luisa en ortografía tiene 56 palabras afectadas, mientras que Leticia sólo tiene 27.

Igual que con Luis y Carmelo, creemos que ambas pasan por el proceso de maduración, con diferentes características que sus compañeros pero muy parecidas entre ellas.

6.- ... *Y le Pregunto asu mujer que adonde estava el venado*

7.- ... *Por que no Lo mato el venado*

En el ejemplo 6, M^a Luisa comete errores de mezcla mayúsc./minúsc., ortografía y adición. En el ejemplo 7, que corresponde al mismo número de ítem anterior, Leticia comete los mismos tipos de errores más el de sintaxis.

Desde nuestro punto de vista, los errores que las dos presentan en toda su producción se pueden confundir entre ellas con facilidad, por sus características tan similares. En este caso podríamos decir que el nivel de maduración de la escritura en las dos alumnas es comparable, las diferencias son casi nulas. M^a Luisa tiene errores en ocasiones más graves que los que tiene Leticia, sin que la elaboración de sus oraciones sea más compleja.

Ahora pasaremos a la situación que presentan los alumnos de bajo nivel, Filiberto de 4^o año y Rafaela de 6^o año, presentan aspectos muy peculiares. Filiberto cometió 80 errores de incomprensión, Rafaela 5. En sintaxis tuvieron casi la misma cantidad, Filiberto 58 y Rafaela 54. En ortografía Filiberto tuvo 29 y Rafaela 26 errores. Analizaremos los siguientes ejemplos, Filiberto en el ejemplo 8, escribe:

8.- ... *llorava tieba muCha abre*
i Yejo tenia mucha abre llejo a su casa

9.- ... *Y llego El cazador su casa tenia mucha hambre*

A simple vista es notorio que Filiberto presenta errores mucho más graves que Rafaela, en el ejemplo 8 se está afectando la ortografía, mezcla mayúsc./minúsc., y sintaxis; Rafaela en ejemplo 9 afecta los mismos errores pero en menor medida.

Quisimos hacer esta comparación entre los dos alumnos de bajo nivel (de 4^o y 6^o año) con la intención de ver si presentaban en mayor o menor medida errores similares. Considerando que tienen un perfil académico y familiar afín, nos arriesgamos a relacionar la problemática de la escritura de uno y de otro, solamente que en diferente etapa de su proceso. Sin concentrarnos más en el tema etapas de desarrollo en la escritura, retomaremos el que nos ocupa a continuación.

A parte de los *niveles de disparidad*, otro de los aspectos que nos interesa tratar son las *estrategias* que los niños desarrollan con sistematicidad.

Una de las estrategias que desarrollan algunos alumnos en mayor o menor cantidad, es la **contracción de las palabras**. Por ejemplo:

Filiberto escribe:

abatar - a levantar ...*sevie abatar su mujer*
bo matar - voy a matar ...*bomatar elmenado matarlos*

Rafaela escribe:

Parase - para hacer ...*Para se la caldo*
andonta - a donde está ...*andonta el vernado*

La estrategia que los alumnos utilizan en la contracción de palabras, tiene relación y se adecúa a lo que la oración requiere, ofrece los elementos mínimos para que no se pierda el sentido o el significado de lo que el alumno pretende decir de acuerdo al contexto. De los ejemplos citados, las contracciones son consistentes en Filiberto y Rafaela, que son alumnos de bajo nivel.

Otra de las estrategias que desarrollan es en la **semántica**, por ejemplo:

Filiberto escribe:

vi co - brinco ... *el menado el mena vi co*
el cospeta - la escopeta ... *seca el menado ollorirido el cospeta*

Leticia escribe:

y un frinco - y brincó ... *Y el venado se eCho a correr Y un frinco*

Rafaela escribe:

respara - dispara ...*Y su fusll se respara la fusll*
carPeta - escopeta ... *y su carPeta se Pertlola*

La afectación semántica fue cometida en mayor cantidad por los alumnos de bajo nivel, Filiberto de 4º (que presenta otros errores además de semántica) y Rafaela de 6º año. La palabra con poca adecuación semántica en la que recaen los dos alumnos es "escopeta".

La producción de Filiberto quizás estaría cerca de lo requerido si oralizamos lo que escribe, pero semánticamente "cospeta" no tiene significado en español. Podríamos especular diciendo que tal vez Filiberto escuchó "cospeta" en la narración del cuento; sin embargo, si tratamos de interpretar su producción,

nos daríamos cuenta inmediatamente que la explicación posiblemente sea otra, pues casi todo lo que escribe es incomprendible. No obstante, a lo largo de su producción total (ver Anexos), sustituye palabras sin significado para nosotros, pero con una fonología similar a la que se oraliza en el cuento.

Leticia tiene mínimos errores de semántica en contraste con sus dos compañeros. Ella escribe "frinco" en vez de "brincó". Justificamos su producción, basándonos en dos hipótesis: una, que probablemente no relaciona el concepto "brincar" dentro del contexto del cuento y no por que no conozca la acción o la palabra; y dos, que simplemente por la ignorancia del término, se vio en la necesidad de cubrir esa parte de la oración con una interpretación similar a la palabra pero visiblemente descontextualizada.

Rafaela, por su parte, muestra una más clara afectación semántica, dentro del contexto, escribe "carpeta" en vez de "escopeta". Aquí podríamos argumentar cierta confusión en el relato o, más apegado a lo que creemos, por la ignorancia del concepto. Sustentamos esta posibilidad, teniendo como base su producción total (ver Anexos).

También las estrategias más comunes que presentan algunos alumnos, en diferente cantidad, es el **uso irregular de la preposición "a"**. Los alumnos que presentan mayor recurrencia son:

Filiberto escribe:

*echo corre - se echó a correr ... rico l menado es echo corre
mucarera*

Leticia escribe:

aCasar - a cazar ...y se fue aCasar 152897

Ma. Luisa escribe:

aPreParar - a preparar ...que ayudara aPreParar el caldo

Las respuestas de los alumnos, en los ejemplos anteriores nos muestran que su uso de la preposición "a" es utilizada como parte de la palabra que la precede. No se reconoce autonomía en su función de preposición la mayoría de las veces, y esto es una generalidad en los tres casos a lo largo de toda su producción (ver Anexos) En relación con la frecuencia, cabe mencionar que en la escritura de Ma. Luisa y Leticia recae mayormente, tal vez porque la escritura de éstas, está en otra etapa de aprendizaje, además de que la cantidad de oraciones que produjeron no es comparable con la de Filiberto.

Las últimas estrategias que distinguimos sin distinción, en todos los alumnos, fueron las de **género y número**. Por ejemplo:

4º año

Filiberto escribe:

el cospeta - la escopeta

*...seca el menado ollorirido el
cospeta*

Leticia escribió:

Ylediero tortillaseco - Y le dieron tortillas secas

Carmelo escribió:

voy a buscar animale - voy a buscar animales

6º año

Rafaela escribe:

los cosinera estaba la cosina - las cocineras estaban en la cocina

Ma. Luisa escribió:

como a la cinco - como a las cinco

Luis escribió:

Y le sirbiero lo que abia - y le sirvieron lo que había

Las características que reflejan en forma general todos los alumnos de una o de otra forma, son las que afectan el género y número. De acuerdo a los antecedentes lingüísticos de los alumnos y las características de su gramática, nos atreveríamos a decir que el uso limitado del género y número es reflejo de una generalización de las reglas gramaticales del hñähñú, (lengua utilizada por todos los alumnos).

Conclusiones: *Disparidad de niveles y Estrategias desarrolladas por los alumnos*

Es evidente el nivel de **disparidad** entre los alumnos de un mismo grado. Como pudimos apreciar, son muy notorias las diferencias que presenta Leticia (de nivel medio) de 4° grado en su escritura en comparación con Rafaela (de bajo nivel) de 6°. A pesar de que las dos recaen en errores, son más graves y en mayor cantidad los que comete Rafaela; por ejemplo, en palabras que afectan la sintaxis comete 54 errores y en palabras descontextualizadas 31, mientras que Leticia sólo comete 31 errores en la primera categoría y en la segunda categoría 10. Aun considerando la elaboración de las oraciones de las dos alumnas, Leticia tiene ventaja sobre Rafaela.

En seguida mostraremos tres ejemplos de dos alumnas de 6° año de medio y bajo nivel, y una de 4° año de nivel medio, a partir de un segmento seleccionado al azar, que corresponde al ítem:

26.- Dónde está el venado que prometiste traer, escribieron lo siguiente:

Leticia de 4° año (de nivel medio)

... YlediJo a su esposa adonde esta el venado

Rafaela de 6° año (de bajo nivel)

... andonta el vernado

Ma. Luisa de 6° año (de nivel medio)

... Y le Pregunto asu mujer que adonde estava el venado

La escritura de Leticia es más comprensible que la de Rafaela. Contrario a lo que normalmente se esperaría, el nivel de adquisición de la escritura de Rafaela podríamos decir que es superado por Leticia y comparable con la escritura de Ma. Luisa.

Errores de mayor a menor frecuencia:

LETICIA		MA.LUISA		RAFAELA	
may./min.	- 58	may/min.	-58	sintaxis	-54
sintaxis	- 31	ortografía	-56	descontex.	-31
adición	- 29	sintaxis	-38	ortografía	-26
ortografía	-27	adición	-34	morfología	-18
descontextualizadas	-10	descontex.	-20	may./min	-16
morfología	-9	morfología	-15	adición	-11
semántica	-2	semántica	- 6	incompr.	- 5
segmentadas	-0	segmentadas	- 0	semántica	- 4
incomprensibles	-0	incomprensibles	- 0	segmentadas	- 4

Por otra parte la categoría en que indudablemente Filiberto tuvo la mayor cantidad de los errores fue en incomprensión, difícilmente podría haber punto de comparación con otro alumno, sin embargo para darnos cuenta de las características de su producción citaremos un ejemplo:

Filiberto de 4º año (de bajo nivel)

... y ollorida Pesada dode es ta ese menado

El fragmento seleccionado es de lo poco que produjo. Su limitada producción no permite una mayor interpretación más que la que es evidente. Su nivel de maduración nos deja entrever que la adquisición de la escritura es mínima. Sin embargo en su proceso se aprecia cierto avance en las dos etapas (Pre y Pos-test) y conforme Filiberto siga desarrollando sus habilidades lectoras y orales, y un mayor uso del español, al igual que sus demás compañeros, logrará una mejor asimilación de sus conocimientos en escritura.

Errores de mayor a menor frecuencia:

FILIBERTO

incomprensibles	-80
sintaxis	-58
ortografía	-29
adición	-14
semántica	-11
descontextualizadas	-10
morfología	- 5
mayúsculas/minúsculas	- 5
segmentadas	- 3

Como ya dijimos, existe marcada disparidad entre los alumnos, no obstante mostraremos los siguientes ejemplos, en donde los alumnos tenían que escribir lo más cercano al ítem:

20.- **pero en eso el venado brincó y se fue a la carrera, sin darle tiempo de disparar.**

4° año.

Filiberto: *...el menado salto brinco*

Leticia: *...Y el venado se eCho a correr Y un frinco*

Carmelo: *...pero el venado salto tan rapidamente.*

6° año.

Rafaela: *...venado se fue echa corre El venado*

Ma. Luisa: *... Yel venado se levanto Ysefue ala carrera*

Luis: *... en eso el vena do escucho RuYdo Y se le banto echo a correr*

Nos podemos dar cuenta de que en los ejemplos, son notorios otros niveles de disparidad además de los antes mencionados, como es el caso de Carmelo de 4º año que presenta características sobresalientes en su producción ante todos sus compañeros, excepto de Luis que presenta una formulación más estructurada en sus oraciones.

Errores de mayor a menor frecuencia:

CARMELO

ortografía	-63
sintaxis	-35
semántica	-14
morfología	-13
descontextualizadas	- 8
mayúsculas/minúsculas	- 5
adición	- 3
segmentadas	- 0
incomprensibles	- 0

LUIS

ortografía	-114
may/min	- 49
segmentadas	- 30
descontex.	- 30
sintaxis	- 29
adición	- 20
morfología	- 6
semántica	- 4
incomprensibles	- 0

Con respecto a las *estrategias* que los alumnos desarrollan diremos que:

Las contracciones logran dar sentido a las oraciones elaboradas por los alumnos, considerando que todas y cada una de ellas tiene una funcionalidad respecto al contexto.

La mayor frecuencia de poca adecuación semántica la presentan los alumnos de bajo nivel de los dos grados (4° y 6°). A partir de esto, podemos decir dos cosas: una, el alumno no relaciona cierta palabra (y no por desconocerla) con determinados contextos; y dos, por la ignorancia del término el alumno cubre esa parte de la oración con una interpretación similar a la palabra sugerida, pero visiblemente descontextualizada.

Los alumnos aun no interiorizan que la unidad "a", dependiendo del caso, tiene un significado y una función como preposición. Generalmente los alumnos utilizan la preposición como parte integral de una palabra sin reconocer su autonomía. Tal vez la concepción que algunos alumnos tienen de la preposición "a" no es suficiente por ser unidad, para escribirla como una palabra separada.

La producción escrita de todos los niños de la muestra, presentan características que reflejan alteraciones en el género y número. De acuerdo a los antecedentes lingüísticos de los alumnos y las características de su gramática, nos atreveríamos a decir que el uso limitado del género y número es reflejo de una generalización de las reglas gramaticales del hñähñú, ya que en tal lengua estos elementos se manejan de forma indistinta, cuando se refieren por ejemplo a "las tortillas" ellos lo pronuncian igual o bien como "los tortilla".

SEPTIMO CAPITULO

Análisis de Expresión Escrita 2

ANALISIS DE EXPRESION ESCRITA 2

INTRODUCCION DE ANALISIS

En el siguiente análisis trataremos de explicar e interpretar los resultados de la Prueba Expresión Escrita 2 con el fin de identificar las estrategias que utilizan los alumnos en su escritura.

Seleccionamos una muestra representativa de alumnos de 2º,3º,4º y 6º grados tres alumnos por cada grado, con edades entre siete y doce años.

Iniciaremos con la presentación de la frecuencia de los errores de mayor a menor ocurrencia, comparando las respuestas entre los grados y entre los alumnos de un mismo grupo.

La clasificación se hizo después de calificar cualitativamente las respuestas de los alumnos, en las cuales identificamos errores específicos, que agrupamos en diez categorías (ver páginas).

A partir de un análisis meticuloso de la producción de los alumnos distinguimos seis posibles tipos de respuestas:

- 1.- las **incomprensibles y omitidas**
- 2.- las **descontextualizadas**
- 3.- las que se aproximaban al **campo semántico**
- 4.- las que afectan la **morfología, la sintaxis y la ortografía**
- 5.- las palabras **correctas**.
- 6.- las palabras con **adiciones y mezcla de mayúsc/minúsc.**

En el cuadro siguiente se indica la frecuencia de errores totales en el Pre y Post-test cometida por todos los alumnos de la muestra.

TOTALES DE ERRORES EN EL PRE Y POS-TEST

TIPO DE ERROR	TOTAL
ORTOGRAFICO	219
MORFOLOGICO	184
SINTACTICO	171
DESCONTEXTUALIZADO	146
ADICION	138
MEZCLA MAYUSC/MINUSC.	89
SEMANTICO	88
INCOMPRESIBLE	56
OMISION	2
TOTAL	1272

A partir del análisis del tipo de respuestas que dan los niños en los enunciados, detectamos que predominan en mayor número el tipo de errores que afectan la ortografía, morfología y la sintaxis. Le siguen a éstos los errores descontextualizados, los que presentan adiciones, y mezcla de mayúsc.minúsc. Y finalmente, las palabras que entran en campo semántico, las palabras incomprensibles y las palabras omitidas.

Del total de las 324 respuestas, 61 no corresponden a la categoría gramatical que requiere el enunciado. (verbo, sustantivo o adjetivo). Las respuestas que dan los alumnos en su mayoría, corresponden a las sugeridas por los enunciados; lo que nos indica que reconocen sistemáticamente la categoría gramatical, en el espacio, que requiere la oración. Esto refleja que la mayoría de los alumnos, en este caso, reconocen las palabras necesarias en el contexto y pueden escribirlas.

De un total de 322 respuestas, cada una presenta una combinación particular de estrategias. Por ejemplo:

1.- Marcos y Joel observan la raíz del gran árbol que lorrancaro el huracán.

En este caso el alumno escribe dos unidades significativas como si fuese una sola palabra, "lo" y "arrancaron", quedando una contracción, omite la **a** después de **lo**. Cuando emplea el objeto indirecto "lo" está afectando la estructura de la oración. Y en la última sílaba suponemos la falta de la letra **n** siendo que se pretende como respuesta en singular. Citaremos otro ejemplo:

2.- En la mañana Javier riega su arbolito para que grueser muy grande.

La conjugación está en infinitivo y se esperaba como respuesta **crezca** conjugado en presente subjuntivo en 3ª persona del singular. Observamos que emplea la **q** para el fonema /k/. Además afecta la ortografía.

En la clasificación de errores quedaría de la siguiente manera:

	SEMANTICA	MORFOLOGIA	SINTAXIS	ORTOGRAFIA
<i>lorrancaro</i>	X	X	X	-
<i>grueser</i>	-	X	-	X

Este proceso se siguió con cada una de las respuestas, hasta llegar a un concentrado general que nos permitió comparar respuestas y estrategias que utilizaron los alumnos.

ORTOGRAFIA

En la clasificación, el número más alto de errores corresponde a las faltas de ortografía. Aunque el significado de la palabra no se ve afectado, se altera la forma convencional de la escritura.

Encontramos casos en los que se omiten o sustituyen letras de las palabras y a pesar de esto se puede comprender la respuesta. Las sustituciones más comunes son las relacionadas con los fonemas /s/ y /b/, y en menor medida los fonemas /j/ y /y/. Por ejemplo, tenemos:

Sustituciones del fonema /s/ y /b/.

crezca - crezca
sielo - cielo
ejersisio - ejercicio
sapatos - zapatos
labar - lavar
bender - vender

Sustituciones del fonema /j/ y /y/.

trabagon - trabajan
lellendo - leyendo

Estas sustituciones no son arbitrarias pues se elige un grafía con la misma correspondencia fonológica, por lo que podemos hablar de un error sistemático, cuya estrategia es escribir una letra por otra del mismo fonema.

La omisión de la letra h es constante en palabras como:

ace ó ase - hace
aciendo ó asiendo - haciendo
acen - hacen
ervir - hervir
ay - hay

Este tipo de faltas se puede entender porque a la letra **h** no corresponde fonema alguno, pues no representa ningún sonido. Para saber cuando se debe escribir la letra **h** es necesario recurrir a la regla ortográfica. En este sentido no podríamos llamar omisión a la ausencia de una letra, de la que aún no se ha interiorizado su manejo.

DISTRIBUCION DEL ERROR ORTOGRAFICO POR GRADO

GRADOS	2°	3°	4°	6°	TOTAL
FALTAS DE ORTOGRAFIA	57	55	54	53	219

Existe una persistencia del uso inadecuado de las reglas ortográficas, a lo que podríamos añadir que no hay un grado escolar determinado en el que se identifique un mayor dominio de su conocimiento.

DISTRIBUCION DEL ERROR POR NIVELES DE RENDIMIENTO
(Alto, Medio y Bajo)

GRADO	ALTO	MEDIO	BAJO	TOTAL
2°	25	20	12	57
3°	10	32	13	55
4°	16	12	26	54
6°	24	17	12	53
TOTAL	75	81	63	219

Los totales nos indican una mayor ocurrencia de errores en los alumnos que se encuentran en nivel medio, es comprensible si tomamos en cuenta que sus respuestas se encuentran en aquellas que se aproximan a las correctas. Mientras que los alumnos altos presentan mayor proximidad en torno a las respuestas que se esperan de acuerdo al contexto. Por otra parte los alumnos de bajo nivel, dan respuestas que son predominantemente incomprensibles, por lo tanto no es posible un análisis en la categoría de error ortográfico (curiosamente en las respuestas que logran ser comprensibles, es mínimo el número de errores ortográficos).

ERRORES ORTOGRAFICOS INDIVIDUAL

ALUMNO	GRADO	NIVEL	TOTAL
HECTOR	3°	M	32
FILIBERTO	4°	B	26
INOCENTE	2°	A	25
LUIS	6°	A	24
ISIDORA	2°	M	20
M ^a LUISA	6°	M	17
CARMELO	4°	A	16
MARIBEL	3°	B	13
LETICIA	4°	M	12
RAFAELA	6°	B	12
FACUNDO	2°	B	12
GISSEL	3°	A	10

No es posible identificar estrategias por niveles ni por grupos únicamente con los totales. Es con el análisis minucioso del tipo de respuestas que identificamos estrategias y niveles, como en el caso de las estrategias que utilizan los alumnos para acentuar.

En las respuestas de los alumnos que afectan la ortografía, encontramos palabras que no corresponden a la forma convencional de las reglas de acentuación.

Entre todas las respuestas de los alumnos que precisaban acento, encontramos nueve acentuadas, 1 con una marca gráfica de acentuación, 2 con el acento en forma inadecuada, 5 acentuadas convencionalmente y 1 que no necesitaba el acento. Veamos los siguientes ejemplos:

Acentuación con marca gráfica: *tíroo*

El escribir dos veces la letra *o* la interpretamos como una marca de fuerza fonética en la última sílaba, y con ello una mayor intensidad de pronunciación. Quizá esta marcación acentual sea una de las primeras fases de interiorizar las normas convencionales de la acentuación.

Acentuación inadecuada: *carníseria*
máma

En estas palabras los alumnos marcan el acento requerido pero no en la sílaba tónica adecuada, esto nos indica que identifican la necesidad del acento en estas palabras, aunque no se aplica la regla de manera convencional.

Acento convencional: *están*
están
están
Plástica
cornisería

En todos estos casos la acentuación corresponde a la forma convencional. Existe un dominio de la norma.

Acento innecesario: *Píerda*

La acentuación en esta palabra podría indicar la generalización de la norma, aún no se dominan las reglas que delimitan la acentuación, proceso que difícilmente logra superarse, en algunos casos.

La mayoría de las palabras que precisan del acento por regla y por contexto no están acentuadas. Por lo que las respuestas de los alumnos se ven afectadas en la ortografía.

Veamos en el cuadro siguiente la frecuencia de palabras sin acento por grados. De un total de 65 palabras sólo 5 se escribieron acentuadas quedando un total de 57 palabras sin acentuar.

PALABRAS NO ACENTUADAS POR GRADOS

GRADO	2º	3º	4º	6º	TOTAL
PALABRAS SIN ACENTO	14	12	15	16	57

Diferenciamos tres niveles en el dominio de la acentuación, considerando que algunos alumnos acentúan determinadas palabras, podríamos decir que existen diversos procesos:

Uno: la marcación de acento se hace de una forma no convencional, en la que se refleja la concepción de una sílaba tónica que distingue la palabra.

Dos: la palabra requiere acento y se le agrega de manera inconveniente.

Tres: la acentuación adecuada en las palabras que lo requieren.

MORFOLOGIA

Encontramos en menor frecuencia que los alumnos sustituyen una vocal por otra, lo que afecta la morfología de las palabras más que la ortografía.

Sustituciones de vocales

<i>Carneseria</i>	-	carnicería
<i>traí una caja</i>	-	trae una caja
<i>colga</i>	-	cuelga
<i>pastorir</i>	-	pastorear

Podemos entender este tipo de sustituciones por la aproximación fonética de las vocales, y sobre todo porque en su lengua materna (hñähñú) el número y la pronunciación de las vocales es de nueve diferentes formas.

Es frecuente la omisión de la letra **n** invariablemente en el sufijo -ando y -endo.

Omisiones de la letra **n**

<i>escodia</i>	-	escondía
<i>lavado</i>	-	lavando
<i>comiedo</i>	-	comiendo
<i>cosinado</i>	-	cocinando
<i>sepillado</i>	-	cepillando

Se omiten además letras como la: **r, s, a y e**.

<i>suete</i>	-	suéter
<i>ecuela</i>	-	escuela
<i>marrando</i>	-	amarrando
<i>aler</i>	-	a leer

En el caso de la omisión de la letra **n** en las terminación -ando, de letras consonantes como la **r** y **s**, y las vocales **a** y **e**, quizás los alumnos declaran inexistentes las grafías de las que carecen, por considerar sus respuestas como palabras extensas y con variabilidad aceptable. Ferreiro reconoce esta ocurrencia como parte de la etapa postalfabética, en la que los alumnos dan por válida su respuesta.

Por otro lado podríamos decir que las palabras en las que se sustituye una letra (que no impide la comprensión), podría encontrarse influenciada por el léxico de la primera lengua adquirida (hñähñú).

Por ejemplo:

3.- Ayer Facundo llevo a sus animales a tajar al monte.

4.- Marcos y Joel observan la raíz del gran árbol que rancá el huracán.

Observamos que los alumnos hacen uso de su conocimiento lingüístico al inferir como posible respuesta una palabra de uso común en la comunidad, en la que su escritura no es convencional, pero sí gramaticalmente satisfactoria.

Otra de las causas de sustitución u omisión de letras en la escritura podría ser que por "error de dedo" producen una letra por otra. Retomando en este caso el planteamiento de Ferreiro cuando se refiere a que la escritura parece ser un proceso continuo y secuencial en la que es posible omitir una letra o un trazo. (Ferreiro: 1987, 104).

SINTAXIS

Una de las ocurrencias mas comunes que afectaron la sintaxis de las respuestas fue que los alumnos incluían en sus respuestas más de una palabra. Muchas veces la respuesta estaba integrada por un sustantivo o verbo acompañado de artículos, modificadores u objetos directos. Creemos que esto se debe a dos cosas, que los alumnos:

- no comprendieron el ejercicio
- no habían logrado un suficiente dominio de la lecto-escritura, por lo tanto no podían realizar el ejercicio.

Logramos distinguir la existencia de interferencias en las respuestas en el uso frecuente del preposiciones, sustitución u omisión de letras y del objeto directo o indirecto.

Identificamos las interferencias que aparecieron en la escritura de los alumnos como influencias del hñähñü en relación con el español. Los siguientes ejemplos son representativos de éstos casos:

- 1.- Mi papá trabaja en su tractor y para ver cómo caen las semillas tiene que _____.

PRE maneja su

POS senbramays

La respuesta en Pre entra en campo semántico, la falta de la letra r al final de **maneja** afecta la morfología, y cuando escribe el adjetivo posesivo "su" repercute en la sintaxis. En Pos la respuesta es diferente al Pre, pero sigue en la misma categoría de campo semántico, afecta la morfología y la ortografía al escribir **nb**, y escribe maíz con **y**. En las dos respuestas se puede ver la influencia del apoyo visual. Digamos que sus respuestas corresponden a la categoría de verbos y con ciertas modificaciones podríamos interpretar las respuestas como palabras parcialmente correctas, sobre todo, si se toma en cuenta el apoyo visual.

- 2.- A toda prisa va la _____ que transporta heridos de un accidente.

PRE comas
carro

POS esta una coche

En el Pre está afectando la morfología y la sintaxis. Su respuesta está dentro de campo semántico, escribe dos palabras de las cuales **carro** es la significativa si la tomamos en vez de "ambulancia", la respuesta que se espera es un sustantivo de género femenino y responde una palabra de la misma categoría gramatical, pero de género masculino. Igual que en la mayoría de este tipo de

respuestas hay una aproximación sugerida por el apoyo visual. En Pos la respuesta afecta la morfología y la sintaxis además de entrar en campo semántico. Responde una oración con un verbo, artículo y sustantivo, y no hay correspondencia de género entre el artículo y el sustantivo.

4.- En la mañana Javier riega su arbolito para que ____ muy grande.

PRE Sepa

POS pasecresca

La respuesta en el Pre es descontextualizada. Podemos entender lo que dice pero dentro del contexto no es coherente, ni siquiera se acerca al campo semántico. En el Pos distinguimos dos palabras de las cuales una de ellas es la que identificamos como la palabra esperada, aunque no del todo correcta porque afecta otras categorías.

En el análisis realizado en los diferentes grupos se distingue un importante dominio de habilidades diferenciadas que varían según la edad. Sujetos de distintas edades no interpretan las oraciones propuestas del mismo modo. Sin embargo en las respuestas del nivel bajo de los cuatro grados es común encontrar respuestas con serias limitaciones. Pensemos que en estos casos influye la predominancia de la lengua materna, ya que todos los alumnos han sido socializados en hñahñu. Tomaremos dos ejemplos de los alumnos de nivel bajo de los cuatro grados:

1.- Arturo pone mucha atención para su nombre mientras la maestra pasa lista.

2º FACUNDO	Pararano lopenan	PRE	ascamiledo
3º MARIBEL	prendá	POS	quolga

2.- ...su papa y su mamá lo ven y lo

4º FILIBERTO	ca dion	PRE	toco guitarra
6º RAFAELA	sentaba	POS	tos viendo

Independientemente del grado en que se encuentren los niños de bajo rendimiento (con diferencias de edades entre ellos), sus respuestas no se aproximan al campo semántico generalmente quedan como palabras incomprensibles y descontextualizadas. Con esta comparación vemos que hay disparidad de etapas de aprendizaje, normalmente se esperaba que las respuestas de los alumnos de grados superiores estuvieran por encima de los alumnos de grados inferiores o que se aproximarán más a las respuestas esperadas, pero no ocurrió así. Por ejemplo: Maribel de 3º es la única que se aproxima a la respuesta, quedando por encima de los alumnos de los grados superiores.

Comparemos ahora los alumnos de rendimiento medio de los cuatro grados en los mismos enunciados seleccionados:

	PRE	POS
2° ISIDORA	<i>oir</i>	<i>PaSe</i>
3° HECTOR	<i>prenda</i>	<i>quoiga</i>
4° LETICIA	<i>oYen</i>	<i>escucha</i>
6° MARIA LUISA	<i>gusto</i>	<i>gusta</i>

En estos casos distinguimos dos tipos de respuestas, las que se aproximan semánticamente a las respuestas y las que son correctas. En el caso de Leticia podemos ver que las respuestas son las esperadas. Isidora por su parte también responde correctamente en Pre y Pos-test. Héctor escribe con mayor aproximación en Pre. Ma. Luisa en ninguna de las dos etapas logra la respuesta que se pretende, como es evidente, queda por debajo de los tres alumnos de nivel medio de 2°, 3° y 4°. Esperábamos que las respuestas de Ma. Luisa de 6° fueran las más apropiadas por estar en un grado superior al de sus compañeros.

Veamos ahora que ocurre con los alumnos de alto rendimiento de los cuatro grados:

	PRE	POS
2° INOCENTE	<i>Presente</i>	<i>que</i>
3° GISSEL	<i>escribe</i>	<i>escuchar</i>
4° CARMELO	<i>abraso</i>	<i>querian</i>
6° LUIS	<i>cuidan</i>	<i>escuchan</i>

Se puede observar que las respuestas son diferentes, lo que nos sorprende ya que esperábamos que por estar considerados como alumnos de alto rendimiento, sus respuestas serían invariablemente acertadas. Vemos que no ocurre así, de las ocho respuestas sólo dos son las sugeridas, por ejemplo Gissel de 3° en Pos escribe "escuchar". Luis por otro lado escribe "escuchan". Inocente de 2° en los dos casos escribe palabras próximas al contexto de la oración al igual que Carmelo, quedando en este caso, en el mismo nivel Inocente de 2° que Carmelo de 4°.

De los ejemplos anteriores podemos concluir que existe disparidad en el proceso de aprendizaje, alumnos que están en grados superiores presentan respuestas inadecuadas, superados muchas veces, por alumnos que están en grados inferiores.

No es una garantía que alumnos de grados superiores por el simple hecho de ser mayores y de ir en grados más avanzados den respuestas que reflejen estas distinciones.

Pasemos a los siguientes ejemplos:

1.- Luis está sentado en el pasto su libro.

2° Año	PRE	POS
INOCENTE (nivel alto)	<i>lee</i>	<i>lellendo</i>
ISIDORA (nivel medio)	<i>Leer</i>	<i>Lee</i>
FACUNDO (nivel bajo)	<i>estalellendo</i>	<i>este lelle ndo surlo</i>

3er. Año

GISSEL (nivel alto)	<i>lellendo</i>	<i>lee</i>
HECTOR (nivel medio)	<i>lendo</i>	<i>LeYendo</i>
MARIBEL (nivel bajo)	<i>eta lellendo</i>	<i>es te leed</i>

2.- A Anita le gusta libros de cuentos y animales.

	PRE	POS
4° Año		
CARMELO (nivel alto)	<i>su</i>	<i>ber</i>
LETICIA (nivel medio)	<i>estudia</i>	<i>Leer</i>
FILIBERTO (nivel bajo)	<i>a ler</i>	<i>estelibro</i>

6° Año

LUIS (nivel alto)	<i>Leer los</i>	<i>leer</i>
MARIA LUISA (nivel medio)	<i>el dibujo al</i>	<i>el</i>
RAFAELA (nivel bajo)	<i>a leer</i>	<i>leer un</i>

Comparando las respuestas de Isidora de 2° año de nivel alto, con las de Filiberto de 4° año de nivel bajo, tenemos que la primera responde con mayor certeza que Filiberto. Con esto identificamos una vez más, la existencia de disparidad .

Hablemos ahora de la disparidad de niveles entre Inocente de 2° grado de nivel alto y Ma. Luisa de 6° grado de nivel medio. Las respuestas de Inocente son las adecuadas, mientras que las de Ma. Luisa no corresponden a la categoría gramatical que requiere la oración, sin embargo podríamos considerar estas respuestas como palabras dentro del contexto.

Conclusiones: *Estrategias desarrolladas por los alumnos y Disparidad de niveles.*

Cada una de las *estrategias* empleadas por los alumnos para escribir respuestas que se aproximen a la escritura convencional son indicadores del proceso alfabético. Pensamos que el alto número de errores ortográficos se debe a que los alumnos empiezan el proceso alfabético desarrollando estrategias (consideradas normalmente como errores) que les permiten progresivamente aproximarse a la escritura estándar.

Un estrategia es la **sustitución** frecuente de una letra por otra con el mismo fonema, el caso de la *s*, *c*, y *z*, por /s/, y de la *b* y *v* por la /b/, de la *g* y la *j*, por /j/, y la *ll* por la /y/.

Por ejemplo:

2°	INOCENTE	(nivel alto)	<i>cresca</i>
	ISIDORA	(nivel medio)	<i>qrueser</i>
	FACUNDO	(nivel bajo)	<i>pase cresca</i>
3°	GISSEL	(nivel alto)	<i>crescan</i>
	HECTOR	(nivel medio)	<i>jargata</i>
	MARIBEL	(nivel bajo)	<i>crescan</i>
4°	CARMELO	(nivel alto)	<i>savia</i>
	LETICIA	(nivel medio)	<i>Caresería</i>
	FILIBERTO	(nivel bajo)	<i>olledo</i>
6°	LUIS	(nivel alto)	<i>bende</i>
	MARIA LUISA	(nivel medio)	<i>jueja</i>
	RAFAELA	(nivel bajo)	<i>cosido</i>

Cada una de las respuestas anteriores de los alumnos de la muestra, reflejan una frecuencia de sustitución de una letra por otra del mismo fonema que no corresponde a la forma estándar de la escritura. A pesar de esto las respuestas son comprensibles.

A pesar del manejo mayor o menor que tienen del español, los alumnos no siempre reflejan en su escritura las normas convencionales consistentemente en sus respuestas, sino después de un largo proceso paulatino. A partir de este criterio podemos comprender la ausencia de reglas que aún no se han interiorizado (Por lo que sería equivocado llamarlo omisión). Veamos los siguientes ejemplos:

2°	INOCENTE	(nivel alto)	<i>ace</i>
	ISIDORA	(nivel medio)	<i>estacomledo</i>
	FACUNDO	(nivel bajo)	<i>saca sua ga mel</i>
3°	GISSEL	(nivel alto)	<i>laband</i>
	HECTOR	(nivel medio)	<i>asido</i>
	MARIBEL	(nivel bajo)	<i>eta lelledo</i>
4°	CARMELO	(nivel alto)	<i>ase</i>
	LETICIA	(nivel medio)	<i>aciendo</i>
	FILIBERTO	(nivel bajo)	<i>aga comi</i>
6°	LUIS	(nivel alto)	<i>traí un caja</i>
	MARIA LUISA	(nivel medio)	<i>aciendo</i>
	RAFAELA	(nivel bajo)	<i>ace</i>

Consideramos que el error ortográfico no es muy grave, ya que no impide la comunicación de palabras significativas.

Localizamos diversos niveles en la escritura de los niños, de manera que se pueden analizar cada uno de los factores que repercuten sobre el proceso de adquisición de la escritura.

Identificamos tres niveles de respuestas:

- 1.- Se representan características no convencionales (con esto se intuye el conocimiento de una regla determinada).
- 2.- Se distingue la regla en forma convencional pero no se aplica adecuadamente.
- 3.- Se presenta la regla de manera convencional.

Ejemplos:

- | | | | | | |
|-----|---------------|-------------|----------------|--------------|----------------|
| 1.- | <i>buerme</i> | <i>ase</i> | <i>lavodo</i> | <i>goula</i> | <i>tiroo</i> |
| 2.- | <i>dorme</i> | <i>ace</i> | <i>labando</i> | <i>gaula</i> | <i>máma</i> |
| 3.- | <i>duerme</i> | <i>hace</i> | <i>lavando</i> | <i>Jaula</i> | <i>Plática</i> |

A través del análisis cuidadoso de las respuestas tanto en la etapa previa como posterior, pudimos constatar el progreso del proceso del dominio de la escritura.

Las respuestas del Pre presentaron problemáticas diferentes y durante el Pos identificamos un mayor manejo de estrategias próximas a lo que se esperaba, aunque no del todo correctas.

Por ejemplo:

	PRE	POS	PALABRA
1.-	<i>tenta</i>	<i>esta lavan ropa</i>	lavando
2.-	<i>quieser</i>	<i>crezca</i>	crezca
3.-	<i>lee</i>	<i>lellendo</i>	leyendo
4.-	<i>laband</i>	<i>lavando</i>	lavando

5.-	<i>eta lelledo</i>	<i>es te leend</i>	leyendo
6.-	<i>gritaba</i>	<i>lloviendo</i>	lluvia
7.-	<i>asiendo</i>	<i>aciendo</i>	haciendo
8.-	<i>fuevo</i>	<i>juegacánica</i>	juegan
9.-	<i>tienda</i>	<i>carnerería</i>	carnicería
10	<i>estan dormido</i>	<i>estaba dormiendo</i>	duerme
11.-	<i>Leer los</i>	<i>leer</i>	leer
12.-	<i>escribe</i>	<i>escribe</i>	escribe

Es posible hablar de un mayor dominio de la lecto-escritura en español, que se deduce de la comparación de las respuestas del Pre con las respuestas del Pos, y también es posible establecer un avance en las estrategias desarrolladas, que depende del mismo dominio. Resulta interesante ver como la frecuencia de la mayoría de los alumnos en la última etapa de aplicación (Pos), aumenta en errores morfológicos, sintácticos, ortográficos, mezcla de mayúsc./minúsc. y en la categoría de palabras correctas.

Creemos que una de las razones para el avance del dominio de la lecto-escritura se debe a la relación que existe entre el nivel de adquisición del alumno y su competencia lingüística en español.

En la siguiente relación mostramos totales generales del Pre y del Pos:

	PRE	POS
MORFOLOGIA	92	102
SINTAXIS	77	104
ORTOGRAFIA	108	111
MAYUSC/MINUSC.	36	53

Pensamos que el aumento de "errores constructivos" se debe a un proceso por el que todos los alumnos pasan en la adquisición de la escritura. Es decir, conforme los alumnos desarrollan estrategias, recaen en errores, logrando posteriormente una producción escrita comprensible a diferencia de los errores que impiden la comunicación (como sería el caso de los errores incomprensibles y de omisión).

El aumento de errores constructivos indica un avance en el dominio de la escritura de los niños. Los alumnos que en la primera aplicación escribían palabras incomprensibles, en la segunda aplicación sus respuestas logran expresar algún significado. Por ejemplo:

1. Fernandito cepilla sus para ir presentable a la escuela.

PRE *calsetine* POS *zapato*

2.- Siempre que Lalo se le gusta meterse a su tina.

PRE *meterse* POS *baña*

3.- Todos a hacer la comida.

4.-aprendió a leer pero poquito y despacio

PRE *silencio* POS *un*

Y en el caso de las palabras descontextualizadas, en el Pos se acercaron al contexto:

1.- Ayer Facundo llevó sus animales a al monte.

PRE *docon^o aster* POS *yebo sus chi
bo*

2.- Desde lo alto de su casa, Pablo y su hermana hacia la calle.

PRE *PabCo* POS *ven*

3.- ...su papá y su mamá lo ven y lo

PRE *cadion*

POS *toca guitarra*

4.- Marcelo su guitarra todas las tardes.

PRE *baH*

POS *estaba*

Entre otras cosas podríamos concluir que el error en la producción escrita del niño en español, no significa que su lengua materna represente un obstáculo, sin embargo, el alumno recurre al hñähñú porque aun no posee suficiente conocimiento del español y esto logra confusiones e incomprensión en sus respuestas; como ocurre por ejemplo con los alumnos de bajo nivel, de los cuatro grados.

Podemos concluir que hay *disparidad* en las etapas de aprendizaje de los alumnos. A través del análisis que realizamos constatamos que alumnos altos de grados inferiores están por encima de alumnos de nivel bajo de grados superiores.

Tenemos por ejemplo las respuestas de Gissel de 3er. año de nivel alto y Filiberto de 4º año de nivel bajo. Partimos del supuesto de que Filiberto estaría en un nivel más alto comparado con Gissel. Por ejemplo.

En 3er. año Gissel (nivel alto) contesta en el ítem:

1.- Luis está sentado en el pasto su libro.

PRE *lellendo* POS *lee*

En 4º año Filiberto (nivel bajo) contesta en el ítem:

2.- A Anita le gusta libros de cuentos y animales.

PRE *a ler* POS *este libro*

Las respuestas acertadas son satisfactorias en el caso de Gissel, no sucede lo mismo con Filiberto.

Comparemos ahora a Rafaela de 6º año de nivel bajo con Inocente de 2º año de nivel alto.

En 2º año Inocente (nivel alto) contesta en el ítem:

1.- Arturo pone mucha atención para su nombre mientras la maestra pasa lista.

PRE *presente* POS *que*

En 6º año Rafaela (nivel bajo) contesta en el ítem:

2.- ... mientras su papá y su mamá lo ven y lo

PRE *gusto* POS *gusta*

Ambos dan respuestas muy parecidas dentro de su contexto, no se identifica precisión en ningún caso y además no están dentro del campo semántico. No se distinguen diferencias en la escritura, podría pensarse que ambos están en el mismo año escolar.

Por el tipo de estrategias empleadas por los alumnos en Pre y Pos-test pudimos darnos cuenta de que buscan la manera de resolver la tarea adecuadamente. Entre los alumnos encontramos estrategias comunes que no se delimitan a un grupo determinado, sino a categorías de error, alumnos y niveles.

PERFIL ACADEMICO Y FAMILIAR DE LOS ALUMNOS

Son evidentes las diferencias entre los alumnos de un mismo grado pero en diferentes niveles de aprendizaje. La interacción que tuvimos con los alumnos no fue suficiente para afirmar que dominan una u otra lengua, pero sí nos atreveríamos a dar ciertas características de dominancia de la lengua a partir de la interacción verbal que captamos dentro del salón de clase y dentro del contexto familiar de los alumnos de la muestra.

Es importante mencionar que la clasificación que proponemos con los alumnos de rendimiento alto, medio y bajo respectivamente, la elaboramos después de que analizamos los resultados, además de considerar mínimamente la opinión de los maestros, en algunos casos. La idea principal de esta clasificación es poder partir de ella para plantear, si es que se detectan, las estrategias que desarrollan los alumnos en su proceso de aprendizaje.

A continuación daremos un breve perfil académico de los niños de la muestra.

2º AÑO

Inocente: se considera entre los alumnos de alto rendimiento. Su edad es de 7 años, su lengua dominante es en español. Dentro del salón habla con sus compañeros en hñähñú y con la maestra en español. Participa con mucha frecuencia en clase, generalmente son correctas sus intervenciones. Es de carácter extrovertido y se dirige a la gente con mucha confianza. Inocente es el mayor de dos hermanos. Sus padres son jóvenes, ambos tienen 33 años. La forma en que le habla su papá es en español, su mamá en hñähñú y también es su lengua dominante.

Mostró avance significativo entre el Pre y el Pos-test, ya que disminuyeron los desaciertos descontextualizados y de adición. Aumentaron sus aciertos dentro de campo semántico, aunque afectaron mayormente en la morfosintaxis y la ortografía. En **semántica** (8) y palabras **descontextualizadas** (9). En general sus desaciertos incurrieron en **semántica** (8) y de palabras **correctas** tuvo 11.

Isidora: es considerada como una alumna de mediano rendimiento escolar. Tiene 7 años, su lengua dominante es en español, sus participaciones en clase son regulares. Su apariencia no es común ya que siempre asiste a la escuela con una pulcritud que destaca entre los demás niños, que por lo general asisten desalineados a la escuela. Isidora es hija única, sus padres son jóvenes, ambos demuestran un interés particular en el avance escolar de su hija. La forma en que le habla su papá es en hñähñú y su mamá en español, además de que es su lengua dominante.

Mostró un avance poco significativo y a veces contradictorio entre las dos etapas. De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en **sintaxis** (17) y **morfología** (23) en palabras **descontextualizadas** (9), en las demás categorías mantiene un parámetro diferenciado entre ellas. En general sus desaciertos incurrieron en **morfología** (32) y de palabras **correctas** tuvo 11.

Facundo: es considerada como un alumno de bajo rendimiento escolar, tiene 7 años, su lengua dominante es hñähñú dentro del salón de clase habla en hñähñú con sus compañeros, participa poco en clase. Es un niño que generalmente no es muy expresivo. Fueron muy notorias sus respuestas en comparación a las respuestas de sus compañeros, ya que él como otros niños de su grado mostraron serias limitaciones para lograr expresarse por escrito. Facundo es el menor de cinco hermanos, sus padres son personas ya maduras. La forma en que le hablan sus papás predominantemente es el hñähñú. La lengua dominante de su papá es el español y la de su mamá es el hñähñú se dirigen a él en las dos lenguas. Facundo habla en las dos lenguas (aunque predominantemente habla el hñähñú).

Mostró un avance poco significativo entre las dos etapas. De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en palabras **descontextualizadas** (11) y **sintaxis** (19) en las demás categorías mantiene un parámetro poco equilibrado. Principalmente sus desaciertos incurrieron en palabras **descontextualizadas** (26), de **adición** (34) con el mayor número entre todos los alumnos y en palabras **correctas** no tuvo ninguna ocurrencia.

3er. AÑO

Gissel: es considerado como un alumno de alto rendimiento escolar. Tiene 8 años 10 meses, su lengua dominante es en español, dentro del salón habla con sus compañeros en hñähñú y con la maestra en español, participa regularmente en clase (es muy serio y desconfiado). Gissel es el segundo de cuatro hermanos, sus padres son jóvenes, su mamá tiene 33 años y su papá 35. La manera en que sus padres se dirigen a Gissel, es en español además de que es su lengua dominante.

Mostró un avance relativamente significativo entre las dos etapas. De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en **semántica** (12) y palabras **descontextualizadas** (11). En general sus desaciertos incurrieron en **semántica** (12) y de palabras **correctas** tuvo 17.

Héctor: es considerado como un alumno de mediano rendimiento escolar. Tiene 8 años 7 meses, su lengua dominante es en español, casi no participa en clase sólo lo hace cuando la maestra lo presiona, con sus compañeros y con la maestra habla en hñähñú (es muy serio e introvertido). Héctor es el mayor de dos hermanos, su mamá es joven (su papá murió un año antes de las primeras aplicaciones). La forma en que le habla su mamá es en español, que además es su lengua dominante.

Mostró un avance poco significativo y a veces contradictorio entre las dos etapas. De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en **sintaxis** (26) y **morfología** (21) en las demás categorías mantiene un parámetro equilibrado entre ellas. En general sus desaciertos incurrieron en **ortografía** (32) y de palabras **correctas** tuvo 6.

Maribel: es considerada como una alumna de bajo rendimiento escolar, tiene 8 años, su lengua dominante es español, dentro del salón de clase habla en hñähñú con sus compañeras, casi nunca participa en clase (es bastante inhibida y difícilmente platica con alguien). Maribel es la más grande de dos hermanos, sus papás son jóvenes. Se se dirigen a ella en hñähñú, que es la lengua que dominan.

Mostró un avance poco significativo entre las dos etapas. De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en palabras **descontextualizadas** (25) y **sintaxis** (22) en las demás categorías mantiene un parámetro poco equilibrado. En general sus desaciertos incurrieron en palabras **descontextualizadas** (25) y de **adición** (25) y de palabras **correctas** tuvo 3.

4º AÑO

Carmelo: es considerado por nosotras como un niño de alto rendimiento. Tiene 10 años, su lengua dominante es el español, dentro del salón de clase sus participaciones siempre fueron en español y acertadas. Carmelo es el mayor de dos hermanos, sus padres son jóvenes, ambos tienen 33 años. La forma en que le hablan sus papás es en español y es también la lengua dominante de ambos.

Mostró un avance significativo entre las dos etapas (Pre y Pos). De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en **semántica** (4). En general sus desaciertos incurrieron en la **ortografía** (16), en el resto de las categorías las ocurrencias fueron menores en palabras **correctas** tuvo 26 el mayor número entre todos los niños.

Leticia: es considerada por nosotras como una alumna de mediano rendimiento. Tiene 10 años, su lengua dominante es en hñähñú, dentro del salón de clase habla con sus compañeras en la misma lengua, es poco participativa y muy introvertida. En algunos momentos su timidez fue un obstáculo para poder interactuar con ella. Leticia es la mayor de cuatro hermanas, sus padres son personas maduras. La forma en que le hablan sus papás es en hñähñú y también es la lengua dominante de ellos.

Mostró un avance significativo entre las dos etapas. De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en palabras **descontextualizadas** (9) y **morfología** (16). En las demás categorías mantiene un parámetro menor. En general sus desaciertos incurrieron en la **mezcla de mayúsculas y minúsculas** (20) y de palabras **correctas** tuvo 22.

Filiberto: es considerada como un alumno de bajo rendimiento escolar. Tiene 10 años, su lengua dominante es en hñähñú, con sus compañeros habla en hñähñú, sus participaciones en clases son frecuentes sobre todo en la clase de matemáticas y son en hñähñú, en algunas ocasiones participa sólo cuando el maestro lo presiona. Es bastante inhibido. Filiberto es el mayor de cinco hermanos, sus padres son jóvenes, su papá tiene 30 años y su mamá tienen 33 años. Su papá se encuentra ausente por tiempo muy prolongado. La forma en que le habla su papá es en español, y su mamá en hñähñú. La lengua dominante de ambos es el hñähñú.

Mostró un avance significativo entre las dos etapas. De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en **morfología** (31) y **adición** (25) y en las demás categorías mantiene un parámetro decreciente. En general sus desaciertos incurrieron en **sintaxis** (41) y de palabras **correctas** tuvo 6.

6° AÑO

Luis: es considerado por nosotras como un niño de alto rendimiento (aunque sus maestros lo clasifican como de mediano rendimiento). Tiene 11 años, su lengua dominante es el español, dentro del salón de clase sus participaciones siempre fueron en español y acertadas (al menos en la ocasiones en las que asistimos a observación de clase). Luis es el tercero de cinco hermanos, sus papás son maduros, su mamá tiene 41 años y su papá 50 años (no vive con ellos). La manera en que se refiere su mamá a Luis es en español, que además es su lengua dominante.

Mostró un avance significativo entre las dos etapas (Pre y Pos). De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en **semántica** (4). En general sus desaciertos incurrieron en la **ortografía** (24) y combinación de mayúsc./minúsc., y de palabras **correctas** tuvo 25.

M^a Luisa: es considerada por nosotras como una alumna de mediano rendimiento (aunque los maestros la clasifican como de alto rendimiento). Tiene 11 años, su lengua dominante es en hñähñú, dentro del salón de clase habla con sus compañeras en la misma lengua, es poco participativa (y un poco nerviosa). Ma. Luisa es la mayor de dos hermanos, sus papás son jóvenes. La lengua en que le hablan sus papás es en español, además de ser su lengua dominante.

Mostró un avance poco significativo entre las dos etapas. De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en palabras **descontextualizadas** (11) y **morfología** (12) aunque en las demás categorías mantiene un parámetro equilibrado. En general sus desaciertos incurrieron en la **ortografía** (17) y de palabras **correctas** tuvo 22.

Rafaela es considerada como una alumna de bajo rendimiento escolar (en esta ocasión coincidimos con los maestros). Tiene 11 años, su lengua dominante es en hñähñú, con sus compañeras habla en hñähñú, casi no participa en clases, sólo lo hace cuando el maestro la presiona (es bastante inhibida). Rafaela es la mayor de cinco hermanas, sus padres son jóvenes, su mamá tiene 34 años y su papá 32 años (no vive con ellas). La forma en que se refiere su mamá a Rafaela es en hñähñú, que es su lengua dominante.

Mostró un avance poco significativo y a veces contradictorio entre las dos etapas. De las cuatro categorías principales tuvo frecuencia en **morfología** (24) y **adición** (21) aunque en las demás categorías mantiene un parámetro relativamente equilibrado. En general sus desaciertos incurrieron en **morfología** (24) y de palabras **correctas** tuvo 10.

ANEXOS

EXAMENES COMPLETOS DE EXPRESION ESCRITA 1 (PRE Y POS-TEST).

4° GRADO CAZADOR DE VENADOS EE1

PRE

NOMBRE: Carmelo Hernandezperes 10 cuarto b 6 de noviembre
de 1991

un casador de venados
 un dia un señor se Levanto a la madr-
 ugada y busco su escopeta y desperto
 a su mujer, despierte pero me aras caso lo qu-
 e te voi a desir que dises que despiertes porque
 voy a buscar animale pero y si no vas a encot-
 rar pero llo lla se adone vive un venado pero
 y si no lo encuentras mejor no vallas no tu
 vusca quien te allude y se fu el cazador
 y la mujer se levante con mucha flojera.
 y el cazador ya lleo en el monte
 y estava penzando que si lo comiera todo
 o lo vendiera la mitas y cuando le puso el
 apunte y el venado se fue a un salto y se
 fue corriedo el venado y se fue el casador como
 a las dies de la mana lla tenía ambre y se
 puso triste que porque no mato al venado y lleo
 y te preguntaron adondesta el venado que
 aprovechaste no lo mate etava llo penzando que
 si lo comira todo o vendiera la mitad
 y te dijo que tenía mucha ambre y comio
 el caldo con tortilla y le faltava la carne.

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

un casador de venados

- 1.- un dia un señor se Levanto a la madr-
ugada
- 2.- y busco su escopeta
- 3.- y desperto a su mujer,
pero me aras caso lo qu-
e te voi a desir
- 5.- despierte
que despiertes
- 7.- que dises

-La mayoría de su producción escrita está integrada por enunciados con sujeto y verbo que dan las ideas aproximadas de lo sucedido en el cuento. Logra escribir los hechos relevantes y algunos detalles que no son fundamentales pero que ayudan a contextualizar el cuento. Pasa por alto el enunciado 17 "Mientras estaba pensando, el venado despertó porque oyó un ruido." Observamos que en su narración argumenta que " y estaba pensando que si lo comiera todo o lo vendiera la mitas y cuando le puso el apunte y el venado se fue a un salto y se fue corriendo el venado", pero no logra reconstruir el hecho de que "el venado despertó porque oyó un ruido".

OBSERVACIONES GENERALES

- 6.- porque voy a buscar animal
- 7.- pero y si no vas a encot- rar
- pero y si no lo encuentras mejor no vallas
- 10.- no tu vusca quien te allude
- 11.- pero llo lla se adone vive un venado
- 12.- y la mujer se levante con mucha flojera.
- 13.- y se fu el cazador
- 14.- y el cazador ya llego en el monte
- 16.- y estaba pensando
- 18.- que si lo comiera todo o lo vendiera la mitas
- 19.- y cuando le puso el apunte y el venado se fue a un salto y se fue corriendo el venado
- 21.- y se fue el cazador como a las dies de la mana lla
- 22.- tenía hambre y se puso triste
- 23.- que porque no mato al venado
- 26.- y llego y te preguntaron adondesta el venado que aprovechaste
- 29.- no lo mate etava llo pensando que si lo comira todo o vendiera la mitad
- 30.- y le dijo que tenía mucha hambre
- 31.- y comio el caldo con tortilla
- 32.- y le faltava la carne

4º GRADO CAZADOR DE VENADOS EE1

POS

NOMBRE Carmelo Hernandez perez. EDAD 10 FECHA 12 DE M.
 CLAVE 102 GRUPO 4 "B"

El Cazador del venado.

una mañana se levanto de madrugada el señor y desperto a su esposa, como a las 5. de la mañana y le dijo a su esposa esposa que se levantara para buscar quien le ayudara a preparar el caldo, pero la ceñora le dijo que no cervia. Le dijo que fuera. entonces la ceñora se levanto con mucha flojer. cuando el cazador *llego al monte primero estava penzando que si lo comiera todo o vendiera

la mitad, de mientras el cazador estava apunteriandole el venado escucho un ruido cuando el cazador disparo pero el venado salto tan rapidamente. el cazador llego asta las 10 de la mañana. y cuando el cazador le preguntaron adonde esta el venado que prometiste no lo mate porque primero estava pensando que si lo comiera

todo o vendieran la mitad y le dijo a su señora quiero comer ** porque me da mucha ambre. El cazador le cirviero, y dijo el cazador que riquisimo y si fuera con un pedazo de carne estaria bien riquisimo.

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

El Cazador del venado.

- 1 .- una mañana se levanto de madrugada el señor
- 2 .- y desperto a su esposa,
- 1 .- como a las 5. de la mañana
- 3 .- y le dijo a su esposa
- 5 .- que se levantara para buscar quien le ayudara a preparar el caldo,
- 8 .- pero la ceñora le dijo que no cervia.
- 10.- Le dijo que fuera. entonces la ceñora se levanto con mucha flojer.
- 14.- cuando el cazador *llego al monte primero estava penzando
- 18.- que si lo comiera todo o vendiera la mitad,
- 19.- de mientras el cazador estava apunteriandole
- 17.- el venado escucho un ruido
- 19.- cuando el cazador disparo
- 20.- pero el venado salto tan rapidamente.

- 21 - el cazador llega asta las 10 de la mañana
 25 - Y cuando el cazador le preguntaron
 26 - adonde esta el venado que prometiste
 28 - no lo mate
 29 - porque primero estava pensando que si lo comiera
 todo o vendieran la mitad
 30 - y le dijo a su señora quiero comer ** porque me da mucha
 hambre.
 31 - El cazador le cirviero, y dijo el cazador
 32 - que riquísimo y si fuera con un pedazo de carne estaria
 bien riquísimo.

* El alumno escribe dos letras encimadas y, ll.
 ** El alumno escribe algo que trata de borrar (tachandolo) que no se logra
 identificar.

OBSERVACIONES GENERALES

-Logra escribir los hechos principales de la narración del cuento.
 -Cada uno de sus enunciados se apegan a lo que se dice en el cuento.
 -Omite algunas partes que si bien no son esenciales si ayudan a
 contextualizar el cuento como por ejemplo el enunciado 2 "Buscó su
 escopeta para cazar", aunque se logra suponer por el desarrollo del cuento,
 el hecho de que el señor se dispone e cazar y que buscó su escopeta para
 poder hacerlo.

4° GRADO CAZADOR DE VENADOS EE1

PRE

NOMBRE: Leticia Perez avalos 11 cuarto A

El cazador del Venado 6 de noviembre de 1991
 El cazador levanto temprano como a la cinco
 de la mañana Se despierto asu asu esposa
 Para decir se fue a buscar El venado
 se fue en el monte Y luego lo encontro El
 Venado Y luego El venado se fue de corriendo
 Y luego el cazador se penso Porque el
 venado se fue de corriendo Y luego El
 cazador se penso Porque el venado se fue
 de corriendo Y luego se fue a su casa
 Y luego tenia mucha hambre Y luego lo dice
 asu esposa Y el venado Y luego se penso
 y luego lo de comer

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

El cazador del venado 6 de noviembre de 1991
 1.- El cazador levanto temprano como a la cinco de la mañana
 3.- Se despierto asu asu esposa
 13.- Para decir se fue a buscar El venado
 14.- se fue en el monte Y luego lo encontro El venado
 20.- Y luego El venado se fue de corriendo
 17.- Y luego el cazador se penso porque el
 venado se fue de corriendo y luego El
 cazador se penso PORque el venado se fue de corriendo
 21.- y luego se fue a su casa
 22.- y luego tenia mucha hambre
 25.- Y luego lo dice asu esposa Y el venado
 7.- Y luego se penso
 31.- y luego lo de comer

OBSERVACIONES GENERALES

- Inicia su relato sin mencionar el sujeto que realiza la acción.
- Se logran identificar algunos de los enunciados que conforman la historia del cuento con los pocos elementos que Leticia proporciona.
- Escribe algunas palabras segmentadas.
- Existe en la mayoría de los enunciados que la alumna escribe, mezcla de mayúsculas o minúsculas.
- A pesar de que son pocos los enunciados que logra reconstruir se puede entender el sentido del cuento.
- Faltan la mayoría de los detalles que contextualizan el cuento.

(*) Las letras que en el examen aparezcan con negrillas es porque el alumno las escribió encima del renglón.

4° GRADO CAZADOR DE VENADOS EE1

POS

NOMBRE Leticia Perez Avalo EDAD 10 FECHA 12 de mayo

Se Levanto temprano como a la 5 de la mañana
 Y se levanto su mujer le dijo que le buscaria alguien en
 Para alludar hacer EL Caldo Por que iba a casar
 Venado El Ya sabia adonde estaba el venado
 y se fue a Casar Y el venado se echo a correr
 Y un frinco Y le dijo su esposa que tal si
 no vasa encontrar el venado Y se fue al monte
 Abusca benado le dijo a su esposa lo comemos
 todo o lo vendemos a la mitad y el seño se
 empezo a Yorar Por que no lo mato el venado
 Y tenia mucha hambre Y se fue a su casa
 Y le dijo a su esposa adonde esta el venado
 Y Yego a su casa Y le dijo a su esposa que tenia
 mucha hambre Y le dieron tortillas seco Y el caldo
 esba muy Rico

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

- 1.- Se Levanto temprano como a la 5 de la mañana
- 3.- Y se levanto su mujer
- 5.- le dijo que le buscaria alguien en Para alludar hacer EL Caldo
- 6.- Por que iba a casar Venado
- 11.- El Ya sabia adonde estaba el venado
- 13.- y se fue a Casar
- 20.- Y el venado se echo a correr Y un frinco
- 7.- Y le dijo su esposa que tal si no vasa encontrar el venado
- 13.- Y se fue al monte Abusca benado
- 29.- le dijo a su esposa lo comemos todo o lo vendemos a la mitad
- 7.- y el seño se empezo a Yorar
- 26.- Por que no lo mato el venado
- 22.- Y tenia mucha hambre
- 21.- Y se fue a su casa
- 26.- Y le dijo a su esposa adonde esta el venado
- 21.- Y Yego a su casa Y le dijo a su esposa que tenia mucha hambre
- 31.- Y le dieron tortillas seco
- 32.- Y el caldo esba muy Rico

OBSERVACIONES GENERALES

- En comparación con la producción del Pre es mayor la del Pos.
- La mayoría de los enunciados están unidos casi siempre por el conector "y".
- Se logran identificar los enunciados a pesar de que presentan problemas menores como por ejemplo palabras incompletas, unidas ó segmentadas.
- Con los enunciados que escribe se puede entender el sentido del cuento aunque faltan la mayoría de los detalles que lo contextualizan.

(*) Las letras que en el examen aparezcan con negrillas es porque el alumno las escribió encima del renglón.

4º GRADO CAZADOR DE VENADOS EE1

PRE

NOMBRE Fillberto herna den Pere 10

casado el me el menado el mena vi co ech corre
 vasado estaba bendo fusil racosuca thet
 venga batate aterado lludate llego
 llastala come musa roso sarsa statilla
 seca el menado ollorirido el cospeta
 rico l menado es echo corre mucarera
 el s e e casar tenía abre llego es
 estalacomida sobrosa salsa llcome
 tteca de comer de e car conego emenado
 llonte go are Pra are come ba
 saBa lacomida no co sabro so A
 esba ebdo le menado elbo care e el cosoetira
 el pagaro la sobra rPato cudo
 estaba ecote do emena do echocorre

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

- ?.- casado el me el menado el mena vi co ech corre
- ?.- vasado estaba bendo fusil racosuca thet
- ?.- venga batate aterado lludate llego
- ?.- llastala come musa roso sarsa statilla
- ?.- seca el menado ollorirido el cospeta
- 20.- rico l menado es echo corre mucarera
- 22.- el s e e casar tenía abre
- 32.- llego es estalacomida sobrosa salsa llcome
- ?.- tteca de comer de e car conego emenado
- ?.- llonte go are Pra are come ba
- ?.- saBa lacomida no co sabro so A
- ?.- esba ebdo le menado elbo care e el cosoetira
- ?.- el pagaro la sobra rPato cudo
- ?.- estaba ecote do emena do echocorre

OBSERVACIONES GENERALES

-En la mayoría de su producción es difícil lograr interpretar algún significado, ya que sus enunciados están integados por palabras aisladas o incomprensibles que no logran construir frases coherentes.

-Se logran distinguir elementos que no tienen ninguna relación con el cuento como por ejemplo: "el pagaro la sobra rPato cudo", en este caso logramos identificar "pagaro" por pájaro y "rPato" por pato, animales que no figuran en el cuento.

-De los enunciados que logramos distinguir se aproximan muy poco al enunciado correspondiente al cuento, por ejemplo: "llego es estalacomida sobrosa salsa llocome" que correspondería al enunciado 32 "-¡Ah, qué sabroso está su caldo! ¿Se imaginan cómo estaría de sabroso con carne?"

4° GRADO CAZADOR DE VENADOS EE1

POS

NOMBRE Filiberto Hernandez Perea Edad 11 FECHACLAVE 12 GRUPO de mayo

levanto madrugada se vie abatar su
 mujer PrePara el cal do duscaatelluda
 bomatar elmenado matarlos
 illego vuscar menado y ollorida
 Pesada dode es ta ese menado
 el menado salto brico el se ñor
 querilla disParar el menado
 estaba escudiva el Pastos
 estba llorando elcamino nolemato menado
 llorava tieba muCha abre
 i Yejo tenia mucha abre illejo a su casa
 la dira tortilla seca estaba sabrosa elcaldo
 digo lasenora esta rico caldo

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

- 1.- levanto madrugada
- 3.- se vie abatar su mujer
- 4.- PrePara el cal do duscaatelluda
- 6.- bomatar elmenado matarlos
- 14.- illego vuscar menado
- 16.- y ollorida Pesada dode es ta ese menado
- 20.- el menado salto brico
- 15.- el se ñor querilla disParar el menado
- 7.- estaba escudiva el Pastos
- 7.- estba llorando elcamino nolemato menado
- 22.- llorava tieba muCha abre
- 18.- i Yejo tenia mucha abre illejo a su casa
- 30.- la dira tortilla seca
- 32.- estaba sabrosa elcaldo
- 32.- digo lasenora esta rico caldo

OBSERVACIONES GENERALES

-Podemos observar un avance muy notorio en su producción escrita, en la primera etapa se lograron interpretar sólo 3 enunciados de los cuales la información era muy limitada; en la segunda etapa se identifican 19 enunciados aproximados.

-Aunque su producción es difícil de interpretar, existen elementos que se apegan al cuento.

-Los enunciados están integrados por palabras aisladas o incomprensibles que muestran poca coherencia.

-Se pasan por alto muchos de los detalles que integran el cuento.

-Es posible reconstruir el cuento con los elementos que logra escribir, a pesar de que las palabras están escritas en forma segmentada.

NOMBRE: Luis Hernandez Pérez 11 años 6° 5 de noviembre de 1991

una vez un señor se leban to mui ten Prano y des Perto asu
 mujer y le dijo que se leban tara a ver quier le ayudara
 a cer caldo porque yba acasar un venado La señora
 se leban to con un Pocode flojera para bus car
 qui le ayudara acer elcardo el señor se fue directo
 a don de estabael venado Y vio al venado y Pensaba
 que aria con el que si comia todo o bendia la mi tad
 mucho ra to estubo pensando que el venado escucho
 el ruido y se leban to corriendo que el casado no le
 dio tiem Po de disParar el señor tenia mucha ambre
 llego asu casa Y lasenora le dijo don de esta el
 venado que abia cazado el señr dijo que lo abia visto
 pero de tan to Pensarque acer con el se leescapo Y dijo a su
 señora que tenia mucha am bre que le diaran auque sea
 tortia seca Y como no abia nada de comida nomasera
 el caldo que abian echo Para el venado es lo que le dieron
 el caldo esta ba mui sabroso queel señor dijo
 estamuisabroso
 este caldo como seria con carne

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

- 1.- una vez un señor se leban to mui ten Prano
- 3.- y des Perto asu mujer
- 5.- y le dijo que se leban tara a ver quier le ayudara
a cer caldo
- 6.- porque yba acasar un venado
- 12.- La señora se leban to con un Pocode flojera para bus car
qui le ayudara acer elcardo
- 13.- el señor se fue directo a don de estabael venado
- 14.- Y vio al venado
- 18.- y Pensaba que aria con el que si comia todo o bendia la mi tad
- 17.- mucho ra to estubo pensando que el venado escucho el ruido
- 20.- y se leban to corriendo que el casado no le dio tiem Po de
disParar
- 22/21.- el señor tenia mucha ambre llego asu casa
- 25/26.- Y lasenora le dijo don de esta el venado que abia cazado

- 28/29.- el señor dijo que lo había visto pero de tan to Pensar que
acer con el se le seca la boca
- 30.- Y dijo a su señora que tenía mucha hambre que le dieran
aunque sea tortilla seca
- 31.- Y como no había nada de comida nomasera el caldo que
abian echo Para el venado es lo que le dieron
- 33/34.- el caldo esta ba muy sabroso que el señor dijo
estamuy sabroso
este caldo como seria con carne

OBSERVACIONES GENERALES

-Si bien incluye dos postulados (enunciados) que por separado se consideran aproximaciones, el orden en su colocación cambia el sentido final de esta inclusión: "El señor tenía mucha hambre llegó a su casa" esto es ¿el señor llegó a su casa porque tenía hambre? ó cuando llegó a su casa tenía hambre.

-El no desarrollar completamente el enunciado 21, el que incluye el elemento tiempo: "...a eso de las diez de la mañana", se pierde el sentido del resultado final de la inclusión 22 y 21 (primero tenía hambre por eso llegó a su casa).

-Al omitir el 15, en el que se cita que el hombre apunta y reviza el arma reiteradamente, modifica un poco la razón por la que despertó el venado, ya que el pensar mucho matar el venado no ocasiona un ruido físico que lo alerte.

6ºGRADO

CAZADOR DE VENADOS EE1

POS

NOMBRE Luis Hernandez Pérez EDAD 12 años FECHA 12/5/92GRUPO 6º

habia una bes un señor se lebanto muy tem prano aReglo su es coPeta Y leban to a su mujer que esta aun dormida por que era muy temprano Y la mujer se lebanto con un poco de flojera y el ombre le dijo busca a alguien que le allude a aser el caldo boY a buscar un animal Y la señora le dijo mejor ni ballas porque no bas a encontrar ningun animal. y el ombre dijo llo lla se donde se acuesta un benado la señora dijo ese fierro que traes lla no sirbe claro que sirbe lla le eche Petroleo Y el señor se fue directo al bosque Y efectivamente aY estaba el el bena do el hombre aPunta ba Y Regresaba a componer su escopeta en eso el vena do escucho RuYdo Y se le banto echo a correr cuando el hombre le apuntaba desPues se Paro en un arbol muy triste Por que no abia ma ta do el venado llorando se fue a su casa como las 10 de la mañana llego Y las señoras estabanapuradisimas aciendoel caldo el señor dijo aY de comer la señora le con testo no Pero don de esta el vena do que Prome tiste traer lla el caldo esta listo bamos a coser lo lla el hombre dijo no Pude matar lo mientras Pensa ba que aser conelsi comerlo todo o bender la mi tad escucho el Ruido Y echo acorer sirban me lo que aiga que tengo mucha ambre Y le sirbiero lo que abia que era el caldo que era Para el benado Y dijo que sabroso esta el caldo como estaria con un Pedaso de carne

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

- 1.- habia una bes un señor se lebanto muy tem prano
- 2.- aReglo su es coPeta
- 3/4.- Y leban to a su mujer que esta aun dormida por que era muy temprano
- 12.- Y la mujer se lebanto con un poco de flojera.
- 5.- y el ombre le dijo busca a alguien que le allude a aser el caldo
- 6.- boY a buscar un animal

7 - y la señora le dijo mejor ni ballas porque no has a encontrar ningún animal.

11 - y el omhre dijo lla lla se donde se acuesta un benado

8 - la señora dijo ese fierro que traes lla no sirbe

9 - claro que sirbe lla le eche Petroleo

13/14 - y el señor se fue directo al bosque y efectivamente ay estaba el el benado

15 - el hombre apunta ba y Regresaba a componer su escopeta

17/19/20 - en eso el vena do escucho Ruido y se le banto echo a correr cuando el hombre le apuntaba

? - despues se paro en un arbol muy triste por que no abia ma ta do el venado llorando se fue a su casa

21 - como las 10 de la mañana llego

23 - y las señoras estabanapuradissimas aciendoel caldo

? - el señor dijo ay de comer la señora le con festo no

26/27 - Pero don de esta el vena do que Prome tiste traer lla el caldo esta listo bamos a coser lo lla

28/29 - el hombre dijo no Pude matar lo mientras Pensa ba que aser conel si comerlo todo o bender la mi tad escucho el

Ruido y echo acorer

30 - sirban me lo que alga que tengo mucha ambre

31 - y te sirbiero lo que abia que era el caldo que era Para el benado

34 - Y dijo que sabroso esta el caldo como estaria con un Pedaso de carne

OBSERVACIONES GENERALES

-Omite una vez de las dos en que se presenta el enunciado 18 que es el que da sentido general al cuento. No obstante, que posteriormente lo incluye, siempre pierde algo de fuerza al no citarlo en el momento de la acción clave, cuando el venado hulle.

-Cita dos acciones enexistentes: "después se paró en un árbol muy triste porque no había matado el venado" y "llorando se fue a su casa. Seguramente la primera omisión contribuyó a que elaboraran dos inexistentes y se diera una variación en el cuento.

6ºGRADO

CAZADOR DE VENADOS EE1

PRE

NOMBRE Maria Luisa Pérez Hernández 11 año de 6º
a 6 de noviembre de 1991.

El cazador del venado

una vez un cazador levanto como alas 5 de la mañana fue adespertar a su mujer Para buscara (*) quien ayudara acer el caldo Y le dijo que no iba encontrarnada y le contesto que Ya sabia donde dormia un venado y su muyer fue a vuscar quin ayudara y el casador se fue ar vosque estaba Penzado que si Iva acomer solitas ho vender Pues Por andar Pensando el venado se fue Y se regreso asucasa Y tenia mucho hambre Y Yoraba Porque no mato el venado Y Yego asucasa le Preguntaron a donde esta el venado que abias Prometite a traer Y contesto que Por habia Penzado que si Iva acomer todo o vender Pues el venado se fue Y el dieron de comer Y dijo que estaba sabroso el caldo que nomas faltaba un Pedazo de carne

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

El cazador del venado

- 1.- una vez un cazador levanto como alas 5 de la mañana
- 3.- fue adespertar a su mujer
- 5.- Para buscara quien ayudara acer el caldo
- 7.- Y le dijo que no iba encontrarnada
- 11.- y le contesto que Ya sabia donde dormia un venado
- 12.- y su muyer fue a vuscar quin ayudara
- 13.- y el casador se fue ar vosque
- 18.- estaba Penzado que si Iva acomer solitas ho vender
- 16/20.-Pues Por andar Pensando el venado se fue
- 21/22 -Y se regreso asucasa Y tenia mucho hambre
- 7.- Y Yoraba Porque no mato el venado
- 25.- Y Yego asucasa
- 26.- le Preguntaron a donde esta el venado que abias Prometite a traer

29 -Y contestó que Por había Pensado que si Iva acomer todo o vender Pues el venado se fue

31 - Y el dieron de comer

34 - Y dijo que estaba sabroso el caldo que nomas faltaba un Pedazo de carne

OBSERVACIONES GENERALES

-Omitió los enunciados 2 y el 6, que se refieren a la razón de porqué un hombre se levantó de madrugada para ir al monte y matar a un animal. Sin embargo al mencionar: "una vez un cazador", se da por hecho que tuvo que tener un arma (en el ítem 2) y la probabilidad de encontrar a un animal en el monte (6).

-Agrega una oración que no se menciona: "y lloraba poruqe no mató el venado".

-Repite una acción: "y llegó a su casa", luego de mencionar anteriormente: "y se regresó a su casa y tenía mucha hambre", en los enunciados 21 y 22.

-Aunque el ítem 34 está modificado notoriamente, no varía el sentido de la acción, más bien la enriquece con una abstracción.

(*) Las letras que en el examen aparezcan con negrillas es porque el alumno las escribió encima del renglón.

6ºGRADO

CAZADOR DE VENADOS EE1

POS

NOMBRE Maria Luisa Pérez Hernández EDAD 11 año FECHA 12-5-92GRUPO 6º

una vez un ceñor se levanto muY temprano
 como ala cinco de la mañana derPeto asumujer
 Y le dijo que levantavaPara buscar alguien
 que ayudara aPreParar el caldo ysumujer
 levanto con mucha flojera Y susenora ledijo
 que no servia su firro que traia YresPondo
 el señor ledijo que acavaba de echar un Poco
 de Petrollo Yel señor se fue mientras
 el señor Pensaba se comiera todoovendia un Pedazo
 Yel venado se levanto Ysefue ala
 carrera Yel señor se Puso muy
 tris Y seParo en un arbol se Yoraba
 Y tenia mucha ambre Y se fue asu
 casa Y le Pregunto asu mujer que adonde
 estava el venado Y el señor resPondio
 que mientras Pensava que si camiamos
 todo o vendiamos un Pedaso Y el venado
 se fue a la carrera Pero aver se aYunos tortillas
 cosidas oseca tengomucha ambre Y su esPosa
 como no tenia que darles le dio un Poco
 le dieron un Poco de caldo y se comio
 Y dijo que rico caldo siubiera
 el carbe savia bien rico

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

- 1.- una vez un ceñor se levanto muY temprano
 como ala cinco de la mañana
- 3/5.- derPeto asumujer Y le dijo que levantavaPara buscar
 alguien que ayudara aPreParar el caldo
- 12.- ysumujer levanto con mucha flojera
- 8.- Y susenora ledijo que no servia su firro que traia
- 9.- YresPondo el señor ledijo que acavaba de echar un Poco
 de Petrollo
- 13.- Yel señor se fue
- 18.- mientras el señor Pensava se comiera todoovendia un Pedazo
- 20.- Yel venado se levanto Ysefue ala carrera

- 7 -Yel señor se Puso muy tris Y seParo en un arbol se Yoraba
 22/21 -Y tenía mucha hambre Y se fue a su casa
 26 -Y le Pregunto a su mujer que adonde estaba el venado
 28/29 -Y el señor respondió que mientras Pensaba que si camiamos
 todo o vendiamos un Pedaso Y el venado se fue a la
 carrera
 30 - Pero aver se ayunos tortillas cosidas osecas tengomucha
 hambre
 31 - Y su esPosa como no tenía que darles le dio un Poco le
 dieron un Poco de caldo
 33/34 -y se comio Y dijo que rico caldo siubiera el carbe savia
 bien rico

OBSERVACIONES GENERALES

- En los primeros nueve renglones se ignora el motivo por el que el cazador y su mujer se levantan temprano, debido a las omisiones 2 y 6.
- La imprecisión de lugar en el enunciado 13, acción y tiempo manejados en los enunciados 14 y 15 le restan fidelidad al acto que además, no fue bien definido al principio (por omisiones 2 y 6).
- Dentro de la imprecisión y falta de fidelidad se falsea aun más la narración al mencionar un enunciado inexistente: "se puso muy triste; se paró en un árbol a llorar".
- En los enunciados 22 y 21 les da un manejo inadecuado de acción y tiempo: "¿se fue a su casa porque tenía mucha hambre?".

(*) Las letras que en el examen aparezcan con negrillas es porque el alumno las escribió encima del renglón.

6ºGRADO

CAZADOR DE VENADOS EE1

PRE

NOMBRE: *Rafaela Hernandez Callejas. 11 año sexto grado 5 diciembre 1991*

El cazador Habia una vez el monte que tiene venado Y se levanto tePranito Y se levato su vieja levante vieja Para se la caldo Y se fue a la monte Y se cotro una venado Y su fusil se respara la fusil y el venado se echo brinco la venado y el cazador senojo Por que no se mato mato la venado Y el cazador se jalo su mural y se fue su casa quetien mucha hambre llego su casa la muger decia llacosido la caldo y dice la caza dor sirvelo lacomida an que sea tortilla seca y sila cazador que sa brosa la comida.

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

- 1 - *El cazador Habia una vez el monte que tiene venado Y se levanto tePranito*
- 3 - *Y se levato su vieja levante vieja*
- 5 - *Para se la caldo*
- 6 - *Y se fue a la monte Y se cotro una venado*
- 7 - *Y su fusil se respara la fusil*
- 20 - *y el venado se echo brinco la venado*
- 7 - *y el cazador senojo Por que no se mato mato la venado Y el cazador se jalo su mural*
- 21 - *y se fue su casa*
- 22 - *quetien mucha hambre llego su casa*
- 27 - *la muger decia llacosido la caldo*
- 30 - *y dice la caza dor sirvelo lacomida an que sea tortilla seca*
- 34 - *y sila cazador que sa brosa la comida.*

OBSERVACIONES GENERALES

- Su producción es confusa, igual que las ideas.
- Se percibe menos conocimiento semántico y morfosintáctico en la elaboración de sus oraciones, en comparación con sus compañeros.
- Los enunciados en su mayoría tienen que ser mayormente interpretados.

(* Las letras que en el examen aparezcan con negrillas es por que el alumno las escribió encima del renglón.

6°GRADO

CAZADOR DE VENADOS EE1

POS

NOMBRE RAFAELA Hernández Callejas EDAD FECHA 12/5/92GRUPO 6°

El cazador Y venado lebanto temprano como la
 5 de la mañana Y que la mujer no queriale
 venta flojera y El cazador Y se fue al monte Yego
 al monte buscara el animal y su carpeta se perdió
 venado se fue echa corre El venado El casado te
 nia mucha hambre se regreso su casa y sumujer
 haciendo caldo con otra señora apuradísima
 Y llego El cazador su casa tenia mucha
 hambre los cosinera estaba la cocina y dijo su
 mujer Preguntando ando el venado se fue
 he corre yo Quiero aunque sea tortilla seca
 ni ha hi les ni la comida queso broso
 caldo

PRODUCCION DIVIDIDA POR ITEMS

- 1.- El cazador Y venado lebanto temprano como la
 5 de la mañana
- 12.- Y que la mujer no queriale venta flojera
- 6.- y El cazador Y se fue al monte Yego
 al monte buscara el animal
- 7.- y su carpeta se perdió
- 20.- venado se fue echa corre El venado
- 22.- El casado tenia mucha hambre se regreso su casa
- 23.- y sumujer haciendo caldo con otra señora apuradísima
- 22.- Y llego El cazador su casa tenia mucha
 hambre
- 23.- los cosinera estaba la cocina
- 25.- y dijo su mujer Preguntando
- 26.- ando el venado
- 29.- se fue he corre
- 30.- yo Quiero aunque sea tortilla seca
 ni ha hi les ni la comida
- 34.- queso broso caldo

OBSERVACIONES GENERALES

- Su producción es confusa, igual que las ideas.
- Se persibe notoriamente poco manejo de la estructura gramatical en sus enunciados en comparación con sus compañeros.
- Los enunciados en su mayoría tienen que ser interpretados.
- A simple vista no se nota avance entre la etapa anterior.

(*) Las letras que en el examen aparezcan con negrillas es por que el alumno las escribió encima del renglón.

EXAMENES COMPLETOS DE EXPRESION ESCRITA 2 (PRE Y POS-TEST).

2º GRADO EE 2

INOCENTE ANGELES QUEZADA escribió:

1.- Rosa está _____ la ropa.

PRE colga POS lavando su

2.- Siempre que Lalo se _____ le gusta meterse en su tina.

PRE baña POS baña

3.- Ayer Facundo llevó sus animales a _____ al monte.

PRE xbricaba POS comer

4.- En la mañana Javier riega su arbolito para que _____ muy grande.

PRE crezca POS creciera

5.- La señora está _____ el maguey para vender pulque en la plaza.

PRE raspando POS sacadede

6.- Luis está sentado en el pasto _____ su libro.

PRE lee POS lellendo

7.- Los tomates ya están _____ para que se pueda hacer la comida.

PRE labar POS labado

8.- El tractor _____ la tierra en el trenecito que maneja don Manuel.

PRE leechotierra POS alsa

9.- Paco se está _____ los dientes después de comer.

PRE sepillado POS sepillado

- 10.- Las señoras _____ tortillas para comer con sus hijos.
PRE ase POS lleba
- 11.- Fernandito cepilla sus _____ para ir presentable a la escuela.
PRE mochila POS zapato
- 12.- A toda prisa va la _____ que transporta heridos de un accidente.
PRE abulasia POS Abulasia
- 13.- El chivo y la ardilla son _____ que viven en el monte.
PRE a mi go POS son amiga
- 14.- El cuervo vuela con una bolita dorada en el _____ .
PRE pico POS pico
- 15.- Marcos y Joel observan la raíz del gran árbol que _____ el huracán.
PRE se ca POS cortaro
- 16.- Mario tuvo un accidente; el café se le _____ encima.
PRE coliento POS callo
- 17.- El conejo se _____ detrás de los arbustos.
PRE escodia POS esconde
- 18.- Mi papá trabaja en su tractor y para ver cómo caen las semillas, tiene que _____ .
PRE milpa POS trabajar
- 19.- Todos los días muy temprano la niña _____ las plantitas.
PRE riega POS riega

20.- Para que no se escapen los animalitos de Silvia están en su _____.

PRE jaula POS jaula

21.- Arturo pone mucha atención para _____ su nombre mientras la maestra pasa lista.

PRE presente POS que

22.- Ayer Rodolfo se resfrió y así salió a caminar en plena _____.

PRE lluvia POS suete

23.- Mónica hace mucho _____ todos los días.

PRE Para que te muscoloos POS ergesio

24.- Mi hermano lee en la cama y yo cargo la planta mientras el _____ me sigue.

PRE Perro POS Perro

25.- Desde lo alto de su casa, Pablo y su hermanita _____ hacia la calle.

PRE edibisio POS ve

26.- Andrés y Toño ayudan a recolectar manzanas y peras; _____ las canastas con gusto.

PRE en en arbo POS vede las

2º GRADO

EE 2

ISIDORA MENDOZA RAMIREZ escribió:

1.- Rosa está _____ la ropa.

PRE lavando POS lavand

2.- Siempre que Lalo se _____ le gusta meterse en su tina.

PRE bañar POS sevaña

3.- Ayer Facundo llevó sus animales a _____ al monte.

PRE comer POS tajarlos

4.- En la mañana Javier riega su arbolito para que _____ muy grande.

PRE grueser POS cresca

5.- La señora está _____ el maguey para vender pulque en la plaza.

PRE raspando POS raspando

6.- Luis está sentado en el pasto _____ su libro.

PRE Leer POS Lee

7.- Los tomates ya están _____ para que se pueda hacer la comida.

PRE cosido POS casido

8.- El tractor _____ la tierra en el trencito que maneja don Manuel.

PRE trabajar POS le echo

9.- Paco se está _____ los dientes después de comer.

PRE lavando POS lavando

10.- Las señoras _____ tortillas para comer con sus hijos.

PRE están el POS echa los echar

11.- Fernandito cepilla sus _____ para ir presentable a la escuela.

PRE calsetine POS zapato

12.- A toda prisa va la _____ que transporta heridos de un accidente.

PRE comvi POS umerjencia

13.- El chivo y la ardilla son _____ que viven en el monte.

PRE estancomiedo POS compañros

14.- El cuervo vuela con una bolita dorada en el _____ .

PRE sielo POS pico

15.- Marcos y Joel observan la raíz del gran árbol que _____ el huracán.

PRE lorrancaro POS secallo

16.- Mario tuvo un accidente; el café se le _____ encima.

PRE tiro POS bol tio

17.- El conejo se _____ detrás de los arbustos.

PRE escondio POS escondio

18.- Mi papá trabaja en su tractor y para ver cómo caen las semillas, tiene que _____ .

PRE tirar POS travajar

19.- Todos los días muy temprano la niña _____ las plantitas.

PRE reaja POS riega

rega
riega

20.- Para que no se escapen los animalitos de Silvia están en su _____ .

PRE jaula POS jaula

21.- Arturo pone mucha atención para _____ su nombre mientras la maestra pasa lista.

PRE oir

POS PaSe

22.- Ayer Rodolfo se resfrió y así salió a caminar en plena _____.

PRE estagritar

POS mente

23.- Mónica hace mucho _____ todos los días.

PRE eJersio

POS egercio

24.- Mi hermano lee en la cama y yo cargo la planta mientras el _____ me sigue.

PRE Perro

POS Perr

25.- Desde lo alto de su casa, Pablo y su hermanita _____ hacia la calle.

PRE esta biedo

POS estban

26.- Andrés y Toño ayudan a recolectar manzanas y peras; _____ las canastas con gusto.

PRE enlaPlasaPara
vender

POS los miran

2º GRADO

EE 2

FACUNDO PEREZ ANGELES escribió:

1.- Rosa está _____ la ropa.

PRE tentaPOS estaban

ropa

2.- Siempre que Lalo se _____ le gusta meterse en su tina.

estaedo

PRE sutasPOS suetosu

lasusejueadendesutina

3.- Ayer Facundo llevó sus animales a _____ al monte.

PRE docoRasterPOS yebosuchi

bo

4.- En la mañana Javier riega su arbolito para que _____ muy grande.

PRE SePaPOS pasecresca

5.- La señora está _____ el maguey para vender pulque en la plaza.

PRE rraspaPOS sacasua

gamel

6.- Luis está sentado en el pasto _____ su libro.

PRE estalellendoPOS estelette

ndosurlo

7.- Los tomates ya están _____ para que se pueda hacer la comida.

PRE ParaselacoPmidaPOS sirvePaser

jitate

8.- El tractor _____ la tierra en el trenecito que maneja don Manuel.

PRE estacaminadoPOS Pararrasdro

losmilPas

9.- Paco se está _____ los dientes después de comer.

PRE tabadosuntes POS estalan
lo den tes

10.- Las señoras _____ tortillas para comer con sus hijos.

PRE Sa comer POS echatortala
Pacomecosurgo

11.- Fernandito cepilla sus _____ para ir presentable a la escuela.

PRE estennddoPara POS vada escu
la

12.- A toda prisa va la _____ que transporta heridos de un accidente.

PRE Comas POS estauna coche
Carro

13.- El chivo y la ardilla son _____ que viven en el monte.

PRE estacondo POS loschicome
Pasto

14.- El cuervo vuela con una bolita dorada en el _____ .

PRE serru POS estavolan
do

15.- Marcos y Joel observan la raíz del gran árbol que _____ el huracán.

PRE adael sestePa POS estaleñado
los

16.- Mario tuvo un accidente; el café se le _____ encima.

PRE jitocona POS secayo

17.- El conejo se _____ detrás de los arbustos.

PRE unjito POS elconejoSalYo
y se fue corrende

18.- Mi papá trabaja en su tractor y para ver cómo caen las semillas, tiene que _____.

PRE mánejasu

POS senbrama
ys

19.- Todos los días muy temprano la niña _____ las plantitas.

PRE dechdoa

POS leesbal
aga

20.- Para que no se escapen los animalitos de Silvia están en su _____.

PRE corral

POS lpetaci
vansuveve

21.- Arturo pone mucha atención para _____ su nombre mientras la maestra pasa lista.

PRE Parranolopenan

POS Ponemucho

22.- Ayer Rodolfo se resfrió y así salió a caminar en plena

PRE ledamaisullas

POS Salyoaca
minar

23.- Mónica hace mucho _____ todos los días.

PRE estanedarad

POS estafugan

24.- Mi hermano lee en la cama y yo cargo la planta mientras el _____ me sigue.

PRE estaseitoledo

POS 'cargador

25.- Desde lo alto de su casa, Pablo y su hermanita _____ hacia la calle.

PRE samamaros

POS adamu
choscorros

26.- Andrés y Toño ayudan a recolectar manzanas y peras;
_____ las canastas con gusto.

PRE ader
flor

POS adangurtando

3er. GRADO

EE 2

GISSSEL ANGELES PEREZ escribió:

1.- Rosa está _____ la ropa.

PRE lavandoPOS lavando

2.- Siempre que Lalo se _____ le gusta meterse en su tina.

PRE metersePOS baña

3.- Ayer Facundo llevó sus animales a _____ al monte.

PRE atajaPOS tajar

4.- En la mañana Javier riega su arbolito para que _____ muy grande.

PRE creseanPOS cesca

5.- La señora está _____ el maguey para vender pulque en la plaza.

PRE raspandoPOS Raspando

6.- Luis está sentado en el pasto _____ su libro.

PRE lellendoPOS Lee

7.- Los tomates ya están _____ para que se pueda hacer la comida.

PRE creciendoPOS cosidos

8.- El tractor _____ la tierra en el trencito que maneja don Manuel.

PRE siembraPOS varvecha

9.- Paco se está _____ los dientes después de comer.

PRE labandPOS lavando

10.- Las señoras _____ tortillas para comer con sus hijos.

PRE echanPOS Echan

11.- Fernandito cepilla sus _____ para ir presentable a la escuela.

PRE sapatos POS sapatos

12.- A toda prisa va la _____ que transporta heridos de un accidente.

PRE carretera POS carretera

13.- El chivo y la ardilla son _____ que viven en el monte.

PRE amigos POS amigos

14.- El cuervo vuela con una bolita dorada en el _____ .

PRE pico POS pico

15.- Marcos y Joel observan la raíz del gran árbol que _____ el huracán.

PRE abia POS tumbo

16.- Mario tuvo un accidente; el café se le _____ encima.

PRE quemó POS tiroo

17.- El conejo se _____ detrás de los arbustos.

PRE esconde POS esconde

18.- Mi papá trabaja en su tractor y para ver cómo caen las semillas, tiene que _____ .

PRE caer POS barbechar

19.- Todos los días muy temprano la niña _____ las plantitas.

PRE riega POS riega

20.- Para que no se escapen los animalitos de Silvia están en su _____ .

PRE Corral POS jaulo

21.- Arturo pone mucha atención para _____ su nombre mientras la maestra pasa lista.

PRE escribe

POS escuchar

22.- Ayer Rodolfo se resfrió y así salió a caminar en plena _____.

PRE a su casa

POS carretera

23.- Mónica hace mucho _____ todos los días.

PRE tiempo

POS movimientos

24.- Mi hermano lee en la cama y yo cargo la planta mientras el _____ me sigue.

PRE viene

POS perro

25.- Desde lo alto de su casa, Pablo y su hermanita _____ hacia la calle.

PRE abajo

POS ver

26.- Andrés y Toño ayudan a recolectar manzanas y peras; _____ las canastas con gusto.

PRE para

POS ayudaro

3er. GRADO EE 2

HECTOR ROMULO ANGELES

1.- Rosa está _____ la ropa.

PRE unido

POS Lavado

2.- Siempre que Lalo se _____ le gusta meterse en su tina.

PRE baña

POS ñoñora

3.- Ayer Facundo llevó sus animales a _____ al monte.

PRE Patorido

POS pastorir

4.- En la mañana Javier riega su arbolito para que _____ muy grande.

PRE crezca

POS crescan

5.- La señora está _____ el maguey para vender pulque en la plaza.

PRE raspando

POS raspado

6.- Luis está sentado en el pasto _____ su libro.

PRE lendo

POS Leyedo

7.- Los tomates ya están _____ para que se pueda hacer la comida.

PRE muchas

POS cosido

8.- El tractor _____ la tierra en el trenecito que maneja don Manuel.

PRE trabagon
do

POS empuga

9.- Paco se está _____ los dientes después de comer.

PRE se Pillado

POS sepillado

10.- Las señoras _____ tortillas para comer con sus hijos.

PRE asido

POS asen La

11.- Fernandito cepilla sus _____ para ir presentable a la escuela.

PRE sapato POS sapato

12.- A toda prisa va la _____ que transporta heridos de un accidente.

PRE camioneta POS ospital

13.- El chivo y la ardilla son _____ que viven en el monte.

PRE amigo POS amigo

14.- El cuervo vuela con una bolita dorada en el _____ .

PRE sielo POS allre

15.- Marcos y Joel observan la raíz del gran árbol que _____ el huracán.

PRE bito POS cae

16.- Mario tuvo un accidente; el café se le _____ encima.

PRE tirosucabe POS tiro

17.- El conejo se _____ detrás de los arbustos.

PRE esconde POS escode

18.- Mi papá trabaja en su tractor y para ver cómo caen las semillas, tiene que _____ .

PRE sebrar POS sebrar

19.- Todos los días muy temprano la niña _____ las plantitas.

PRE tene POS Riega

20.- Para que no se escapen los animalitos de Silvia están en su _____ .

PRE gaula POS gaula

21.- Arturo pone mucha atención para _____ su nombre mientras la maestra pasa lista.

PRE prenda

POS quóiga

22.- Ayer Rodolfo se resfrió y así salió a caminar en plena _____.

PRE gritaba

POS llobiedo

23.- Mónica hace mucho _____ todos los días.

PRE esgesisio

POS erquecisio

24.- Mi hermano lee en la cama y yo cargo la planta mientras el _____ me sigue.

PRE perro

POS pero

25.- Desde lo alto de su casa, Pablo y su hermanita _____ hacia la calle.

PRE bia

POS comune

26.- Andrés y Toño ayudan a recolectar manzanas y peras; _____ las canastas con gusto.

PRE encubeta

POS lleveLas

3er. GRADO

EE 2

MARIBEL ANGELES PEREZ escribió:

1.- Rosa está _____ la ropa.

PRE el la arbolPOS en un laso

2.- Siempre que Lalo se _____ le gusta meterse en su tina.

PRE bañaPOS a bañar

3.- Ayer Facundo llevó sus animales a _____ al monte.

PRE chivaPOS Para comer

4.- En la mañana Javier riega su arbolito para que _____ muy grande.

PRE e ch a aguaPOS ggasus semi

5.- La señora está _____ el maguey para vender pulque en la plaza.

PRE Pora berbPOS con gorabon

6.- Luis está sentado en el pasto _____ su libro.

PRE eta lledoPOS es te leend

7.- Los tomates ya están _____ para que se pueda hacer la comida.

PRE a sela ComidPOS Para comer

8.- El tractor _____ la tierra en el trencito que maneja don Manuel.

PRE es tamanejaaPOS rro Co lotiera

9.- Paco se está _____ los dientes después de comer.

PRE comerPOS la bar loso

10.- Las señoras _____ tortillas para comer con sus hijos.

PRE es taechaPOS echar la tort

11.- Fernandito cepilla sus _____ para ir presentable a la escuela.

PRE escuela

POS esta bend

12.- A toda prisa va la _____ que transporta heridos de un accidente.

PRE coro

POS el carro

13.- El chivo y la ardilla son _____ que viven en el monte.

PRE esnto

POS Para comer

14.- El cuervo vuela con una bolita dorada en el _____ .

PRE Jargata

POS Pico

15.- Marcos y Joel observan la raíz del gran árbol que _____ el huracán.

PRE ranca

POS sacasuse

16.- Mario tuvo un accidente; el café se le _____ encima.

PRE ta comiedo

POS camer

17.- El conejo se _____ detrás de los arbustos.

PRE Pierda

POS para comer

18.- Mi papá trabaja en su tractor y para ver cómo caen las semillas, tiene que _____ .

PRE mays

POS cae el la semilla

19.- Todos los días muy temprano la niña _____ las plantitas.

PRE esta echeda

POS eta echando

20.- Para que no se escapen los animalitos de Silvia están en su _____ .

PRE jaula

POS casa

21.- Arturo pone mucha atención para _____ su nombre mientras la maestra pasa lista.

PRE es cribir

POS es ta le ardo

22.- Ayer Rodolfo se resfrió y así salió a caminar en plena _____.

PRE el cacnuc

POS el comino

23.- Mónica hace mucho _____ todos los días.

PRE es ta ajugano

POS es ta agan

24.- Mi hermano lee en la cama y yo cargo la planta mientras el _____ me sigue.

PRE e chacore

POS leen

25.- Desde lo alto de su casa, Pablo y su hermanita _____ hacia la calle.

PRE muchecono

POS para iPosir

26.- Andrés y Toño ayudan a recolectar manzanas y peras; _____ las canastas con gusto.

PRE comemasana

POS suma tre cama

4° GRADO EE 2

CARMELO HERNANDEZ ANGELES escribió:

1.- Cuando Anita _____ en primer año, aprendió a leer pero _____ poquito y despacio.

PRE estava savia

POS estaba tan

3.- A Anita le gusta _____ libros de cuentos y animales.

PRE su

POS ber

4.- Marcelo _____ su guitarra todas las tardes mientras su papá y su mamá lo ven y lo _____.

PRE toco abraso

POS tenia querian

6.- La señora está _____ la comida.

PRE asiendo

POS aciendo

7.- Lucia le ayuda a su mamá a _____ las zanahorias.

PRE cortar

POS cortar

8.- El niño está _____ una cazuela que _____ en la mesa.

PRE moviendo puso

POS mobiendo esta

10.- Todos _____ a hacer la comida.

PRE comen

POS alludan

11.- Pepe y Juan _____ a las canicas todas las tardes después de hacer su tarea.

PRE juegan

POS Juegan

12.- Juanita _____ flores en el mercado.

PRE Vende

POS vende

13.- El señor Roberto tiene una _____ en el mercado del municipio principal.

PRE Casa

POS carnicería

14.- El gigante gordo y fuerte _____ parado frente a la casita.

PRE esta

POS y

15.- En el girasol amarillo _____ un gusano de color _____.

PRE esta (omisión)

POS tiene verde

17.- Maricela compra _____ para sus hijos.

PRE verduras

POS frutas

18.- Raúl, el cartero reparte sus cartas en su _____.

PRE casa

POS correo

19.- Carmen _____ una carta de su hijo que vive en México.

PRE pi de

POS ten

20.- Antes de ir a la escuela, Ismael _____ en un papel un recado para su mamá que no está en casa.

PRE escribi

POS hace

21.- Diego _____ la sopa para él y sus hermanos.

PRE ase

POS ace

22.- Diego y Susana _____ después de haber comido.

PRE platican

POS platican

23.- El agua se va a _____ para que Ernesto se bañe ahorita.

PRE calentar

POS calentar

24.- Martín _____ en su cabeza todos los días en las mañanas una caja de frutas.

PRE trae

POS lleva

25.- Rubén _____ el violín para el festival de mañana.

PRE toca

POS toca

26.- Juanito está _____ el periódico del domingo.

PRE recortando

POS recortando

27.- El gato _____ plácidamente en el tapete rojo de papá.

PRE dormiendo

POS duerme

28.- Miguel _____ la pata de su perro porque se peleó con otros perros.

PRE cura

POS cura

4º GRADO

EE 2

LETICIA AVALOS HERNANDEZ escribió:

1.- Cuando Anita _____ en primer año, aprendió a leer pero _____ poquito y despacio.

PRE sabia sabiaPOS sabia despacio

3.- A Anita le gusta _____ libros de cuentos y animales.

PRE estudiaPOS Leer

4.- Marcelo _____ su guitarra todas las tardes mientras su papá y su mamá lo ven y lo _____.

PRE suenan oyenPOS toca escucha

6.- La señora está _____ la comida.

PRE aciendoPOS haciendo

7.- Lucia le ayuda a su mamá a _____ las zanahorias.

PRE cortarPOS Pelar

8.- El niño está _____ una cazuela que _____ en la mesa.

PRE Poniendo HuelenPOS moviendo esta

10.- Todos _____ a hacer la comida.

PRE aprendePOS saben

11.- Pepe y Juan _____ a las canicas todas las tardes después de hacer su tarea.

PRE jueganPOS Juega

12.- Juanita _____ flores en el mercado.

PRE RecogerPOS vende

13.- El señor Roberto tiene una _____ en el mercado del municipio principal.

PRE tienda

POS Carnesería

14.- El gigante gordo y fuerte _____ parado frente a la casita.

PRE suená

POS está

15.- En el girasol amarillo _____ un gusano de color _____.

PRE anda verde

POS está verde

17.- Maricela compra _____ para sus hijos.

PRE frutas

POS frutas

18.- Raúl, el cartero reparte sus cartas en su _____.

PRE en las casas

POS Cartero

19.- Carmen _____ una carta de su hijo que vive en México.

PRE Reparte

POS Manda

20.- Antes de ir a la escuela, Ismael _____ en un papel un recado para su mamá que no está en casa.

PRE escribio

POS hace

21.- Diego _____ la sopa para él y sus hermanos.

PRE acen

POS haciendo

22.- Diego y Susana _____ después de haber comido.

PRE Platica

POS Platica

23.- El agua se va a _____ para que Ernesto se bañe ahorita.

PRE calentar

POS Calentar

24.- Martín _____ en su cabeza todos los días en las mañanas una caja de frutas.

PRE cargan

POS cargando

25.- Rubén _____ el violín para el festival de mañana.

PRE cantan

POS toca

26.- Juanito está _____ el periódico del domingo.

PRE cortando

POS Recortando

27.- El gato _____ plácidamente en el tapete rojo de papá.

PRE Duermen

POS durmiendo

28.- Miguel _____ la pata de su perro porque se peleó con otros perros.

PRE Pegan

POS descompone

ne

4º GRADO

EE 2

FILIBERTO HERNANDEZ PEREZ escribió:

1.- Cuando Anita _____ en primer año, aprendió a leer pero _____ poquito y despacio.

PRE aler leniñoPOS 10 Año siPrendo

3.- A Anita le gusta _____ libros de cuentos y animales.

PRE alerPOS estelibro

4.- Marcelo _____ su guitarra todas las tardes mientras su papá y su mamá lo ven y lo _____.

PRE alledo ca dionPOS Abrasado toco guitarra

6.- La señora está _____ la comida.

PRE cosinadoPOS estalccomida

7.- Lucia le ayuda a su mamá a _____ las zanahorias.

PRE aga comiPOS mievelcomida

8.- El niño está _____ una cazuela que _____ en la mesa.

PRE lo to tilla vevoPOS mevel queso puto

10.- Todos _____ a hacer la comida.

PRE amamaPOS cosida

11.- Pepe y Juan _____ a las canicas todas las tardes después de hacer su tarea.

PRE fuevoPOS juesacanica

12.- Juanita _____ flores en el mercado.

PRE vendePOS vende

13.- El señor Roberto tiene una _____ en el mercado del municipio principal.

PRE carne

POS carnes

14.- El gigante gordo y fuerte _____ parado frente a la casita.

PRE casagol

POS Camina

15.- En el girasol amarillo _____ un gusano de color _____.

PRE e girasol amarillo

POS gasano verde

17.- Maricela compra _____ para sus hijos.

PRE bruta

POS sadlmeion

18.- Raúl, el cartero reparte sus cartas en su _____.

PRE la Casa

POS muger

19.- Carmen _____ una carta de su hijo que vive en México.

PRE laniña

POS estudiendo

20.- Antes de ir a la escuela, Ismael _____ en un papel un recado para su mamá que no está en casa.

PRE máma

POS es Pase

21.- Diego _____ la sopa para él y sus hermanos.

PRE surmano

POS comer

22.- Diego y Susana _____ después de haber comido.

PRE sopa

POS PePe lupe

23.- El agua se va a _____ para que Ernesto se bañe ahorita.

PRE ecuela

POS cafe

24.- Martín _____ en su cabeza todos los días en las mañanas una caja de frutas.

PRE la ca ga

POS gi tomat

25.- Rubén _____ el violín para el festival de mañana.

PRE ta gon

POS toca diolin

26.- Juanito está _____ el periódico del domingo.

PRE a carro

POS corta

27.- El gato _____ plácidamente en el tapete rojo de papá.

PRE d comer

POS dorme

28.- Miguel _____ la pata de su perro porque se peleó con otros perros.

PRE es ami go

POS onPta

6° GRADO

EE 2

LUIS HERNANDEZ PEREZ escribió:

1.- Cuando Anita _____ en primer año, aprendió a leer pero _____ poquito y despacio.

PRE banleePOS estabaLeia un

3.- A Anita le gusta _____ libros de cuentos y animales.

PRE Leer losPOS leer

4.- Marcelo _____ su guitarra todas las tardes mientras su papá y su mamá lo ven y lo _____.

PRE tocacuidanPOS tocabaescuchan

6.- La señora está _____ la comida.

PRE aciendoPOS aciendo

7.- Lucia le ayuda a su mamá a _____ las zanahorias.

PRE cortarPOS cortar

8.- El niño está _____ una cazuela que _____ en la mesa.

PRE quitando estaPOS quitando esta

10.- Todos _____ a hacer la comida.

PRE banPOS ban

11.- Pepe y Juan _____ a las canicas todas las tardes después de hacer su tarea.

PRE jueganPOS juegan

12.- Juanita _____ flores en el mercado.

PRE bendePOS bende

13.- El señor Roberto tiene una _____ en el mercado del municipio principal.

PRE carnisería

POS carnisería

14.- El gigante gordo y fuerte _____ parado frente a la casita.

PRE se a

POS ésta

15.- En el girasol amarillo _____ un gusano de color _____.

PRE tiene berde

POS tiene berde

17.- Maricela compra _____ para sus hijos.

PRE frutas

POS frutas

18.- Raúl, el cartero reparte sus cartas en su _____.

PRE bicicleta

POS bicicleta

19.- Carmen _____ una carta de su hijo que vive en México.

PRE recibe

POS resibio

20.- Antes de ir a la escuela, Ismael _____ en un papel un recado para su mamá que no está en casa.

PRE escribe

POS pone

21.- Diego _____ la sopa para él y sus hermanos.

PRE Pre Para

POS cose

22.- Diego y Susana _____ después de haber comido.

PRE Platican

POS Platican

23.- El agua se va a _____ para que Ernesto se bañe ahorita.

PRE calentar

POS calentar

24.- Martín _____ en su cabeza todos los días en las mañanas una caja de frutas.

PRE lleva

POS lleva

25.- Rubén _____ el violín para el festival de mañana.

PRE toca

POS tocando

26.- Juanito está _____ el periódico del domingo.

PRE llevando

POS llevando

27.- El gato _____ plácidamente en el tapete rojo de papá.

PRE Juega

POS duerme

28.- Miguel _____ la pata de su perro porque se peleó con otros perros.

PRE amarró

POS benda

6° GRADO

EE 2

MARIA LUISA PEREZ HERNANDEZ escribió:

1.- Cuando Anita _____ en primer año, aprendió a leer pero _____ poquito y despacio.

PRE vió un libro leyóPOS lee un libro lee

3.- A Anita le gusta _____ libros de cuentos y animales.

PRE el dibujo alPOS el

4.- Marcelo _____ su guitarra todas las tardes mientras su papá y su mamá lo ven y lo _____.

PRE toca gustoPOS toca gusta

6.- La señora está _____ la comida.

PRE preparandoPOS aciendo

7.- Lucia le ayuda a su mamá a _____ las zanahorias.

PRE cortarPOS picar

8.- El niño está _____ una cazuela que _____ en la mesa.

PRE prepara ensuciaPOS moviendo ay

10.- Todos _____ a hacer la comida.

PRE trabajaPOS alluda

11.- Pepe y Juan _____ a las canicas todas las tardes después de hacer su tarea.

PRE juegaPOS juega

12.- Juanita _____ flores en el mercado.

PRE compraPOS compra

13.- El señor Roberto tiene una _____ en el mercado del municipio principal.

PRE carnes

POS Tienda

14.- El gigante gordo y fuerte _____ parado frente a la casita.

PRE va

POS esta

15.- En el girasol amarillo _____ un gusano de color _____.

PRE tiene blanco

POS tiene blanco

17.- Maricela compra _____ para sus hijos.

PRE alimento

POS frutas

18.- Raúl, el cartero reparte sus cartas en su _____.

PRE casa

POS vecino

19.- Carmen _____ una carta de su hijo que vive en México.

PRE recive

POS recibe

20.- Antes de ir a la escuela, Ismael _____ en un papel un recado para su mamá que no está en casa.

PRE escribe

POS escribe

21.- Diego _____ la sopa para él y sus hermanos.

PRE ace

POS ace

22.- Diego y Susana _____ después de haber comido.

PRE platican

POS platica

23.- El agua se va a _____ para que Ernesto se bañe ahorita.

PRE ervir

POS erbir

24.- Martín _____ en su cabeza todos los días en las mañanas una caja de frutas.

PRE trae un caja

POS unacaja

25.- Rubén _____ el violín para el festival de mañana.

PRE toca

POS toca

26.- Juanito está _____ el periódico del domingo.

PRE cartando

POS leyendo

27.- El gato _____ plácidamente en el tapete rojo de papá.

PRE buerme

POS buerme

28.- Miguel _____ la pata de su perro porque se peleó con otros perros.

PRE amara

POS amarra

6º GRADO

EE 2

RAFAELA HERNANDEZ CALLEJAS escribió:

1.- Cuando Anita _____ en primer año, aprendió a leer pero _____ poquito y despacio.

PRE estaba silencio

POS estaba un

3.- A Anita le gusta _____ libros de cuentos y animales.

PRE aleer

POS leerun

4.- Marcelo _____ su guitarra todas las tardes mientras su papá y su mamá lo ven y lo _____.

PRE tocando sentaba

POS tocaban tos viendo

6.- La señora está _____ la comida.

PRE hace

POS cosido

7.- Lucia le ayuda a su mamá a _____ las zanahorias.

PRE cortalas

POS cortando

8.- El niño está _____ una cazuela que _____ en la mesa.

PRE la leche están

POS con esta Parada

10.- Todos _____ a hacer la comida.

PRE los niño

POS los familia

11.- Pepe y Juan _____ a las canicas todas las tardes después de hacer su tarea.

PRE están jugando

POS estaba jugando

12.- Juanita _____ flores en el mercado.

PRE hacerlos

POS compra

13.- El señor Roberto tiene una _____ en el mercado del municipio principal.

PRE carne vendiendo

POS (omisión)

14.- El gigante gordo y fuerte _____ parado frente a la casita.

PRE están

POS están.

15.- En el girasol amarillo _____ un gusano de color _____.

PRE están negro

POS tiene como rojo

17.- Maricela compra _____ para sus hijos.

PRE frutas

POS fruta

18.- Raúl, el cartero reparte sus cartas en su _____.

PRE bolsa

POS familiar

19.- Carmen _____ una carta de su hijo que vive en México.

PRE están

POS traigo

20.- Antes de ir a la escuela, Ismael _____ en un papel un recado para su mamá que no está en casa.

PRE sentaba

POS estoy escribiendo

21.- Diego _____ la sopa para él y sus hermanos.

PRE sacando

POS come

22.- Diego y Susana _____ después de haber comido.

PRE están plática

POS hablando

23.- El agua se va a _____ para que Ernesto se bañe ahorita.

PRE cocer

POS calentar

24.- Martín _____ en su cabeza todos los días en las mañanas una caja de frutas.

PRE trajo

POS trai un caja

25.- Rubén _____ el violín para el festival de mañana.

PRE estantocardo

POS estaba con

26.- Juanito está _____ el periódico del domingo.

PRE sentado

POS aprediendo

27.- El gato _____ plácidamente en el tapete rojo de papá.

PRE están dormido

POS esta ba dormiendio

28.- Miguel _____ la pata de su perro porque se peleó con otros perros.

PRE están jugando

POS marrando

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES GENERALES

Nuestra investigación se desarrolló en una comunidad indígena bilingüe (hñähñú-español). En este contexto el uso lingüístico juega un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Se presenta por un lado, el desplazamiento del hñähñú por el español y por otro la resistencia lingüística y cultural de la comunidad.

La lecto-escritura es un elemento **ajeno** a la cultura indígena estudiada. Sin embargo, la educación formal es considerada por los indígenas como una **necesidad**, principalmente por cuestiones funcionales entre su lengua y la lengua dominante. Podemos decir que la lecto-escritura es **determinante** en un contexto socio-cultural bilingüe como objeto de prestigio.

De acuerdo a nuestro tema central de estudio retomamos información referente a las características de la educación bilingüe en México y posteriormente de la comunidad estudiada.

Partimos de la condición plurilingüe de México que perseguía políticas dirigidas a la unificación de la lengua oficial (español). Esto motivó a autores interesados en la educación bilingüe, como Amadio, Fishman, Hamel, a plantear la necesidad de instrumentos pedagógicos adecuados para la enseñanza.

La construcción de modelos apropiados para la enseñanza de la lengua se ha modificado en función de estudios psicolingüísticos que consideran los procesos del sujeto que aprende, esto permite diferenciar los procesos de aprendizaje y los de adquisición de una lengua.

Para la realización de esta tesis nos basamos en el hecho de que existen pocos estudios que permiten una mejor planificación de la Educación Bilingüe fundamentada en el conocimiento de las **habilidades académicas de los alumnos**. Por lo tanto, con este estudio nuestra intención es contribuir mínimamente en un aspecto específico de la educación: el análisis de los errores en la escritura de niños indígenas bilingües, con el propósito de reconocer niveles de disparidad y el uso de estrategias en su proceso de adquisición.

Para relacionarnos con el contexto educacional indígena bilingüe, nos valimos de la siguiente información.

Las escuelas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se proponían métodos y contenidos que negaban el bilingüismo equilibrado y propiciaban la expansión del español en las prácticas comunicativas. Las prácticas estaban dirigidas al porcentaje de niños que no recibían un entrenamiento preparatorio del uso del español para ingresar al primer año de primaria, y adelantar la maduración psicomotriz como entrenamiento en el proceso de la lecto-escritura.

Actualmente en las escuelas indígenas predomina la enseñanza en español, a pesar de que los educandos (sobre todo los de primer ingreso) son en su mayoría monolingües hñähñús y otros precariamente bilingües. La lengua materna se emplea como instrumento de enseñanza para acceder al aprendizaje de la lengua en español. A pesar de que existen programas y materiales para la enseñanza bilingüe éstos no se emplean en las escuelas.

Más concentradas en nuestro tema, retomamos las referencias teóricas de Ferreiro cuando afirma que el proceso de la escritura infantil se basa en los medios culturales y los procesos psicogenéticos. Los diferentes periodos se van desarrollando a medida que el niño va adquiriendo el manejo conceptual de la escritura. Confirmamos lo antes planteado a lo largo del análisis, al darnos cuenta que las características de la producción de cada uno de los alumnos, correspondía simultáneamente, por una parte, al dominio del español y por otra, a su nivel psico-cultural.

Comprendemos la lecto-escritura como un proceso constructivo de significados que dependen de los estímulos exteriores y del conocimiento propio del sujeto. En el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura los niños muchas veces cometen errores "constructivos" que generalmente se descalifican sin ser analizados como parte de un proceso que puede ser sistemático, y que permitiría detectar problemáticas en el aprendizaje.

En la producción escrita de los niños de nuestra muestra identificamos las respuestas inadecuadas como errores constructivos y a través de su análisis logramos conocer las estrategias que desarrollan en su escritura y el nivel en que se encontraban los alumnos, detectando así disparidad de etapas en los diferentes grados.

Los materiales que empleamos para recabar la producción escrita de los niños fueron las pruebas de Expresión Escrita 1 (EE1): se les pedía a los alumnos la redacción de un cuento (antes relatado) y en Expresión Escrita 2 (EE2) que escribieran una palabra en los espacios de oraciones incompletas. La aplicación se hizo en dos etapas (Pre y Pos-test) a doce niños de 2º, 3º 4º y 6º (tres de cada grado) de niveles alto medio y bajo.

La evaluación cualitativa de cada una de las respuestas nos llevó a clasificarlas y establecer categorías.

A través del análisis pudimos comprobar que existe una marcada **disparidad** entre los alumnos. Son muy notorias las diferencias que presentan alumnos de grados superiores. Por ejemplo, en el análisis de la escritura de los niños de 4° y 6° año en **Expresión Escrita 1**:

La escritura de Leticia de 4° grado (nivel medio) es comparable con la de Ma. Luisa de 6° año (nivel medio) y está por encima de la de Rafaela de 6° de (nivel bajo). A continuación señalamos lo que escribieron en lo que correspondía al ítem 26:

Dónde está el venado que prometiste traer.

Leticia: ... Ylediño a su esposa adonde esta el venado

Ma. Luisa ... Y le Pregunto asu mujer que adonde estava el venado

Rafaela ... andonta el vernado

Comparando lo que cada una produjo es notorio que los enunciados de Leticia y Ma. Luisa están más elaborados que los de Rafaela. En comparación con lo que produce Filiberto, las respuestas de éstas son más comprensibles. Veamos un ejemplo de lo que produce (la oración no tiene ítem de referencia, la consideramos como invención):

Filiberto: ... y ollorida Pesada dode es ta ese menado

La producción de Filiberto de 4° año (nivel bajo) recae en palabras incomprensible denotando un dominio muy pobre de la escritura.

Los alumnos de 4° y 6° año (nivel alto) presentaron las siguientes características. Tenían que escribir lo más cercano al ítem:

20.- pero en eso el venado brincó y se fue a la carrera, sin darle tiempo de disparar.

4° año: Carmelo: ...pero el venado salto tan rapidamente.

6° año: Luis: ...en eso el vena do escucho RuYdo Y se le banto echo a correr

Aparentemente los resultados (numéricos) muestran que Carmelo se encuentra en un mejor nivel que todos sus compañeros.

Al estudiar su producción general y el tipo de sus oraciones dentro del contexto, nos damos cuenta de que efectivamente su escritura es más coherente, concreta y clara, además de que presenta la interiorización de reglas que nadie más presenta (puntuación y el uso, aunque inadecuado, del guión en separaciones silábicas).

Sin embargo intervienen más elementos en las oraciones que Luis elabora, sí recae en errores importantes de sintaxis, pero aun así consideramos que está en un mayor grado de maduración en la escritura, aunque no en el uso del español, que creemos, repercute en su redacción.

En lo que se refiere a las **estrategias**, los alumnos desarrollan las siguientes:

Contracciones: Logran dar sentido y continuidad a las oraciones, todas y cada una de las contracciones tiene una función respecto al contexto, no impiden la comprensión aunque se detecten errores sintácticos y morfológicos :

EL ALUMNO ESCRIBE	ESCRITURA CONVENCIONAL	REFERENCIA
<i>Para se</i>	- para hacer	<i>...Para se la caldo</i>
<i>andonta</i>	- a donde está	<i>...andonta el venado</i>

Semántica: La poca adecuación semántica, la presentan con mayor frecuencia los alumnos de bajo nivel de 4º y 6º grados. A partir del análisis podemos plantear tres cosas:

Una, el alumno conoce la palabra pero no la relaciona con determinados contextos:

<i>Y un frinco</i>	- y brincó	<i>...Y el venado se echo a correr Y un frinco</i>
--------------------	------------	--

Dos, ignora el término y lo cubre con una interpretación similar a la palabra sugerida, pero visiblemente descontextualizada:

<i>carPeta</i>	- escopeta	<i>... y su carPeta se Pertiola</i>
----------------	------------	-------------------------------------

Y tres, como lo escribe concibe el termino:

respara - *dispara* ...*Y su fusil se respara la fusil*

Uso irregular de la preposición: Los alumnos aun no interiorizan que la unidad "a", dependiendo del caso, tiene un significado y una función como preposición. Generalmente los alumnos utilizan la preposición como parte integral de una palabra sin reconocer su autonomía. Tal vez la concepción que algunos alumnos tienen de la preposición "a" no es suficiente por ser unidad, para escribirla como una palabra separada.

<i>aPreParar</i>	-a preparar	... <i>que ayudara aPreParar el caldo</i>
<i>aCasar</i>	-a cazar	... <i>y se fue aCasar</i>

Género y número: De acuerdo a los antecedentes lingüísticos de los alumnos y las características de su gramática, nos atreveríamos a decir que el uso limitado del género y número es reflejo de una generalización de las reglas gramaticales del hñähñú, (lengua utilizada por todos los alumnos):

YLediero tortillaseco - *Y le dieron tortillas secas*

voy a buscar animale - *voy a buscar animales*

los cosinera estaba la cosina - *las cocineras estaban en la cocina*

En el análisis de la escritura de **Exposición Escrita 2** los niños de 2°, 3°, 4° y 6° año presentaron las siguientes constantes.

Los alumnos de bajo nivel recaen frecuentemente en errores, pensamos que tal vez se deba al poco uso y conocimiento del español.

Al igual que en el análisis anterior nos percatamos de que existe **disparidad** de niveles entre los alumnos de la muestra.

Cada niño tiene un dominio diferenciado del español que se ve reflejado en sus respuestas, los niños altos tienden a contestar en forma correcta, mientras que los niños bajos presentan mayores dificultades. A pesar de esto, no es garantía que los niños de grados superiores den mejores respuestas que los niños de grados inferiores. Ocurre que la respuestas de Isidora de 2° grado nivel medio resuelve mejor el ejercicio que Rafaela de 6° nivel bajo. Reflejando en ésto disparidad de niveles. Por ejemplo, en los siguientes ítems escribieron:

2° ISIDORA (nivel medio) :

1.- Arturo pone mucha atención para oir su nombre mientras la maestra pasa lista.

6° RAFAELA (nivel bajo) :

2.- Marcelo tocando su guitarra todas las tardes mientras su papá y su mamá lo ven y lo tos viendo .

En cuanto a la disparidad de etapas tenemos que las respuestas de los alumnos no corresponden al grado escolar en que se encuentran.

Son más adecuadas las respuestas de los niños:

- Carmelo de 4° y Luis de 6° año (nivel alto), y
- Leticia de 4° y Ma. Luisa de 6° (nivel medio).

Con menos certeza las respuestas de:

- Gissel de 3° de Isidora de 2° (nivel medio),
- Inocente de 2° (nivel alto), y
- Rafaela de 6° (nivel bajo).

Y por último con serios problemas las respuestas de:

- Filiberto de 4° (nivel bajo),
- Héctor de 3° (nivel medio),
- Maribel de 3° y Facundo de 2° (nivel bajo).

En otras palabras, Isidora de 2° (nivel medio) resuelve de manera satisfactoria la tarea en comparación con Filiberto de 4° (nivel bajo) que refleja mayores problemas. Filiberto debería tener una mayor maduración de la escritura a pesar de ser de nivel bajo, por estar dos grados arriba que Isidora. Por otro lado Carmelo de 4° (nivel alto) se encuentra casi al mismo nivel que la producción de Luis 6° (nivel bajo); y de Ma.Luisa 6° (nivel medio) y Rafaela 6° (nivel bajo) con mínimas diferencias, siendo que los tres últimos alumnos son de 6°, habiendo entre Carmelo y ellos una diferencia de dos años. Determinamos con esto la existencia de disparidad de etapas.

En el análisis, las **estrategias** detectadas fueron las siguientes:

Sustitución: Es la sustitución de una letra por otra del mismo fonema, que no corresponde a la forma estándar de la escritura, sin embargo, esto no impide que las palabras sean comprensibles.

En la mañana Javier riega su arbolito para que crescan muy grande.

Omisión: Es la omisión de alguna letra (n,r,s,a,e) y generalmente la *h*, tal vez por ser una grafía sin fonema, además de que la ausencia de ésta no afecta el significado de la palabra.

Diego ace la sopa para él y sus hermanos.

Luis está sentado en el pasto leyedo su libro.

Adición: En la adición los niños escriben más de una palabra que es la requerida en la oración y aunque es así, éstas entran en el contexto y corresponden a la categoría gramatical de la oración. Generalmente escriben sustantivos o verbos con modificadores, y es una ocurrencia de los alumnos de bajo nivel.

Ayer Facundo llevó a sus animales a Para comer al monte.

Cuando Anita vió un libro en primer año aprendió a leer.

En nuestro análisis, uno de los resultados más interesantes fue detectar (entre Pre y Pos) el aumento de errores en las categorías de: *ortografía*, *morfología*, *sintaxis* y *mezcla de mayúsc./minúsc.* y en la *categoría de palabras correctas*. En este sentido los errores no son indicativos de retroceso, por el contrario los desaciertos cometidos por los alumnos son una evidencia de avance en el complejo proceso de la adquisición de la lengua escrita y de la competencia lingüística en español. Cada uno de los errores cometidos en estas categorías son *errores constructivos* pertenecientes al proceso de adquisición de la escritura. Los alumnos recurren a estrategias particulares para resolver de acuerdo a sus posibilidades la tarea que se les encomienda. Estrategias que tradicionalmente son contempladas como errores que denotan deficiencias y no como respuestas que reflejan los procesos en la construcción del conocimiento de la escritura.

Tomando en cuenta el parámetro que los mismos alumnos de la muestra de 2º, 3º, 4º y 6º año marcaron con su producción, es que pudimos darnos cuenta de los niveles en que se encontraban, es decir, nosotros partimos del análisis de los resultados para tener una visión objetiva con respecto a la evaluación de lo que el niño escribe y así poder plantear niveles de maduración en la escritura. Con esto nos pudimos percatar de que el proceso de adquisición de la escritura presenta diferentes efectos en cada caso. Podríamos decir que este proceso es, entonces, el resultado de asimilar un tipo determinado de enseñanza, mismo que no puede confundirse con los procesos subyacentes. "Si la distinción entre métodos y procesos es necesaria para no confundir la naturaleza del proceso con la metodología propuesta, también es necesaria una distinción entre niveles de conceptualización y respuestas correctas" (Ferreiro:1979,39). Medir los "resultados" de un niño en determinado momento de su aprendizaje, supone no sólo una teoría sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje, sino también hipótesis sobre el progreso según una escala ideal de rendimientos.

A partir de la combinación de algunas grafías se llega a la producción de un número elevado de palabras, a su vez, permiten producir diferentes tipos de enunciados. Este proceso de apropiación es probablemente el más complejo, en tanto los conocimientos no se extraen de una manera simple del texto escrito, sino que esto implica haber desarrollado determinados niveles de comprensión y de habilidad abstracta; en este sentido nos podríamos referir al proceso psicogenético de la escritura (Ferreiro) en la cual cada niño va desarrollando estrategias que establecen diferentes niveles de adquisición.

En este estudio, en general los que presentan mayores problemas en toda su producción son los alumnos de bajo nivel, en los que el uso de la lengua en español es muy limitado. Por los resultados de esta investigación podemos decir entre otras cosas, que quizás los problemas se presentan por el poco manejo que tienen los alumnos de las reglas gramaticales del español que en cierto sentido se debe a la falta de una práctica constante de la lecto-escritura, y no sólo de esto, sino también del proceso individual del sujeto y su nivel de interiorización de las reglas convencionales como parte de su adquisición.

Concluimos que los errores varían según las habilidades de cada individuo. Identificamos tres etapas de errores que retomamos de Vaca (1987,82) *presistemáticos*, *sistemáticos* y *postsistemáticos*.

Error postsistemático es la etapa en que el alumno tiene una idea vaga de un orden sistemático. En esta etapa el alumno no es capaz de corregir su error.

Error sistemático el alumno ya empezó a descubrir un sistema y muestra errores consistentes, o sea que ya tiene reglas interiorizadas. El alumno no es capaz de corregirse pero sí de darse a entender por otros medios (estrategias).

Error postsistemático .La escritura del alumno es consistente, si comete un error puede explicarlo y corregirlo, los errores no son muy frecuentes.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

AMADIO, MASSIMO y otros.

EDUCACION Y PUEBLOS INDIGENAS EN CENTROAMERICA UN BALANCE CRITICO UNESCO, Santiago de Chile 1987.

CARRASCO PIZANA, PEDRO.

LOS OTOMIES. Cultura e historia prehispanica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana. UNAM-IH-INAH, México, 1950 pp. 153

ETNOGRAFIA DE LA EDUCACION. NUEVA ANTROPOLOGIA 42, Vol. XII, No. 42, México, julio 1992.

COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA.

(1986). Vaca Jorge. "Sobre el proceso y el aprendizaje de la lectura: un punto de vista psicolingüístico", en CPU No.13 1986, Xalapa.35-71 p.

COLECCION PEDADOGICA UNIVERSITARIA. Ferreiro Emilia. "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar", en CPU No.15 1987, Xalapa. 41-59 p.

CORONADO DE CABALLERO y otros

BILINGÜISMO Y EDUCACION EN EL VALLE DEL MEZQUITAL. Cuadernos de la Casa Chata 42 CIESAS, México, 1982, pp. 208.

CHING, DORIS C.

COMO APRENDE A LEER EL NIÑO BILINGÜE CINCEL, España, 1984, pp. 68.

CHIODI, FRANCESCO (comp.)

LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA
MEXICO-GUATEMALA-ECUADOR-PERU-BOLIVIA. Tomo II
GTZ, Ecuador, 1990, pp. 510.

DA SILVA, HELENG.

"Curso activo de portugués: Adquisición o aprendizaje de
competencia comunicativa", en ESTUDIOS DE LINGÜISTICA
APLICADA. N° Especial, Julio 1983, México: CELE UNAM.
25-161 p.

EHNIS DUHNE, ERIKA

CURSOS DE FORMACION DE PROFESORES. CELE.
TECNICAS METODOLOGICAS. ANALISIS DE ERROR.
1990, 13 p. (Manuscrito).

FERREIRO, EMILIA

LA POSIBILIDAD DE ESCRITURA DE LA NEGACION Y LA
FALSEDAD. DIE, México, 1981, pp. 125

FERREIRO, EMILIA Y ANA TEBEROSKY

LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL DESARROLLO
DEL NIÑO. S. XXI, México, 1979, pp. 367.

FERREIRO, EMILIA (coord.)

LOS HIJOS DEL ANALFABETISMO Propuesta para la
alfabetización escolar en América Latina.
S. XXI, México, 1989. pp. 178.

FERREIRO, EMILIA

" Procesos de adquisición en la lengua escrita dentro del
contexto escolar" en COLECCION PADAGOGICA
UNIVERSITARIA 15.UV, México, 1987. 41-58 p.

FRANCIS, NORBERT

"Prueba de bilingüismo. Guía del maestro".
(Propuesta), México, 1991.

FREUD SIGMUND

CONTRIBUCION A LA HISTORIA DEL MOVIMIENTO
PSICOANALITICO. TRABAJOS SOBRE METAPSIKOLOGIA Y OTRAS
OBRAS en OBRAS COMPLETAS Vol. 14 Amorrortu, México
1979. pp 387.

GLEICH, UTTA VON

EDUCACION PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL EN
AMERICA LATINA. GTZ Alemania 1989, pp 451.

GOMEZ PALACIOS, MARGARITA y otros

PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA
ESCRITA. SEP. México, 1986, pp. 123.

GUTIERREZ, SILVIA

"El enfoque psico- sociolingüístico de la acreditación/
evaluación". en ESTUDIOS DE LINGUISTICA APLICADA.
No.12 diciembre. 1990.

HAMEL, RAINER ENRIQUE

"Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena
bilingüe" en SIGNOS ANUARIO DE HUMANIDADES UAM-I,
México, 1988, pp. 319-375.

HORNBERGER, NANCY H.

LA EDUCACION BILINGÜE Y EL FUTURO DEL QUECHUA
EN PUNO. PEB-P, Lima-Puno, 1989, pp. 373.

JUNG, INGRID y otros

APRENDIENDO A MIRAR: UNA INVESTIGACION DE
LINGUISTICA APLICADA Y EDUCACION. UNA-P, PEB-P
LIMA-PUNO 1989, pp. 507.

LECCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA Otomí del Valle del Mezquital, ILV. México, 1980, pp. 27.

MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LECTO ESCRITURA EN LENGUA HÑAHÑU. Libro del maestro primer grado Hgo. SEP, DGEI. México, 1987, pp. 148.

MA HE MI NGE ÑHAHÑU. MI LIBRO DE OTOMI TENANGO DE DORIA HIDALGO. CULTURA-SEP, México 1984, pp. 231.

MARTINEZ ASSAD, CARLOS Y SERGIO SARMIENTO
NOS QUEDA LA ESPERANZA. EL VALLE DEL MEZQUITAL
CNCA, México, 1991. pp. 351.

MUÑOZ CRUZ, HECTOR y otros
INFORME TECNICO FINAL ETAPA 1989-90
Proyecto colectivo: adquisición del lenguaje y desarrollo académico de alumnos indígenas (Pob. nahuatl, totonaca y mixe), algunos apoyos a la capacitación en educación bilingüe. (Manuscrito).

PARADISE LORING, RUTH
"Pasos hacia la comunicación intercultural: las adaptaciones de los niños mazahuas y sus maestros en la práctica dentro del aula". CNCA, México, 1991, pp.34

PROGRAMA PARA ABATIR EL REZAGO EDUCATIVO Mi libro de hñähñú de primer grado. SEP.

REYES Y FELIX.
LOS ERRORES DE PRODUCCION ESCRITA. TESIS.UNAM
México, 1988, 274 p.

ROCKWELL, ELSIE Y JUSTA EZPELETA 8(codir.)

"La práctica docente y su contexto institucional y social".
CIEA-IPN, México, 1986, pp. 8.

ROCKWELL, ELSIE

"La lengua escrita y el proceso de apropiación" en Ferreiro,
Emilia y Margarita Gómez Palacio (comp.) NUEVAS
PERSPECTIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y
ESCRITURA. S. XXI, México, 1982, pp. 296-320.

SCANLON, ARLENE PATRICIA.

"Investigación y evaluación. El papel de la Antropología en el
desarrollo de la educación bilingüe en México" en EDUCACION
BILINGÜE EN MEXICO 1940-1982 pp.323-347.

TELLEZ, JORGE

"Propuesta de evaluación de la escritura (Dictado español)"
pp. 19. (Manuscrito).

TRANFO, LUIGI

VIDA Y MAGIA EM UN PUEBLO OTOMI DEL MEZQUITAL
SEP-INI, México, 1974, pp.335.

VACA, JORGE

"Las semejanzas entre el desarrollo prealfabéticos y el
desarrollo postalfabético de la escritura en el niño" en
COLECCIÓN PADAGOGICA UNIVERSITARIA 15.
UV, México, 1987. 71-86 p.