

UN ACERCAMIENTO A LAS ACTIVIDADES DE  
LECTOESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR.



**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A N

ALEJANDRA GALLEGOS SANCHEZ

MAYRA AMALIA GARCIA AREVALO

LIDIA REYES ALVA

ASESOR: LIC. MA. DEL CARMEN ORTEGA SALAS

MEXICO, D. F.,

MARZO DE 1997

833M-66-11-44

**A la Lic. Mary Carmen Ortega Salas**

Por haber creído en nosotras, alentándonos constantemente para llevar a cabo la meta que nos propusimos inicialmente. Gracias por las valiosas aportaciones que contribuyeron a la realización del trabajo.

Mil gracias

**A Dios**

*Por que todas las cosas vienen de Dios  
y existen por él y para él  
¡Gloria para siempre a Dios ! Así sea  
Rom. 11 :36*

**A Guillermo**

*A mi amado esposo,  
quién me ha demostrado la grandeza del verdadero amor.  
Cada día descubro nuevos motivos  
para amarte y estar agradecida a Dios por tí*

**A mis padres**

*Por su amor incondicional  
y su ejemplo de superación constante  
para ser mejor cada día.*

**A mis hermanos**

*Noel, Claudia y mi pequeña Monce  
por los momentos que hemos compartido  
y la alegría que brindan a mi vida.*

**A Lidia Y Mayra**

*Por los momentos que juntas compartimos  
y la amistad que día a día se fortaleció  
durante la realización de la tesis.*

**Alejandra**

**A DIOS**

*Por que me permite vivir día a día con intensidad y entusiasmo logrando con su gracia ver la luz en el entendimiento.*

**A MI MADRE**

*A quién con tanto esfuerzo y dedicación me brindo su amor y apoyo incondicional para llegar a la meta fijada confiando siempre en mí.*

**A MIS HERMANOS**

*Luis Alberto por ser mi apoyo moral, por enseñarme a partir de las acciones que no hay nada en la vida que no pueda cumplirse culminando sus estudios profesionales.*

*Rene por su cariño e interés que siempre recibí en el transcurso de la investigación, esperando que esta realización sea un ejemplo a seguir.*

**A MI NOVIO**

*Por su amor, su apoyo, cariño y comprensión que siempre me demostró en estos cinco largos años de estudios profesionales, convirtiéndose así en la mayor motivación de mi vida.*

*A ti Andrés ¡mil gracias !*

**A MI PADRE**

*Por que aunque físicamente no estuvo a mi lado , su recuerdo me estimulo para concluir uno de mis más grandes anhelos.*

**A MIS GRANDES AMIGAS**

*Ale y Lidia*

*Por que a lo largo de este tiempo pudimos conocernos más respetando siempre nuestra forma de ser y enriqueciéndonos en la convivencia diaria. Lográndose consolidar más el cariño, el respeto de nuestra amistad.*

**MAYRA**

***Dedico esta tesis a Dios***  
*que me concedió vida y con ella me confirió esta hermosa misión.*

*A mis padres que día a día me han señalado el camino a seguir con su amor, apoyo y confianza.*

*A mis hermanos Oscar, Luis y Javier de quienes he aprendido la ternura, la alegría, alentándome cada día ha seguir adelante descubriendo con esto el prodigio de la familia.*

*A mi abuelito que ya no esta presente pero que siempre compartió conmigo mis sueños y la esperanza de algún día terminar la carrera y poder dedicar a mis semejantes lo aprendido.*

*A todas aquellas personas que hasta ahora me han ofrecido su amistad, ánimo. y apoyo. Así como también al Lic. Elías Vázquez Sánchez y al Lic. Guillermo Zenteno Mendoza de quienes recibí ayuda incondicional para la culminación de esta investigación*

*A Mayra y Ale De quién tengo el don de la amistad.  
¡ Que Dios las bendiga !*

**LIDIA**

## RESUMEN

El trabajo tiene como propósito describir que tipo de actividades son realizadas por la educadora y su funcionalidad para establecer un acercamiento al proceso de la lecto-escritura y analizar las que se desarrollan en el área de biblioteca.

Se llevo a cabo en un jardín de niños específicamente en el aula de un grupo de tercer grado. Las técnicas utilizadas para recabar información fueron registros de observaciones de tipo descriptivo, entrevista semiestructurada que se aplicó a la educadora y un análisis de frecuencias para representar los datos.

Los principales hallazgos fueron es la educadora quien determina las actividades, respecto al área de biblioteca se considera como el espacio idóneo para dicho acercamiento, sin embargo se constato que no se le atribuyo dicha función.

Se concluye que el papel de la educadora es importante, de ella depende el tipo de actividad que elija como la finalidad que le otorgue. Los alcances que se pudieran lograr en este sentido van estrechamente relacionados con su concepción de acercar al niño a la lecto-escritura en este nivel. El hecho de que se propongan en el programa algunas actividades en torno a propiciar este acercamiento no garantiza que se realicen en las áreas establecidas.

# INDICE

<b>INTRODUCCION</b> .....	9
---------------------------	---

## **PREGUNTA DE INVESTIGACION**

¿Que tipo de actividades la educadora de 3er grado del jardín de niños Ana Frank llevo a cabo para establecer un acercamiento a la lecto-escritura en este nivel y como se trabaja en las áreas que establece el Programa de preescolar?.....	12
---	----

<b>OBJETIVOS</b> .....	12
------------------------	----

## **CAPITULO I LA LECTOESCRITURA DESDE UN ENFOQUE PSICOSOCIAL**

1.1. La Teoría Psicogenética de J : Piaget.....	13
1.2. Enfoque psicosocial de Vigotsky.....	15
1.3. Desarrollo evolutivo de la lengua escrita según E. Ferreiro .....	16

## **CAPITULO II CONTEXTO HISTORICO DE LA EDUCACION PREESCOLAR**

2.1. Antecedentes de la educación preescolar .....	22
2.2. Antecedentes del nivel preescolar en México .....	25
2.3. Nivel preescolar : iniciador de la Educación Básica .....	27

## **CAPITULO III DESCRIPCION Y ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DE PREESCOLAR DE 1981 Y 1992**

3.1. Programa de Educación Preescolar de 1981 .....	32
3.2. Programa de Educación Preescolar de 1992 .....	35

## **CAPITULO IV METODOLOGIA**

4.1. Sujetos	41
4.2. Instrumentos	41
4.3. Materiales	42 ✓
4.4. Escenario	42
4.5 Procedimiento	44

## **CAPITULO V ANALISIS DE RESULTADOS**

5.1 Bloque lengua oral	51
5.2 Bloque lectura	71
5.3 Bloque escritura	76

<b>CONCLUSIONES</b>	86
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>	89
<b>ANEXOS</b>	.91

## INTRODUCCION

Actualmente en la educación básica del país uno de sus objetivos es responder a las interrogantes que el niño hace a partir de la interacción con su entorno. Conocer la función de la lengua oral y escrita es sin duda una de las preguntas más recurrentes.

En este sentido en el caso de la educación preescolar uno de sus objetivos es acercar al niño al proceso de la lectoescritura dotándolo por tanto de habilidades, capacidades y destrezas para que dicho contacto se lleve a cabo de forma natural.

Este nivel constituye el primer eslabón de acercamiento a dicho proceso que tendrá continuidad en la escuela primaria cuando formalmente se enseñe al niño a leer y escribir. La función del nivel preescolar por tanto no es enseñar a leer y escribir si no respetar el ritmo de desarrollo en cada niño en donde la educadora a través de las actividades debe establecer reflexiones conjuntamente con los niños sobre aspectos de la lectoescritura.

Por ello el foco de atención en esta investigación lo constituyen por una parte algunas de las actividades que propone el programa de preescolar como campo de conocimiento en este nivel (Bloque lengua oral, lectura y escritura), las cuales pretenden favorecer en el niño un acercamiento al lenguaje oral y escrito. Por otra parte ubicar la función que da la educadora al área de biblioteca

Así en el Capítulo I “La lectoescritura desde un enfoque psicosocial” se retoman algunas aportaciones teóricas de Piaget, el periodo de la inteligencia representativa que permite conocer como se da el proceso de desarrollo y adquisición del conocimiento en el niño de edad preescolar. Dicho autor menciona que el niño en esta etapa muestra interés en conocer símbolos del medio que le rodea como forma de comunicarse y la manera de llevar esto a cabo es a través del juego.

Ferreiro se considera porque sigue lineamientos piagetianos para explicar como el niño se acerca al proceso de la lengua oral y escrita. Menciona que el niño tendrá que pasar por varios niveles de conceptualización que le permitan comprender primeramente la función del lenguaje oral y más tarde la de las grafías.

La interacción inherente en todo proceso de aprendizaje no puede dejarse de lado en esta investigación. Se recurre a Vigotsky por que considera que el aprendizaje es un proceso externo donde la interacción a través del lenguaje y con la colaboración de un guía permitirán al niño lograr un aprendizaje social.

El capítulo II "Contexto histórico de la educación preescolar" se presentan en un primer momento a Molina y Jiménez quienes hacen un análisis detallado de cómo en Europa surge el nivel preescolar, mencionan que es el resultado de satisfacer las demandas de una sociedad que pedía espacios de atención para aquellos niños cuyos padres no podían atenderlos debido a compromisos laborales del desarrollo industrial que comenzaba a perfilarse.

Dichos espacios fueron evolucionando en su interior de acuerdo a las necesidades de quienes asistían y del interés de las personas que los atendían en brindarle cierto valor educativo a raíz de que algunas Ciencias enfocaran su atención en otorgarle un lugar dentro de la formación del individuo. Se consolida como parte de la educación inicial que más tarde recibiría el nombre de educación preescolar respaldada por Organismos Internacionales (UNESCO).

En un segundo momento se expone de igual forma esta evolución del nivel preescolar en México citando a Barbosa que menciona que dicho nivel en el país ha tenido un desarrollo particular siempre basado en las teorías y concepciones predominantes en países avanzados. Nació con ideas froebelianas, incorporó elementos montesorianos, decrolianos y recientemente conductistas y piagetianos.

Por último se analiza la situación actual del nivel preescolar en México teniendo como referencia los documentos oficiales que la rigen.

En el capítulo III "Descripción y análisis de los programas de preescolar de 1981 y 1992" se resaltan las modificaciones que se llevaron a cabo a partir de la reestructuración del Sistema Educativo encabezada por el Secretario de educación pública. Se enfatizan las diferencias y similitudes encontradas, así como el abordaje de la lectoescritura en ambos programas.

En el capítulo IV "Metodología" se describe detalladamente la forma en que se llevo a cabo la investigación, los sujetos con los que se trabajo, los instrumentos para recabar la información, el lugar en donde se llevo a cabo, el procedimiento de como se realizó y la forma en como se analizaran los datos.

En el capítulo V "Análisis de resultados" se establecen dos grandes rubros, por un lado el análisis de tipo cuantitativo en donde se representan los datos en tablas de porcentaje a partir de la información arrojada por las categorías que sirvieron de guía en las observaciones realizadas en el tiempo destinado en esta investigación.

Por otro lado en el análisis de tipo cualitativo se analizó una por una las categorías basándose en las aportaciones teóricas de los autores mencionados en el capítulo I complementándose con la entrevista que se aplicó a la educadora a mitad de la investigación con el objeto de conocer cual era su concepción sobre el acercar al niño en este nivel al proceso de la lectoescritura que servirían para confrontar lo que se dijo con lo observado.

Finalmente se presenta un apartado de conclusiones en donde por un lado se

establece la importancia de que la educadora sirva de guía y lleve al niño a través de las actividades, (teniendo como pauta las que propone el programa) a que descubra y comprenda cómo es el lenguaje y para que sirva. Lo que significa enfrentar al niño a la lengua como objeto de conocimiento y por el otro lado enfatizar que es en un contexto alfabetizador donde el niño puede significativamente involucrarse en el proceso de la lengua oral y escrita.

Se incluye una serie de anexos que permitan al lector recurrir a ellos como apoyo a la información que se maneja en este trabajo.

Con todo lo anterior se pretende dar un panorama general de lo que constituyó esta investigación sin olvidar que existe la posibilidad de ampliar y/o modificar lo aquí establecido en investigaciones futuras.

El trabajo tiene su justificación en que actualmente el programa que rige el nivel preescolar enfatiza la importancia de que la educadora realice ciertas actividades que vayan encaminadas a que el niño tenga un acercamiento a la lengua oral y escrita.

Por lo que es importante el analizar y conocer si las actividades y forma de trabajo que propone el programa realmente cumplen con el objetivo de propiciar ese acercamiento, y a su vez analizar el papel de la educadora como guía y orientadora de las actividades que se llevan a cabo en este aspecto y poder determinar así como toma en cuenta el programa.

De aquí la importancia para este estudio en centrarse en analizar la relación existente entre la educadora de preescolar, el programa y el acercamiento a la lecto-escritura. Reflexionando particularmente en estas actividades y de cómo el docente las utiliza para llevar a cabo dicho acercamiento.

Lo que se pretende al analizar estas actividades es indagar cómo la educadora las utiliza para acercar al niño al proceso de la lectoescritura.

El interés por conocer si existe el área de biblioteca surge a partir de considerarla como el espacio más favorable para que el niño pueda estar en contacto directo con material impreso (libros, revistas, cuentos, etc.) dialogar y cuestionar sobre éstos. Con ello se pretende conocer si las actividades que ahí se llevaron a cabo facilitaron el acercamiento al conocimiento de los signos gráficos y de la utilidad que estos tienen.

El interés por conocer que actividades la educadora lleva a cabo para facilitar el acercamiento a los signos gráficos va de la mano en ubicar que área de las que propone el programa la educadora considera como el espacio más favorable para dicho acercamiento.

La pregunta de investigación en este trabajo es :

**¿QUE TIPO DE ACTIVIDADES LA EDUCADORA DE 3er GRADO DEL JARDÍN DE NIÑOS ANA FRANK LLEVO A CABO PARA ESTABLECER UN ACERCAMIENTO A LA LECTO-ESCRITURA EN ESTE NIVEL, Y COMO SE TRABAJA EN LAS AREAS QUE ESTABLECE EL PROGRAMA DE PREESCOLAR?**

Para dar respuesta a la interrogante se plantearon los siguientes objetivos :

\* Analizar las actividades que la educadora realiza en el aula para acercar al niño al proceso de la lectoescritura a partir del bloque lengua oral, lectura y escritura que propone el Programa de Educación Preescolar .

\* Conocer si existe el área de biblioteca en el aula y cuáles son las actividades que se llevan a cabo en ella.

Para lograr la consecución de estos objetivos, se llevaron a cabo por un lado observaciones de tipo descriptivas que son el medio idóneo para rescatar algunos factores y elementos importantes en el aula. Por otro lado la aplicación de una entrevista a la educadora con la finalidad de enriquecer los datos obtenidos por las observaciones así como conocer el punto de vista de la maestra acerca del objeto de estudio de esta investigación .

# CAPITULO I

## LA LECTOESCRITURA DESDE UN ENFOQUE PSICOSOCIAL

### 1.1 LA TEORIA PSICOGENETICA DE J. PIAGET

La teoría de Piaget ayuda a comprender la adquisición de cualquier tipo de conocimiento a través de sus postulados que inciden en el proceso de aprendizaje, es decir, en cómo el niño construye su conocimiento a partir del resultado de su actividad y de cómo se relaciona con el objeto de conocimiento.

Ahí radica la importancia de esta aportación teórica para este trabajo ya que permite reconocer y entender el desarrollo cognitivo del niño en su etapa anterior y explicar la conformación de su nivel actual, a su vez establecer cuales son las características que se presentarán más tarde para que de esta forma se intente favorecerlas y lograr un desarrollo posterior.

Piaget (1973) habla de niveles de maduración que el niño recorre durante su desarrollo como resultado de las construcciones mentales que permiten ser una a una la conformación de una base intelectual progresivamente bien equilibrada siempre y cuando se presenten de forma gradual y ordenada para dar paso a un nivel posterior.

Piaget (1987) establece cuatro periodos de desarrollo de las estructuras cognitivas siendo éstas:

- 1.- Periodo sensorio-motriz
- 2.- Periodo Preoperatório
- 3.- Operaciones Concretas
- 4.- Operaciones Formales

Este trabajo retoma el periodo preoperatorio o de la inteligencia representativa que abarca de dos a siete años aproximadamente, en el que se presentan dos subperiodos 1) preconceptual y 2) del pensamiento intuitivo. Etapa de investigación para el niño donde se manifiesta su descubrimiento de símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con otros.

Se llaman niveles de maduración porque dependen de condiciones internas del desarrollo individual y se dan en una determinada edad, entre los cinco y seis años del crecimiento normal del niño para que los ejercicios sistemáticos que la educación formal lleva a cabo, los pueda consolidar y los ponga a disposición de la comprensión y manejo del sistema escrito del lenguaje.

En dicho proceso el niño trata de lograr un equilibrio entre los conocimientos nuevos que asimila e integra a sus estructuras de experiencias previas, generando un nuevo conocimiento.

Para el niño en esta etapa (periodo preoperatorio) su principal actividad es el juego ya que a través de él hace suyo el medio que lo rodea, implicados el lenguaje y la imitación, conduciéndolo a la comunicación con el mundo exterior y a su gradual proceso de socialización. El juego simbólico se une al uso del lenguaje, en ambos se utilizan símbolos como lo es la palabra que nace a partir de la organización de los esquemas que se forman gracias a las experiencias sensorio-motrices y con esto lograr integrar los conceptos de los objetos que se pueden manipular físicamente.

Este periodo del pensamiento intuitivo es una extensión de la anterior, ambas abarcan el pensamiento preoperacional y juntas constituyen el puente entre la aceptación pasiva del medio tal como se experimenta y la capacidad de reaccionar frente a él de modo realista, teniendo como característica una mayor integración social del niño por la repetida convivencia con otras personas, lo que permite ir reduciendo poco a poco el egocentrismo.

Es decir, el niño desenvuelve al máximo su inclinación natural por simples y espontáneas dramatizaciones, jugando solo o con amigos de la escuela. La maduración de lo anterior incorporará otra manera de aprender el uso del idioma y las pone al servicio de las situaciones y personajes característicos de su medio. La cultura es asimilada a través de escenas vividas y concretas identificándose con los personajes y valores que más lo impresionan.

Este aprendizaje es su propia arma que utiliza para expresar sus deseos, aunque su pensamiento tiene que coordinar perspectivas de diferentes individuos incluido él mismo, su comportamiento es asimilar el de los mayores, exhibiendo los primeros indicios reales de razonamiento.

Como ya se dijo antes en esta edad se da el juego simbólico más consciente, pues su pensamiento consiste en la verbalización de sus procesos mentales, ya que jugando y representando acciones trata de asimilar las experiencias y expectativas del mundo de los adultos jugando a representar hechos de la vida cotidiana de los mismos.

Según Piaget (1980) para el niño es difícil comprender dos ideas a un mismo tiempo, ya que no es capaz aún de relacionar el todo de una experiencia con las partes. Como consecuencia el pensamiento del niño adquiere formas diversas que se manifiestan en características como el animismo que es cuando el niño concibe las cosas y los

objetos dotados de vida, el artificialismo es la creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino, el realismo que es cuando supone reales los hechos que ocurren en sueños, cuentos, programas de t.v, etc.

Todas estas características son producto de su escasa maduración que limita la reflexión en cuanto a las causas, efectos de los fenómenos físicos y que el niño se los explica mentalmente sólo en función de lo que percibe, de las imágenes que ha ido formando gracias a las experiencias sensorio-motoras.

Bajo esta idea el aprendizaje se conceptualiza como el proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, fenómenos y situaciones que despiertan su interés, en este caso el objeto de conocimiento vendría a ser la lecto-escritura.

Es decir, el niño al poder tener ese proceso paulatino de adaptación puede establecer las bases necesarias para adquirir aprendizajes posteriores y establecer estructuras mentales más complejas, para poder enfrentarse a cualquier situación o problemática que se le presente en el futuro como lo es la lecto-escritura que conlleva procesos complejos.

## 1.2 ENFOQUE PSICOSOCIAL DE VIGOTSKY

Además de que el individuo tiene que desarrollar su esfera cognitiva también es importante mencionar que el aprendizaje se ve influido por su medio social ya que éste también va adaptándose gradualmente al medio en el que está inmerso y la mayoría de las veces es un adulto el que contribuirá a una mejor adaptación.

De ahí la importancia de considerar a Vigostky(1992) ya que uno de sus postulados permite comprender la premisa de que el niño es guiado por un adulto o un igual más avanzado, "La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz". (Vigostky, 1992 p 16-17)

Este autor presupone que el aprendizaje es un proceso puramente externo y que estimula y hace avanzar el desarrollo de ciertas habilidades que forman parte de éste, reconociendo que la adquisición de ciertos aprendizajes permiten avanzar en el desarrollo del niño, es decir, que las necesidades biológicas, físicas y sociales que su entorno le demandan, generan en la interacción con los demás que éste logre hacer uso de los instrumentos y herramientas que lo conduzcan a satisfacer las continuas peticiones que se le presenten, conformando así un aprendizaje social, que tiene la característica de ser dinámico, puesto que las interacciones que se presentan permiten que el individuo asimile

el proceso de aprehensión de la forma de vida, así como los conocimientos determinados de cada cultura, en donde a través del juego el niño interpreta, transforma y lleva a cabo un proceso de representación lúdica de la realidad en la que se encuentra inmerso, manera en la cual se van estableciendo vivencias sociales del contexto que llevan implícitas símbolos, signos y significados.

Dicho autor caracteriza al lenguaje como instrumento argumentando que los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de éste y así crear signos para el dominio del propio comportamiento y entorno. Señala que las estructuras del habla dominadas por un niño se convierten en estructuras básicas de su pensamiento, por tanto el desarrollo del niño está determinado por el lenguaje y por la experiencia sociocultural del mismo.

El postulado antes mencionado se toma en cuenta para este trabajo, en el entendido de que en el nivel preescolar el papel que juega la maestra es trascendental para guiar al niño a la adquisición de nuevos aprendizajes, en donde el instrumento principal para llevar a cabo ello es el lenguaje, el cual debe ser claro y accesible para el niño, así como también hacer uso de actividades que le ayuden a posibilitar un acercamiento a la lectoescritura.

Estableciendo entonces que el acercamiento a la lectoescritura es un proceso de transmisión social que cada individuo asimilará de manera diferente dependiendo de la estructuración del medio en el cual se encuentre inmerso y de como se acerque a él.

### **1.3 DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA LENGUA ESCRITA SEGÚN EMILIA FERREIRO**

El proceso de lectoescritura se inicia en el niño antes de comenzar su educación formal ya que éste tiene un conocimiento previo de su lenguaje o competencia lingüística, que aprende a través de la necesidad que tiene de comunicarse con los demás.

Para adquirir el lenguaje escrito el niño va haciendo sus primeros garabatos en hojas de papel, paredes o en lugares donde pueda manifestarse y algunas veces va haciendo sus primeras exploraciones sobre las distintas formas que tiene de comunicarse con los demás.

Así el niño de cinco años va adquiriendo ya sea en el hogar o en el preescolar, distintas experiencias que le proporcionan un acercamiento a la lectoescritura como oportunidades de preguntar y hablar cualquier enigma que se le presente a través de leer objetos, revistas, letreros con dibujos que encuentre a su paso, en casa cuando participa como espectador en una plática familiar, finalmente cuando ve escribir a sus padres y hermanos. Todos estos son momentos en los que el niño puede comprobar la utilidad del lenguaje y de la escritura.

Para Suñiga ya en un periodo escolar “supone aprender nuevas adaptaciones, a formar una nueva comprensión, enfrentarse a problemas de competencias, a asumir responsabilidades y lograr satisfacciones al hacer las cosas por si mismo”.(Suñiga, 1994 p 26)

Es decir, el niño al encontrarse en un contexto escolar podrá ir apropiándose del verdadero significado de la lectura y escritura.

Ferreiro (1980) propone cinco niveles por los cuales el niño de preescolar se ve involucrado para poder comprender y acceder a dicho proceso tomándose en este trabajo para poder ubicar el grado de conocimiento por parte de los niños de la lengua oral y escrita, es decir, relacionar la edad con el nivel y así conocer los primeros intentos de escritura que el niño realiza por medio de sus garabatos o dibujos con los que se comunica y que son característicos de la edad preescolar. Por lo que a continuación se describirán cada uno de ellos.

Nivel 1: Una de las características que forma parte de este nivel, es que las escrituras que los niños realizan para el adulto son iguales, mientras que para los pequeños son diferentes ya que cada una de estas líneas interpretan una cosa en particular, por lo que cada niño sabe lo que escribe, pero no podría interpretar las líneas de otros compañeros. La escritura que realiza para identificar un objeto tiene mucho que ver con las características de éste ya que para el niño el nombre de la escritura es proporcional al tamaño o edad de la persona u objeto.

También en este nivel, puede confundirse entre dibujar y escribir ya que en muchas ocasiones el dibujo apoya a la escritura del niño garabateando su propia idea.

Finalmente en este nivel la lectura de lo escrito se da de manera global, el niño no distingue la letra por lo que cada palabra vale por el todo.

Nivel 2: El aspecto clave de este nivel son las hipótesis que el niño va formulando para identificar las diferencias existentes en las grafías que se hacen cada vez más cercanas a las letras, expresando estas ideas por medio de variaciones en las posiciones de orden lineal en sus escrituras.

El niño va reproduciendo formas fijas capaces de acercarse a las letras sin un modelo existente. Así mismo, él se va exigiendo una cantidad fija de grafías (como mínimo tres) para que puedan decir algo y una variedad en éstas.

Al finalizar este nivel, la escritura del sujeto se ve más marcada hacia las letras mayúsculas de imprenta.

Nivel 3: En este nivel el niño comienza a intentar ubicar a cada letra como parte de una escritura total, a su vez, de que a esta serie de grafías comienza a darle una hipótesis silábica aunque ésta no corresponde a un valor sonoro estable, por lo que el niño

entra en un conflicto, entre la cantidad mínima de grafías que él se exige para escribir una palabra y la hipótesis silábica de la cual escucha el sonido. Es decir, ésta última es una construcción original del niño que no puede ser enseñada por un adulto, sino que es una creación natural en el niño de la forma en que escucha la palabra.

Nivel 4: Es el paso de la hipótesis silábica a la hipótesis alfabética ya que se exige cierta cantidad de letras como sílabas, puesto que el niño empieza a identificar la convencionalidad que el adulto ha dado a estas letras en cuestión a su valor sonoro.

Nivel 5: Constituye el final de esta evolución, ya que la escritura del niño se ve desarrollada al observar que cada carácter o letra le corresponden valores sonoros menores que la sílaba. Sin embargo, aunque se encontrara con la dificultad de comprender y afrontar el convencionalismo de la escritura formal, él hace un análisis más detallado para dejar atrás a la hipótesis silábica, que vendría a ser la resolución de su conflicto al comprender la exigencia interna que él se pedía y una nueva realidad exterior de la escritura, y aún cuando siga escribiendo con letras mayúsculas de imprenta comienza a identificar la letra manuscrita como una nueva opción.

La teoría antes mencionada es un marco de referencia que permite comprender como el niño preescolar se involucra poco a poco en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, así al introducir a ésta como objeto de conocimiento, es necesario mencionar que hay procesos de aprendizajes en los sujetos y que muchas veces dependen o no de los métodos, es decir, un método puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear el aprendizaje en los sujetos.

En esta misma línea Ferreiro y Gómez (1980) observan que a muy temprana edad el niño es capaz de dibujar si se le proporcionan los elementos necesarios para hacerlo, sus dibujos representan algo y sólo ellos pueden interpretarlos, sin embargo, al principio no son capaces de diferenciar dibujo de escritura, pues para ellos son similares.

El niño no puede pasar indiferente ante los textos que continuamente aparecen en propagandas en la calle, periódicos, revistas, televisión, etc. Los observa y cuestiona acerca de ellos, ve como los adultos o hermanos mayores leen y escriben, por lo que él reflexiona entonces sobre el material que se le presenta construyendo hipótesis respecto a él.

Los niños cuando ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, tal vez algunos más que otros ya que en su casa tienen la oportunidad de tener contacto con experiencias donde puedan preguntar y reflexionar sobre lo que significa la lectura y escritura; teniendo ventajas sobre aquellos que provienen de hogares en donde la lengua escrita no es usada frecuentemente, sin embargo, y a pesar de que existen diferencias entre unos y otros, las etapas de conceptualización por las que atraviesan son similares.

Ferreiro (1980) apoyándose en las investigaciones de Piaget explica tres niveles de conceptualización en la lengua escrita.

Nivel concreto: Los niños que se encuentran en este nivel aún no han descubierto que la escritura remite a un significado, ésta para ellos no significa nada como tal; enfrentados a un texto lo interpretan como dibujos, rayas, letras, etc., todavía no han comprendido la función simbólica de la escritura.

Nivel simbólico: Aquí los niños han descubierto que la escritura representa algo y que puede ser leída o interpretada. Para estos niños los textos pueden representar algo, como los nombres de los objetos, han descubierto la relación existente entre escritura y aspectos sonoros del habla..

Nivel lingüístico: Estos niños han descubierto otra característica importante del sistema de escritura : la relación que existe entre los textos y aspectos sonoros de habla. El niño al hacer reflexiones al respecto, formula hipótesis simbólicas, es decir, él piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra con cada sílaba emitida. A los niños que alcanzan este nivel se les denomina silábicos.

Es por ello que Ferreiro (1991) rescata el hecho de que el niño es capaz de mostrar interés en su entorno, el cual le exige descubrir el significado de los signos y símbolos que se le presentan en la vida cotidiana, mediante el planteamiento de hipótesis que va comprobando y que gradualmente van incrementándose en su grado de complejidad.

Los niños “ ... viven inmersos en el mundo impreso. Las letras forman parte de su vida cotidiana aunque el modo de aproximarse a ellas, es sin duda ninguna múltiple...” (Ferreiro, 1991, p.11)

Dicha autora enfatiza que la función simbólica es representativa del niño en el periodo preoperatorio y favorece el paso que realiza del nivel de símbolos al nivel de signos, existiendo en este proceso una serie de fases que implican un desarrollo cada vez más complejo; la primera de ellas es el Garabateo en donde los gestos están vinculados al origen de las palabras, para lo cual el niño debe descubrir que además de objetos puede dibujar palabras conduciéndolo a la escritura dibujando el lenguaje. Así el niño domina el principio de el lenguaje escrito y tan solo le resta perfeccionar este proceso.

Por lo tanto, esto da lugar a que se presente la fase de Expresión gráfico plástica que constituye una forma en la que el niño representa su realidad, expresando sus emociones, vivencias, temores, etc; desarrollando su conocimiento físico al tener contacto con diversos materiales de texturas, formas y colores que se pueden proyectar en el espacio de distintas maneras y que plantean la necesidad de razonamientos espaciales. En estas actividades se deben incluir técnicas que impliquen un trabajo del plano técnico (bidimensional) y las técnicas que permiten la proyección en el espacio (tridimensional), para pasar a la fase del Juego simbólico siendo de vital importancia para el niño los símbolos o las letras, números o dibujos, personas y palabras, que va asociando con el objeto que representan.

Este proceso de asociación es paralelo al desarrollo del lenguaje enriquecido a medida que el niño hace más simbolizaciones, el aumento de éste favorece la adquisición de símbolos y formación de conceptos. En este juego hay diferentes tipos de expresiones: El

primero en donde el niño se expresa espontáneamente cuando juega con vivencias de su medio ambiente (mamá-papá), siendo un verdadero intercambio entre los niños para avanzar hacia un juego grupal. El segundo es la dramatización planificada donde selecciona y crea previamente el tema que va a dramatizar, los roles de cada uno de sus compañeros su ensayo y preparación, cantos, juegos, rimas, expresión corporal, o breves representaciones de los signos escritos. Este es el garabateo de los niños, ellos acostumbran a desviarse a la dramatización, pintando mediante gestos aquellos que deberían de figurar en el dibujo; los trazos con el lápiz no son más que suplementos de la representación gesticular. Los garabateos son gestos más que dibujos en el verdadero sentido de la palabra. En seguida se presenta en Simbolismo en el juego, en el cual el niño comienza a unir los gestos con el lenguaje en función de los juegos infantiles. Para él algunos objetos se convierten en signos como grado de similitud entre el juego y el objeto.

Dicha función simbólica del juego se puede comprender como un sistema del lenguaje por medio de gestos que indican el significado de lo que se desea transmitir. Toda actividad simbólica representativa tiene gestos lúdicos. Posteriormente se presenta el desarrollo del simbolismo en el dibujo, comenzado cuando los niños tienen progreso en el lenguaje hablado, al principio éstos dibujan de memoria, dibujan lo que conocen y a menudo se contradicen a la percepción real del objeto.

El dibujo es un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal, dibujo del primer estadio del desarrollo del lenguaje escrito. El posterior es el dibujo infantil en el que con signos describen o significan algo; presentándose en seguida el Simbolismo en la escritura, en donde los niños trazan líneas intencionadas hasta llegar a signos indicativos, que son marcas simbólicas sustituidas por pequeñas imágenes que dan paso a los signos, este es el estadio mnemotécnico primer precursor de la escritura.

Los símbolos escritos son de primer orden ya que designan objetos y acciones, el niño debe alcanzar el segundo orden, que es la creación de los signos escritos para los símbolos hablados, consecuencia de esto se llega al Lenguaje oral que se realiza en todas las actividades del niño como forma de comunicación con sus semejantes.

A este respecto Barbosa (1994) menciona que los niños aprenden a utilizar el lenguaje oral participando en las conversaciones en situaciones naturales especialmente en la familia para determinar estrategias que puedan participar.

La evolución del lenguaje favorece la transformación y sustitución de imágenes en símbolos, conceptos y la asociación y relación entre ellos a través del razonamiento abstracto. Para llegar finalmente a la fase del lenguaje escrito, donde la lengua escrita es un sistema de signos que supone un alto grado de convencionalidad, por lo tanto, antes de aprender a leer y escribir será necesario que el niño sea consciente de la necesidad e importancia de la lengua escrita, que avance hacia un considerable análisis de la lengua oral y forme sus sistema de signos que lo lleven a representar mensajes en forma arbitraria y convencional, estableciendo una correspondencia entre la lengua oral y la escrita.

Las actividades orientadas hacia este aspecto del desarrollo tienen como objetivo favorecer el proceso mediante el cual el niño llega a leer y a escribir en una etapa posterior, siendo necesario que a lo largo de todo el jardín de niños y especialmente en los grupos de cinco a seis años se incluyan actividades, que permitan reconstruir nuestro sistema alfabético. Así, las actividades que el niño realice en donde se registren actos de escritura, de ninguna manera deben ser entendidos o comparados con la forma como el adulto los realice; cualquier intento que el niño haga al respecto como son signos, dibujos, garabatos, etc. lo van aproximando a descubrir la función de la lecto-escritura y como tal deben ser entendidas.

En este contexto quizás los niños no necesitan otra respuesta del maestro que su actitud de observación y escucha.

Cabe mencionar que se tomó a Ferreiro en este trabajo por ser la primera que ha realizado diferentes investigaciones en nuestro país, las cuales tenían por objeto estudiar el proceso de construcción de los conocimientos en el dominio de la lengua escrita a partir de identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la lectoescritura, comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles y descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar.

## **CAPITULO II**

### **CONTEXTO HISTORICO DE LA EDUCACION PREESCOLAR**

Conocer como se ha desarrollado el nivel preescolar es de suma importancia para este trabajo, porque con ello se puede contextualizar como ha ido evolucionando dicho nivel hasta llegar a ser lo que se conoce actualmente como el iniciador de la educación básica en nuestro país y a su vez analizar si se ha tomado en cuenta y cual ha sido el sentido que se le ha dado al aspecto de la lectoescritura en esta evolución.

#### **2.1 ANTECEDENTES DE LA EDUCACION PREESCOLAR**

Hoy en día la sociedad atraviesa por momentos de transición resultado de los cambios que tanto a nivel político, económico, cultural y social se han venido gestando para satisfacer las necesidades de sus miembros.

Estos cambios también afectan al ámbito educativo en todos sus niveles, por tanto el nivel preescolar no es la excepción, ya que actualmente se le ha otorgado otro papel a desempeñar dentro de la formación integral de los individuos.

De esta manera, se hace necesario mencionar como a lo largo del tiempo el concepto que actualmente se tiene del nivel preescolar, se ha venido planteando de diversas formas hasta la concepción que hoy impera.

Es así, que en un principio el ser humano se encuentra inmerso en un contexto que le proporciona soluciones a sus necesidades, las cuales irá integrando paulatinamente y de forma natural, lo que permitirá que vaya adquiriendo ciertos aprendizajes y que simultáneamente se integre a su comunidad.

Por tanto la transmisión de normas, valores, costumbres y creencias, así como el desarrollo de aptitudes y habilidades se adquirían dentro del ámbito familiar, el primer núcleo de una educación que no necesariamente tenía que ser programada.

De los factores que más influyeron en la modificación de esta estructura de transmitir los conocimientos y de que los niños se integrarán de forma natural al

trabajo y a las actividades de su comunidad, se dieron a partir de la migración a gran escala que se llevo a cabo a principios del siglo XIX, coincidiendo con los movimientos de pueblos hacia zonas portuarias de amplia actividad mercantil y núcleos de desarrollo industrial.

Así los servicios asistenciales que hasta entonces no tenían tanta relevancia, se empiezan a considerar elementales, porque comienzan a ser una alternativa de solución para los hijos de aquellos hombres y mujeres que se incorporaban al trabajo de las fábricas, disminuyendo con esto el tiempo dedicado a la atención de los mismos, debido a los horarios que se asignaban a las jornadas laborales y que originaban que estos niños acompañaran a sus padres a las fábricas colaborando incluso con su trabajo.

Los menores eran frecuentemente los más desatendidos, y son asociaciones de carácter benéfico las que comienzan a interesarse y brindar atención a dichos niños.

Es en Francia, donde se realiza un movimiento ambicioso que opera a partir de 1826, año en que aparece la primera aula de asilo (que alberga a estos menores) que van propagándose hasta el punto de que en 1837 existieron más de ochocientas de ellas que acogieron a unos veintitrés mil niños. (Carretero, 1992)

Fue a raíz de la Revolución Industrial que comienzan a reestructurarse las actividades familiares, ante la necesidad de que la mujer participara de la misma manera que el hombre en el ámbito laboral, reduciéndose el tiempo dedicado a la atención de los hijos y recurrir entonces a otras personas que cumplieran con dicha función. Dándose paso a la creación de los primeros asilos infantiles y guarderías.

Estas instituciones tenían el matiz de ser "... benéfico-asistenciales (de inspiración religiosa) cuyo principal objeto era encargarse de la custodia de niños huérfanos o de aquellos que los padres se veían obligados a dejar solos como consecuencia de su trabajo y de la no presencia de abuelos u otros adultos en el domicilio familiar." (Molina, Jiménez, 1992, p 38)

Todas estas instituciones un tanto rudimentarias fueron en gran parte como ya se dijo de carácter asistencial, dedicaban la mayor parte del tiempo al aprendizaje de oraciones y prácticas religiosas, aunque los juegos (más bien sedentarios) y los cantos ocupaban en ellas una notable parte. En definitiva su más llamativa característica fue la improvisación en la forma de trabajo dependiendo de la personalidad de quienes las atendieron.

Dichas instituciones no concebían a la infancia como una etapa con identidad propia, sin embargo entre ellas existían diferencias en cuanto a la función que debían cumplir. Es decir, se empezaron a marcar sentidos opuestos en los objetivos que se pretendían llevar a cabo en cada una de ellas.

Por un lado, mientras que unas instituciones seguían con el mismo paradigma de fungir como lugares de depósito de los niños, es decir, que durante el tiempo que

éstos permanecían ahí las actividades que se efectuaban sólo permitían esparcimiento y distracción en función de quienes los atendían (frecuentemente personas de noble procedencia y de escasos recursos) logrando que el tiempo que ahí permanecían fuera el equivalente a la jornada de trabajo de los padres, evitando con esto el hecho de que estuvieran en la calle deambulando o interfiriendo en las actividades laborales de los mismos.

Otras instituciones empiezan a atribuirle a su función un cierto valor educativo que comenzaba a perfilarse en ver al niño, como un ser capaz de iniciar un proceso de preparación en ciertas actividades y aprendizajes que posteriormente adquiriría en una institución escolar cuando ingresara a una edad aproximada entre los siete u ocho años de edad.

Sin embargo el papel que desempeñaba el adulto dentro de éstas, aún no se veía como un elemento clave en la formación del niño, y no es hasta que en diversos lugares gente interesada en este ámbito van perfilando nuevas teorías al respecto, aportando nuevos conocimientos hasta entonces desconocidos, dando paso a los primeros inicios de la nueva concepción sobre la educación temprana. Dentro de los que destacan Froebel, discípulo de Pestalozzi, quién concibe a estas instituciones como un espacio de libertad y de actividad para el alumno dentro de un proceso educativo, donde más tarde recibirían el nombre de "Kindergarden" o "Jardín de Infantes". En estas instituciones que se difundían con más vigor comenzó a ocupar un lugar primordial el juego.

Montessori que también formó parte del movimiento renovador de estas ideas, adaptó su forma de trabajo en estas instituciones al grado de desarrollo del niño, a su espontaneidad y libertad, lo que conllevó más tarde a una clara finalidad educativa, sobre todo con vistas a la socialización temprana de los niños, teniendo presente el valor primordial del juego como elemento de aprendizaje. (Barbosa, 1972)

Esto trajo consigo la necesidad de quienes estuviesen a cargo de los niños en estas instituciones reorganizaran su forma de trabajo, debido a que en éstas se concentraban niños de diversos contextos y que por sus intereses se requería que hubiese un plan que permitiera en las actividades que se llevaran a cabo posibilitaran la relación entre ésta y su comunidad, para despertar en éstos la conciencia del mundo en que vivían y a su vez proporcionarles instrumentos y herramientas para el dominio de ciertas habilidades y destrezas que en un futuro tendrían que poner en práctica.

Para entonces ya se vislumbraban los inicios de algunas ciencias que comenzaban a interesarse por brindar una educación en estas edades, de las cuales la Puericultura y la Psicopedagogía buscaban otorgarle un lugar dentro de la formación del individuo con mejor nivel educativo, dejando poco a poco el concepto que tenían de guarderías, las cuales cumplirían otras funciones.

Y es a partir del siglo XIX cuando se dio paso a un desarrollo tanto cualitativo como cuantitativo en impulsar la educación infantil en todos sus aspectos, dándose una actitud abierta por parte del gobierno de cada uno de los países de vanguardia, que ya se

mostraban receptivos a la idea de que el favorecer la igualdad de oportunidades en materia educativa exigía atender a dicho grupo, con lo que se vino a favorecer y consolidar la educación preescolar.

Para que este tipo de educación tuviera la expansión que hasta nuestros días ha tenido, organismos internacionales colaboraron, siendo uno de ellos la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, que en 1939 dedicaría a la educación preescolar una de sus conferencias internacionales de instrucción pública (donde se le da el nombre con que hoy la conocemos). La UNESCO como Organización de las Naciones Unidas especializada colaboró a hacerla realidad.

Finalmente la consolidación definitiva de este nivel, vendría poco después con la fundación de la Organización Mundial para la Educación Preescolar.

## 2.2 ANTECEDENTES DEL NIVEL PREESCOLAR EN MEXICO

En México, la primera "escuela de párvulos" se inauguró en 1881, según consta en actas de Cabildo del Ayuntamiento Constitucional de la Ciudad de México. (Barbosa, 1972)

A finales de 1883, el periódico el Educador Mexicano "mencionó ciertas ideas sobre la educación preescolar en las que predominaba como básica la necesidad de atender al párvulo por medio de una educación especial." (Barbosa, 1972, p.93)

En el mismo año el maestro alemán Don Enrique Laubscher fundó la primera escuela de párvulos en el puerto de Veracruz.

Durante la gestión de Justo Sierra como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, los jardines de niños fueron objeto de atención creciente, como de los primeros que existieron. Los jardines de niños trabajaban con material froebeliano como medio para el logro de sus propósitos educativos. Desde 1907 la doctrina y técnica de los jardines de niños contó con una revista pedagógica dirigida por la profesora Estefanía Castañeda.

En 1910 se estableció en la Escuela Normal para Maestros un curso específico para educadoras.

El movimiento armado y los primeros gobiernos de la Revolución dieron poca importancia a la educación preescolar pero a partir de 1924 recibió un singular impulso, debido a las reformas que en la enseñanza normal inspiró el maestro Lauro Aguirre y sobre todo a la ejemplar labor del jardín de niños anexo a la Sección Normal de Educadoras que dependían de la Escuela Nacional de Maestros fundada en 1924. A partir de 1925 la enseñanza preescolar mejora cualitativa y cuantitativamente por el interés de las

educadoras que supieron centrar el programa para este nivel escolar, convirtiendo el jardín de niños en una institución de transmisión entre el hogar y la primaria.

A pesar de que en el programa de preescolar se incorporaron ideas de Montessori, predominaba la corriente asistencial froebeliana. Ello, aunado a "situaciones de carácter político, llevan a los jardines de niños por decreto presidencial en 1927, a formar parte del Departamento de Asistencia Infantil, en donde se les denomina hogares infantiles" (Educación. Rev. del CNTE 1982 pp 26-27)

En 1942 los jardines de niños pasan nuevamente a formar parte de la SEP. En 1947 el hasta entonces Departamento de Educadoras de Párvulos, adscrito a la Escuela Nacional de Maestros, se transformó en Escuela Nacional de Educadoras.

En 1960, surgen como parte del plan de once años, nuevos planes de trabajo para los jardines de niños Dichos planes "fueron elaborados tomando en consideración el desarrollo biopsíquico, los intereses y las necesidades de los educandos y las actividades estaban organizadas en torno a los siguientes temas: a) la protección de la salud; b) la iniciación en el conocimiento y uso de los recursos naturales; c) la adaptación e incorporación al medio social; d) el adiestramiento manual e intelectual; e) la expresión creadora"(Solana, 1982, p.80)

Este programa estuvo vigente hasta 1965. A partir de esa fecha, se hicieron una serie de modificaciones programáticas y programas especiales caracterizaron a la educación preescolar nacional.

Se realizaron reformas programáticas en 1971, 1977, 1978, 1979, y 1981. Las orientaciones metodológicas oscilaron entre los planteamientos neoconductistas y cognoscitivistas fundamentados en la teoría de J. Piaget, pero como síntesis práctica de lo anterior lo que se presentó fue la exaltación de actividades que favorecieron directamente el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas.

Finalmente en 1988 y como parte de la política educativa en México, el Gobierno Federal se propuso "avanzar hacia una educación básica de diez grados para el mayor número de mexicanos, que incluye uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria, elevando así el nivel de educación del país". (PEF. PND, 1983, p227)

La SEP consideró a la educación básica como " el conjunto de acciones intencionadas y sistemáticas que toda sociedad está obligada a llevar a cabo, con el propósito de promover el desarrollo armónico e integral pleno de todos los individuos que la conforman." (CNTE.SEP, 1981, p 3)

Aún más en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, se mencionó que se perseguía la meta de ofrecer para 1988 la educación básica al 100 % de la población de cinco a quince años que la demandaran. Con ello fue claro

que la igualdad normativa para la educación preescolar quedaría restringida sólo a la población de cinco años que la demandara y no toda la población de cuatro y cinco años.

Fue por esto que la educación preescolar alcanzó mayor relevancia cuando sus prácticas propiciaron dos acciones de singular importancia, el desarrollo de la inteligencia y el de la afectividad infantil. Así mismo, esta relevancia se expresó cuando, en su metodología didáctica, se reconoció que el ludismo era el fundamento básico para el pleno desarrollo de la personalidad del niño.

La educación preescolar, como ningún otro nivel educativo tuvo un momento preciso en la vida de los individuos.

### **2.3 NIVEL PREESCOLAR : INICIADOR DE LA EDUCACION BASICA**

México ha pasado en los últimos años por distintos momentos de cambio en lo referente a los ámbitos económico, político, y educativo.

En lo que respecta al factor educativo, es a partir de los 80s donde se observó que el sistema educativo que hasta entonces constituía un instrumento directo de movilidad social, de mejoría económica y que a su vez era una prioridad real de inversión del Estado, deja de serlo, por lo que se separa de las exigencias del desarrollo nacional. (Guevara Niebla, 1992)

Ante tal demanda la Educación Básica que hasta entonces era tan solo considerada por la primaria y la secundaria se ve modificada al introducir el nivel preescolar, por esta situación se considera imprescindible mostrar como se llevo cabo dicho proceso.

Es en septiembre de 1988 cuando el Presidente electo Carlos Salinas de Gortari sugiere que se elabore un diagnóstico de la educación nacional en forma de un reporte sintético y global de la misma, enunciando sus principales rezagos y anticipar los desafíos a los que se enfrentaría ulteriormente.

En dicho diagnóstico global se manejarían dos aspectos: cualitativos y cuantitativos de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

En lo que se refiere a los aspectos cuantitativos se encontró que había una disminución en la satisfacción de la demanda, observándose que en el periodo que va de 1982 a 1988 el porcentaje total de la matrícula atendida de educación básica hasta ese momento fue de 19 millones 764 mil 316 alumnos. (SEP.DGPPP Informes de labores, 1988. Pp 54)

Así mismo el gasto educativo se vio afectado, no siendo raro que en el periodo de 1982-1987 sufriera una caída del 35.9 % .

Se encontró que existía un gran porcentaje de reprobación y de deserción, un 49 % no concluía la primaria, 30 % la secundaria y un 49 % no concluía los estudios superiores.

Esto coincidía con el alto nivel de rezago educativo de aquellos alumnos que no concluían el grado escolar en edades precisas, reflejándose así una baja eficiencia terminal, pues la meta era que en el lapso de 1984 a 1988 un 70% terminaría sus estudios y sólo se alcanzó a cubrir un 52% . (Guevara Niebla, 1992)

En lo que concierne a los aspectos cualitativos se encontró que existía una desarticulación entre niveles y modalidades, siendo tres las características que nos hablan de dicha desarticulación, presentándose en aquellas que a pesar de ser de un mismo nivel establecen diferencias en cuanto a su modalidad. Ejemplo de éstos son las escuelas Diurnas y Técnicas. Otra característica que se refleja al interior de las instituciones es la divergencia que se presenta en los contenidos de los programas, por ejemplo en las escuelas secundarias sería la presentación de los contenidos en áreas y en asignaturas. Por último la más relevante para este trabajo es la separación existente entre un nivel a otro, ejemplificado en la dificultad que el egresado de cualquier nivel tiene al ingresar a otro posterior, es decir, la diferencia entre contenidos, espacios, materias, tiempo, etc.

También se encontró irrelevancia en los contenidos de los programas, es decir, existía una ruptura entre los contenidos seleccionados y el conocimiento formal, debido a la diversidad cultural ya que se elaboraba un sólo programa por modalidad para toda la República Mexicana, haciendo de lado las características culturales de cada región, esto reflejaba una uniformidad curricular deficiente carente de sistemas de calidad.

Del mismo modo se reportó un bajo aprovechamiento escolar reflejado en los índices de reprobación y deserción como consecuencia el porcentaje de alumnos que terminaron la primaria a los seis años fue del 55% . (Guevara, 1992)

Así mismo existía una oferta limitada de maestros, resultado de la formación deficiente de los mismos, sin apoyo económico para desarrollar proyectos permanentes de formación y actualización en el dominio disciplinar y psicopedagógico.

Finalmente se observó que había una centralización de los servicios educativos que provocaban el desconocimiento por parte de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública de diferencias culturales de los distintos estados, es decir, las desigualdades económicas, sociales, culturales y educativas de cada uno.

Todos estos indicadores del diagnóstico servirían como marco de justificación de la nueva reforma educativa que a su vez conllevaría implícita la idea de modernizar todo el sistema educativo, ya que se llegó a la conclusión de que existía un gran deterioro

en todos los aspectos del mismo esto es, en los planes y programas de estudio que desde hace veinte años no habían sido revisados, en las políticas educativas y en la situación del profesorado.

Dicha reforma educativa fue encabezada por el entonces Secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León, quién propondría el Acuerdo para la Modernización educativa (AME) presentado el 18 de mayo de 1992 (Prawda, 1984), que tenía como premisas el fortalecimiento de la soberanía y la construcción de un sistema democrático, estableciendo así las bases y fundamentos para la realización de esta transformación.

El AME giraría en torno a cuatro ejes de acción:

- La descentralización
- Renovación curricular
- Revaloración de la función magisterial
- Participación social

La descentralización consistiría en reorganizar el Sistema Educativo Nacional a través de la expedición de leyes para distribuir la función social educativa entre la federación, estados y municipios, así como también la federalización de los servicios educativos.

Entre las medidas que se tomaron para concretar esta federalización se recurre a la transferencia de recursos a gobiernos estatales, quienes se encargarían de administrar los planteles educativos; sin embargo cabe mencionar que la Secretaría de Educación Pública conservaría atribuciones normativas que regirían a nivel nacional.(SNTE)

El segundo eje de acción es la renovación curricular que consistiría en la reformulación de los contenidos, resaltando que la modificación de los mismos implicaría el invertir el orden de prioridad que hasta entonces se daba a los aprendizajes (contenidos-habilidades-actitudes). Por lo que las actitudes ocuparían ahora el primer lugar, seguidas de las habilidades y los contenidos; también se actualizan guías de trabajo y material didáctico.

El tercer eje de acción lo compone la dignificación social del magisterio que consistiría en la revaloración de las funciones magisteriales, es decir, que la formación del profesorado se llevara a cabo con la participación de gobiernos estatales (diseñar un sistema estatal de formación) aunado a que el Gobierno Federal expediría los lineamientos tanto de formación inicial como de actualización permanente. Así mismo el salario profesional aumentaría el 3.5% más (Prawda, 1984) y se incorporaría la Carrera Magisterial como mecanismo de evaluación de los profesores, de su desempeño y su preocupación por actualizarse.

Por último la participación social que trataría de involucrar la colaboración de los diversos sectores sociales, quienes fortalecerían las formas de organización para

lograr el nexo entre familia, escuela y comunidad, estableciéndose para este fin consejos de participación social y consejos técnicos por escuela.

Estos cuatro ejes de acción fueron los retos principales para elevar la calidad de la enseñanza, para hacer relevantes los contenidos a través de ofrecer una educación que permita acceder a una igualdad de oportunidades permitiendo estar en condiciones similares para ingresar al sistema educativo (equidad), esto se intentó llevar a cabo al tratar de lograr los objetivos propuestos utilizando los menos recursos posibles entendiendo por esto eficiencia.

Así también la calidad de la educación tomó en cuenta la eficacia, para contribuir a un buen funcionamiento del sistema, logrando a su vez un buen dominio de contenidos y por lo tanto la consecución de los objetivos.

De estos elementos que se plantearon como los grandes ejes de la modernización este trabajo se centra en la renovación curricular.

En esta línea una vez revisado tanto el Diagnóstico como el AME, se encontró que en ambos documentos su prioridad fue elevar la calidad de la educación, sin embargo, mientras que el primero la veía como una carencia del sistema educativo nacional que debía cubrirse a corto plazo, el segundo retomó dicha carencia para convertirla en una meta a cumplir en todos los niveles y modalidades.

Este último aspecto se normó y reguló en La Ley General de Educación (1993) Con respecto a lo que fue la renovación curricular dicha Ley marco en algunos artículos lo siguiente:

Artículo 3o: El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Artículo 37: La educación de tipo básica está compuesta por el nivel preescolar, la primaria y la secundaria.

Artículo 47: Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio.

Se hace mención a dichos artículos porque es a partir de ese momento que el nivel de preescolar forma parte de lo que se considera la educación básica, asumiendo el Estado legalmente la responsabilidad de proveer de oportunidades educativas a los niños de preescolar.

El hecho de que el nivel preescolar forme parte "legalmente" del esquema de educación básica no significaba tan solo el introducirla sino en lo imprescindible que era llevarla a cabo la reformulación del programa existente en preescolar, con el objetivo de articular pedagógicamente dicho nivel con los subsecuentes (primaria y secundaria) y de manera particular con los dos primeros grados de primaria.

Por ello se hizo necesario conocer cuales fueron las principales modificaciones que se hicieron al programa de preescolar para que la articulación antes mencionada fuera más eficaz y contemplar así que importancia se le da a la lectoescritura en el programa , pues como se vera en el siguiente capítulo se brindan una serie de apoyos, muestra de que ya se considera que en este nivel ya se prepare al niño por medio de actividades en el proceso de la lectoescritura.

## CAPITULO III

### DESCRIPCION Y ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DE PREESCOLAR DE 1981 Y 1992

Es necesario conocer y describir el programa anterior (1981) y a la vez diferenciarlo del actual (1992) para comparar el objetivo general de ambos programas con la intención de que al analizarlos se pueda hacer una reflexión de los mismos, ubicarlos dentro de las exigencias que se marcan dentro del curriculum para elaborar un programa según C. Coll y a su vez conocer como conceptualizan el acercamiento a la lectoescritura.

#### 3.1 PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1981.

En 1981 existía un programa considerado como único en cuanto a los lineamientos generales a seguir para el nivel preescolar, debido a que en ese entonces existían una gran variedad de programas y servicios educativos que atendían a este nivel, por lo que su objetivo era elaborar una guía que cumpliera con los requisitos necesarios para educar a los niños de edad preescolar de las diversas instituciones existentes en ese momento.

Este programa constituyó un instrumento teórico normativo que le permitía a la educadora abordar, planear y orientar su práctica, fundamentándose en el proceso desarrollo-formación que tiene como fin la integración del niño a la sociedad.

En cuanto a los objetivos se refiere se marcaron los siguientes:

\* Promover en el educando la interacción social con base en el desarrollo de actividades de cooperación, compañerismo, seguridad, respeto, criticidad, y reflexión que lo lleven a alcanzar una mayor autonomía.

\* Favorecer en el educando la comunicación, la creatividad y el juego a través de la expresión verbal, plástica, corporal, musical y teatral de acuerdo a sus posibilidades e intereses.

\* Facilitar en el educando la estructuración de su razonamiento lógico-matemático a partir del desarrollo de las funciones fundamentales de seriación, clasificación, conservación de cantidad y de las relaciones elementales de causa y efecto.

\* Propiciar en el educando la estructuración de las nociones espacio temporales a partir del movimiento y el desplazamiento.

\* Sentar las bases para que el educando logre una aproximación a la Ciencia, el Arte, y la Tecnología, a través de la observación, investigación y experimentación de situaciones concretas y cercanas a él.

\* Propiciar en el educando actitudes de participación, cuidado y respeto que contribuyan a la conservación de su entorno natural inmediato a través de la observación de fenómenos naturales, reflexión acerca de éstos y experiencias que le permitan vivenciar la relación con el ambiente.

\* Promover en el educando actitudes positivas hacia el trabajo que le permitan valorar las actividades que desempeñan los diferentes miembros de su comunidad, para iniciar el descubrimiento de sus intereses y capacidades.

\* Proporcionar los elementos para el descubrimiento del uso y función del lenguaje escrito y del sistema escrito.

\* Favorecer en el educando el desarrollo de la noción corporal y el control y coordinación de movimientos amplios y finos que favorezcan habilidades y destrezas perceptivo-motoras.

\* Fomentar en el educando normas y hábitos de orden, higiene, alimentación y seguridad, propiciando la reflexión y ejecución de los mismos.

\* Promover las bases de la identidad nacional en el educando a partir del desarrollo de su propia identidad y de la identificación y apreciación de los símbolos patrios, del conocimiento de sucesos significativos de la historia nacional y la valoración de los recursos naturales, de las tradiciones y costumbres de su comunidad y del país.

\* Establecer una relación estrecha entre la comunidad y el centro preescolar, que apoye la labor educativa propiciando que cada uno de sus integrantes participen activamente y asuman una actitud comprometida con la misma. (SEP.DGEP.PEP, 1988, p.23)

La metodología que se propuso fue la utilización de situaciones didácticas entendiendo por éstas el medio operativo para favorecer el proceso de desarrollo-formación que esta de acuerdo a los intereses y experiencias del grupo.

Dicha situación didáctica se llevaría a cabo por medio de un eje de desarrollo (acción) y una línea curricular (contenidos), siendo cinco los ejes de desarrollo:

Noción corporal  
Noción espacio-temporal  
Formación simbólica  
Socialización  
Preoperaciones lógico-matemáticas

Y siete las líneas curriculares:

Conservación del equilibrio ecológico  
Ejercicio de la vida democrática  
Colaboración en el desarrollo de la vida económica y disfrute de la recreación  
Promoción y aprovechamiento de la ciencia, arte y tecnología  
Valoración de nuestras raíces, valores y costumbres.

Todo esto se trabajaría de acuerdo a las siete unidades temáticas:

Integración  
Familia  
Salud  
Naturaleza  
Trabajo  
Arte  
Tradiciones y costumbres

La educadora para la realización de cada situación didáctica elaboraría cuadros de contenidos separados donde el proceso didáctico contempló tres momentos: planeación, realización y evaluación. El recurso de carácter afectivo más importante vendría a ser el juego. En la planeación, la educadora realizaría un plan anual que incluiría el registro de acontecimientos, permitiéndole establecer los aspectos más relevantes del ciclo.

La organización del mobiliario que planteó el programa fue libre, con la finalidad de que no se formarían rincones y áreas de trabajo, sino que se ordenaran y clasificaran de acuerdo a la utilidad, frecuencia de uso y tipo de material.

Por lo que a la evaluación se refiere, el programa maneja tres fases (inicial, intermedia y final) basándose en un plan anual mediante acciones sistemáticas de observación de acuerdo a los lineamientos de evaluación:

.Cooperación  
.Dependencia  
.Creatividad  
.Respeto a la vida y al ambiente  
.Salud  
.Críticidad

Finalmente este programa proporcionaba a aquellos niños que habían cumplido satisfactoriamente el ciclo escolar una constancia del egresado, que garantizaba que el niño se encontraba apto para ingresar al ciclo posterior.

A diferencia de éste, el programa vigente se reorganiza como resultado de la Reforma Educativa para que este nivel tenga seguimiento con los subsecuentes.

### **3.2 PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992**

El programa de 1992 constituyó una propuesta de trabajo para los docentes, situando al niño como centro del proceso educativo. Por lo que, los objetivos que se plantearon fueron que el niño desarrollara :

- \* Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.

- \* Formas sensibles de relación con la naturaleza que le prepare para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.

- \* Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.

- \* Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual permitirá adquirir aprendizajes formales.

- \* Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas. (SEP.DGEP.PEP, 1992, p16)

La metodología que se propuso llevar a cabo fue por métodos de proyectos como estructura operativa del programa. Este método consiste en una enseñanza socializada basada en trabajos de grupo con equipos pequeños.

El trabajo se organizó a través de cinco bloques de juegos y actividades. Dichos bloques fueron :

- Matemáticas
- Sensibilidad y expresión artística.
- Relación con la naturaleza.
- Psicomotricidad.
- Lengua oral, lectura y escritura.

Experiencias

De los anteriores el último cobra importancia en esta investigación pues aquí se mencionan una serie de actividades que la educadora puede utilizar para el acercamiento a la lectoescritura.

### **LENGUA ORAL**

Relatos y conversaciones sobre historias personales, inventadas, cuentos sueños y hechos vividos en común.

Descripciones de imágenes, fotografías, escenas reales, acontecimientos, animales, objetos y personas.

Inventar cuentos

Jugar con adivinanzas

Inventar palabras, canciones

Inventar distintas formas de decir lo mismo

“Leer” cuentos para sus compañeros y adultos

Imitar personajes

Jugar a hacer mímica

Jugar a inventar chistes

### **LECTURA**

Leer periódicos, revistas, propaganda

Juegos de anticipación de lectura a partir de la imagen de cuentos, revistas, propaganda, etc.

Organizar documentos de acuerdo a su contenido por revistas, cuentos, historietas por temas, etc.

Experiencias en las que vivan la utilidad de la lectura y escritura de cartas, invitaciones, etc.

### **ESCRITURA**

Registro de todo lo necesario conservar o recordar como recetarios, lista de materiales, direcciones, nombres

Registrar diferentes procesos como horarios, calendarios, estado del tiempo, crecimiento de plantas y animales

Escritura de su nombre y compañeros para identificar materiales y trabajos

Escritura de rótulos para identificar espacios y material

Elaboración de cuentos e historias con dibujos y grafías de recetarios, lista de materiales, horarios, calendarios

Representación gráfica de los proyectos

Escritura de mensajes diversos, colorear, dibujar

Se observa que el Programa de Educación Preescolar 92 no brinda un panorama teórico de la lectoescritura, pero proporciona al docente sugerencias de actividades para abordar esta temática.

Cabe mencionar que la educadora será quien decida si se llevan a cabo y en que momento.

La organización de la superficie y mobiliario fue por áreas de trabajo, que consistieron... “en distribuir espacios, actividades y materiales, en zonas diferenciadas que invitan al niño a experimentar, observar y producir diversos materiales en un ambiente estructurado” . (SEP.DGEP.PEP, 1992, p 55) Estas áreas fueron :

Biblioteca  
Expresión gráfica y plástica  
Dramatización  
Naturaleza

Para llevar a cabo estas acciones el docente, quien es concebido en el programa como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso enseñanza-aprendizaje, centrará la mayor parte del tiempo de una jornada de trabajo en las actividades del proyecto y del juego para darle significado y continuidad al interés del niño. Y así, establecer también un tiempo en el que se realicen las actividades libres y de rutina.

La planeación general de las jornadas de trabajo se estableció a partir de dos niveles:

Planeación general del proyecto.  
Plan diario.

Cabe mencionar que este último se caracterizó por la participación conjunta entre educadora y alumnos.

Los lineamientos para la evaluación fueron de carácter cualitativos e integrales respondiendo a cuatro preguntas.

¿Para qué se evalúa?  
¿Quién evalúa?  
¿Cómo se evalúa?  
¿Cuándo se evalúa?

Entendiendo que ésta debe ser permanente con el fin de conocer como se han desarrollado las acciones educativas, sus logros y fracasos.

Por último, la evaluación final consiste en un informe del grupo total que describa la evolución del grupo destacando aquellos aspectos que la educadora considere significativos, y un informe individual de cada niño, en donde se analice su comportamiento de forma integral.

Después de haber mencionado las características de ambos programas, se encontró que las diferencias significativas fueron :

1) Los cinco ejes de desarrollo se sustituyeron por los cinco bloques de juegos y actividades del actual programa, es decir, los ejes de noción corporal y espacio temporal se fusionaron para formar el bloque de psicomotricidad, así mismo el eje de formación simbólica se sustituyó por el bloque lengua oral, lectura y escritura, el eje de socialización ocupa el bloque de sensibilidad y expresión artística y finalmente el eje de preoperaciones lógico-matemáticas, cabe mencionar que en este apartado se agregó un nuevo bloque denominado naturaleza.

De igual forma las siete líneas curriculares y las siete unidades temáticas que conformaban el programa anterior, se unificaron en el actual dando como resultado las cuatro áreas de trabajo que hoy se conocen; así la línea curricular conservación del equilibrio ecológico y las unidades temáticas naturaleza y salud se conjugaron conformando el área de naturaleza en el actual programa.

El ejercicio de la vida democrática, la colaboración en el desarrollo de la vida económica de la comunidad (líneas curriculares) y trabajo e integración (unidades temáticas) se incluyeron en el área de dramatización.

Del mismo modo la línea curricular promoción y disfrute de la recreación y la unidad temática arte, formó el área de expresión gráfica y plástica.

De la misma manera las líneas curriculares promoción y aprovechamiento de la ciencia, arte y tecnología, valoración de nuestras raíces, valores y costumbres y las unidades temáticas arte, tradiciones y costumbres formaron parte de lo que es el área de biblioteca.

Por último la unidad temática familia en el actual programa puede formar parte en cualquiera de las cuatro áreas mencionadas.

2) El nombre de la metodología del programa se cambió de situación didáctica por el de métodos de proyectos en el actual. Ambos parten de la misma forma de planear el conjunto de actividades que se realizarán en el aula, tomando en cuenta el interés del niño y del profesor conjuntamente.

3) La elaboración de un plan anual por líneas curriculares, se descartan y en su lugar se propuso la creación de frisos que son actividades que se realizarían en el aula por la educadora y los alumnos sobre un tema específico, permaneciendo en el salón mientras dure el proyecto, esto sin alterar el plan diario.

También se encontraron similitudes. Ambos coincidieron en la importancia que tiene tomar al niño como centro del proceso educativo.

Los dos se basaron en la teoría psicogenética de Piaget, parten de la concepción del niño como un ser bio-psico-social cuyo desarrollo integral constituye la base para que él pueda construir su conocimiento, a partir de la interacción con el objeto de conocimiento creando estructuras internas para relacionarlas posteriormente con otro objeto formando un nuevo aprendizaje.

Otra similitud que se encontró es que los dos resaltan la importancia del juego y la creatividad, pues se consideran como el medio más natural para que el niño acceda a los aprendizajes, sin embargo, no es hasta el actual programa donde estos aspectos son uno de los objetivos más a cumplir.

El plan diario que se proponía es otra similitud, pero al interior de éste hay una modificación en relación a la presentación del formato.

Una última similitud es la relacionada al aspecto de la lectoescritura que manejan. En el Programa de 81 se le da un fuerte impulso a este contenido para que la educadora lo maneje conscientemente logrando un beneficio para el niño. Incorpora los aspectos recientes derivados de la psicogenética con relación al aprendizaje de la lectoescritura, pone un énfasis especial y más detallado en los criterios y actividades que apuntan a la progresiva adquisición de los diferentes aspectos implicados en las acciones de leer y escribir. Se presentan orientaciones metodológicas que ayuden a la educadora a visualizar más claramente la forma de favorecer, a través de la práctica docente, el desarrollo de la capacidad representativa.

El programa actual menciona que este contenido debe tener un enfoque totalizador, que globalice el aprendizaje del niño en las actividades que se le planteen realizar en cada proyecto, es decir, que no se de en forma aislada, sino que el niño logre identificar el significado a través de la interacción con nuevas experiencias. También da alternativas para realizar actividades con los niños con respecto a la lecto-escritura, en el bloque lengua oral, lectura y escritura ya descrito.

Ahora bien, una vez analizados ambos programas es importante resaltar las cuestiones curriculares, ya que al realizarse una reforma educativa en el curriculum se “concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa -ideológicos, pedagógicos y psicopedagógicos- que tomando en su conjunto muestran la orientación general del sistema educativo”. (Coll, 1992, p19)

Coll (1992) menciona que en la elaboración de un sistema curricular se deben traducir los principios generales en normas de acción y prescripciones educativas, con el objeto de que el curriculum se convierta en un instrumento útil en la práctica pedagógica a la vez que sirva de guía para la formación del profesorado, la organización de las instituciones, la elaboración de material didáctico, etc., asegurando que tengan coherencia. Es por esto que el curriculum ocupa un lugar central en los planes de reforma educativa.

Coll define el curriculum como “el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”. (Coll, 1992, p 22)

Para cumplir cabalmente con esta función, el curriculum proporciona información sobre que enseñar, cuando enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuando evaluar.

El programa de Educación Preescolar proporciona estos elementos, menciona que solo se acerca al niño a la lectoescritura de acuerdo al interés que éste tenga, lo enseña cuando él lo solicite a través de actividades que se realicen de forma natural mediante el método de proyectos ubicando al niño en que momento se encuentra para poder observar los logros y avances que tenga.

Se puede concluir que el abordaje de la lecto-escritura en el aula es responsabilidad de los conocimientos y habilidades de la educadora (conocimiento y manejo del programa, actualización permanente), así como la elección del método, técnicas y recursos de los que se valga para favorecer este aprendizaje en el niño.

# CAPITULO IV

## METODOLOGIA

Esta investigación tuvo el propósito de analizar las actividades que la educadora llevo a cabo en el aula para establecer un acercamiento al proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Para llevar a efecto dicho objetivo se trabajó con:

### 4.1 SUJETOS:

Se eligió al azar uno de los 2 grupos de tercer grado del jardín de niños Ana Frank. El número de niños que conformaron el grupo veintiuno, quince correspondieron al sexo masculino y dieciséis al femenino, cuyas edades oscilaron entre los cinco años y los cinco años once meses.

La educadora a cargo del grupo tenía una formación normalista con quince años de experiencia en la labor docente, los cinco últimos con tercer grado en el jardín de niños Ana Frank.

### 4.2 FORMA DE OBTENCION DE DATOS

Los instrumentos que se utilizaron fueron :

- a) **Guía de observación de tipo descriptivo** donde se registraron principalmente diálogos, actividades y se incluyeron comentarios de los observadores entre paréntesis.
- b) **Registro de categorías de lecto-escritura** del Programa de Educación Preescolar. Bloque Lengua oral, lectura y escritura. Anexo 1
- c) **Registro de categorías de interactividad** de C. Coll Anexo 2
- d) **Entrevista de tipo semiestructurada.** Anexo 7 Cuyos rubros generales a cubrir fueron :
  - . Concepción de la educadora sobre su papel en este nivel.
  - . Conocimiento del programa de educación preescolar por parte del docente.
  - . Concepción de la educadora sobre la enseñanza de la lecto-escritura en este nivel.
  - . Forma de trabajo de la educadora.
  - . Tipo de actividades en relación a la lecto-escritura.

#### 4.3 MATERIALES :

- \* Formatos de observación.
- \* Lápiz.
- \* Grabadora

#### 4.4 ESCENARIO:

El lugar donde se llevó a cabo la investigación fue en el jardín de niños Ana Frank Clave M-214-C 0939435, ubicado en Av. Revolución y Rey Cuauhtémoc s/n. Col. San Angel. Del. Alvaro Obregón. CP01000. Bajo la dirección de la Educadora Guadalupe Macías Hernández.

El personal estaba compuesto por siete educadoras incluyendo a la directora de esta institución, una maestra de educación física y dos empleados del servicio de limpieza.

En lo que concierne a la estructura de la institución constó de cinco salones, de los cuales dos conformaron los grupos de tercero, dos de segundo y uno para el primer grado, además de un salón donde se llevaban a cabo las actividades de cantos y juegos, así como también uno para la dirección y otro más que conformaba la cocina sin olvidar la sección de baños para niños y niñas. Esta institución contaba con un patio en donde se llevaban a cabo tanto el recreo como las actividades de educación física. Así como un pequeño jardín. (Anexo 9)

La población que asistió a dicho jardín de niños pertenecían en su mayoría a un nivel socioeconómico medio bajo.

Específicamente en donde se llevaron a cabo las observaciones fue en el aula correspondiente al grupo del 3o. A. (Anexo 8). Grupo elegido al azar al inicio de la investigación por la directora del plantel.

El salón se encontraba en la planta lata del edificio, en su interior se ubicaba a mano derecha el área de dramatización la conformaban una repisa que contenía material de madera de oficios ( burro de planchar, caja de boleado de calzado casa de muñecas, etc.) así como dos tinas que contenían juguetes diversos. Junto a la repisa se encontraba un estante con material de papelería (cartoncillo, colores, plastilina, anilina, sellos, etc.) también contenía ciertos materiales didácticos que fueron poco usados (caleidoscopio, plantillas para dibujo, rompecabezas de madera, sellos de números, letras y animales.

En ese extremo y en esquina se encontraba el escritorio, atrás de el había un perchero y un pizarrón de corcho que sirvió en alguna actividad como periódico mural.

El pizarrón abarcaba la totalidad del extremo contrario .

En la parte superior del pizarrón se encontraban pegados figuras de globos con los nombres de los niños, de acuerdo al sexo era el color. Rosa para las niñas y azul para los niños.

En el extremo contrario al escritorio se encontraba el área de expresión gráfico plástica, dos repisas la conformaban con materiales clasificados en botes que contenían colores, plumones, acuarelas, carpetas de plástico, hojas, brochas, pinceles, caballetes que se utilizaron hasta que se delimitaron físicamente las áreas con maskin-tape.

El área contigua era la de construcción, se encontraban los materiales en bandeja por tamaño, forma, color y textura (plástico y madera) en suficiente cantidad y variedad.

Frente al pizarrón y en esquina se encontraba el área de biblioteca, al igual que las anteriores con dos repisas, en una de ellas se encontraban libros y cuentos ordenados de acuerdo a su tamaño y la otra repisa contaba con dos separaciones, en la superior se encontraban libros de coloreado, mi cuaderno de trabajo y libros de la maestra ; en la parte inferior revistas para recortar y algunos juegos de mesa (loterías, memoramas, etc.)

Finalmente se encontraba el área de aseo con un solo entrepaño y un pequeño perchero, los materiales que contenía eran toallas papel sanitario, espejo, peine, cepillos de dientes de los niños, pasta dental y un bote para la basura.

Cabe mencionar que a cada una de las áreas la enmarcaba un dibujo en papel cascarón que hacía alusión a la actividad que se podía realizar en determinada área. Un ejemplo de esto para el área de biblioteca una niña leyendo.

La ubicación de las mesas era la siguiente : dos hileras, la primera conformada por tres mesas del lado contrario al escritorio de la maestra, y la segunda frente al mismo. En cada una de las mesas se sentaban cuatro niños, sus lugares eran permanentes.

Cabe aclarar que a mitad de la investigación la educadora delimitó con maskintape en el suelo el espacio de cada una de las áreas. La única modificación fue quitar una de las mesas de la segunda fila y agregarla al área de biblioteca con la finalidad de que en el espacio que quedo libre sirviera para tomar los acuerdos pertinentes junto con el grupo formando un círculo sentados en cuclillas.

#### 4.5 PROCEDIMIENTO

Se solicitó el permiso a las autoridades correspondientes para poder ingresar al jardín de niños Ana Frank, con una calendarización establecida de los días y el horario en que se llevaría a cabo la investigación.

El lapso en que se realizaron las observaciones fue del 18 de marzo al 5 de julio de 1996 de lunes a viernes de las 9:00 a 12:00 a.m., siendo estas un total de 75 observaciones, las dos primeras semanas conformaron el piloteo para confiabilizar los registros de categorías de lecto-escritura que se retomaron de las actividades correspondientes al bloque lengua oral, lectura y escritura del Programa de Educación Preescolar tomándose en cuenta sólo aquellas que se presentaron y que más tarde servirían para analizar las observaciones. Por otro lado la guía de observación se confiabilizó en la siguiente semana.

El proceso para confiabilizar la hoja de registro consistió en que durante la primer semana dos observadores registraban cada vez que se presentaba alguna de las actividades, al término de cada jornada se reunían los tres observadores y corroboraron que ambos observaran el mismo fenómeno. Una vez ubicadas identificaron la actividad de igual manera eliminando aquella en donde no se coincidió. Así al término de la semana se contaba con la lista definitiva de categorías que serviría como instrumento de análisis en la investigación.

Obtenido el registro definitivo de categorías de lectoescritura se prosiguió a confiabilizar la guía de observaciones durante la siguiente semana, los dos observadores cada uno con una guía de observación (Anexo 5) auxiliándose de una grabadora. Se da inicio a la observación cuando la educadora llegaba al salón e iniciaba la jornada con un saludo, se describía todo lo que se desarrollaba en el salón principalmente diálogos y actividades incluyéndose algunos comentarios de los observadores entre paréntesis por considerarlos oportunos para enriquecer más tarde el análisis.

Para agilizar la descripción se utilizaron claves de interpretación de los datos, M : maestra, Ns : niños contemplando a todo el grupo y la primera letra del nombre del niño para identificar sus diálogos, los cuales se entrecomillaban al igual que los de la maestra. Se utilizaba puntos suspensivos en las canciones en las que ya se conocía la letra, así como la palabra pausa para indicar que la actividad se interrumpía totalmente por causas externas.

Al término de la jornada se reunían los tres observadores para cotejar y completar primero cada uno auxiliándose de su grabadora, posteriormente identificar que actividades de las que se presentaron en el día correspondían a alguna de las categorías de lectoescritura, así como identificar el tipo de interacción presente en las mismas apoyándose en las categorías de interactividad de C. Coll. Anexo 2

Identificados estos aspectos se verificó que los observadores establezcan los mismos parámetros de observación y decodificación de las dos hojas de registro.

En las ocasiones en las que existió divergencia los observadores analizaban la situación hasta delimitar como se contemplaría dicha actividad, logrando establecer los parámetros con los que se analiza el resto de las observaciones.

Contando con los instrumentos ya confiabilizados (registros de lectoescritura e interactividad y guías de observación) el siguiente paso fue dar inicio formalmente a observar durante el periodo establecido utilizando los instrumentos y materiales ya mencionados.

Se estableció un periodo de cinco semanas para que cada observador trabajara con sus guías de observaciones diariamente. Al concluir este periodo uno de los dos observadores se rolaba con el tercero que durante ese tiempo trabajo fuera de la institución, logrando cubrir así el periodo establecido.

El registro de actividades y diálogos incluyendo los comentarios se llevo a cabo siguiendo el mismo sistema que se utilizo en el piloteo con la diferencia de que ya se contaba con los registros de categorías para obtener los datos e información para realizar posteriormente el análisis final.

Inmediatamente al término de la jornada se reunían los examinadores para por un lado completar la información del día con la ayuda de la grabación y por el otro extraer las categorías que se presentaron en ambos registros (lectoescritura e interactividad) además de sacar la frecuencia con que se presentaron , con la finalidad de que al realizar el análisis final se manejara mejor la información.

A mediados de la investigación se aplicó la entrevista a la educadora con el objeto de conocer su concepción sobre su papel en este nivel, el Programa de Educación Preescolar y la enseñanza de la lectoescritura en preescolar. Además de conocer su forma de trabajo y el tipo de actividades en relación al a lectoescritura y a su vez aclarar algunas dudas respecto a lo observado hasta ese momento.

Es importante mencionar que también se buscaba confrontar sus respuestas con lo observado e identificar si hubiese cambios a partir de la aplicación de la misma.

El proceso de confiabilización fue el siguiente : Se formularon una serie de preguntas que conformaron una primera entrevista que se aplicó a diez educadoras que tenían a su cargo un grupo de tercer año de preescolar, de formación normalista y con un mínimo de cinco años de experiencia como docente. A partir de sus respuestas y comentarios se reestructuro anulando las preguntas ambiguas y las que daban la respuesta implícitamente, quedando finalmente en la entrevista final veinte preguntas. Anexo 7

El piloteo de la entrevista fue realizado por el examinador que en ese momento no tenía la responsabilidad de observar en el aula en el horario de 9 :00 a 12 :00 a.m. para que a partir de las 14 :00 hrs pudieran reunirse los tres y realizar las reflexiones pertinentes.

Confiabilizada la entrevista se aplicó a mitad del periodo de observación el día 14 de Mayo de 1996, se contó con el apoyo de una grabadora, la aplicación estuvo a cargo del observador que para entonces había concluido su periodo de observación . Esto se llevo a cabo con el objeto de crear un clima favorable y de confianza con la educadora.

Al término del periodo de observación el siguiente paso fue realizar el análisis de la información recabada a lo largo de las sesenta observaciones que consistió en dos aspectos :cuantitativo y cualitativo.

El cualitativo consistió en analizar las categorías de lectoescritura una por una de acuerdo al orden establecido en el Programa de Educación Preescolar ( Bloque lengua oral, lectura y escritura) basándose en las aportaciones teóricas expuestas en el capítulo I , se enriquecieron con la información recabada mediante las categorías de Interactividad y con la entrevista que se aplico a la educadora.

Para analizar los resultados se organizan nombrando la categoría de lectoescritura, se describe en que consiste, se ejemplifica con fragmentos de las observaciones más significativas (anotando el número de ejemplo y el de la observación de la que se sustrajo)que hacen alusión a la categoría, se prosigue a analizar sustentándose en los modelos teóricos de esta investigación, se apoya con los datos arrojados por las categorías de interactividad por considerarla inherente en todo proceso educativo.

Cuando algún comentario de la educadora en la entrevista tiene relación con la categoría que se analiza, se transcribe íntegramente como apoyo, se presenta con letra cursiva y se contempla como ejemplo siguiendo la numeración.

Finalizado el análisis se presentan las conclusiones finales que tratan de dar respuesta a la pregunta de investigación así como reflexionar si los objetivos propuestos en un inicio se cumplieron. Por último se presentan una serie de anexos que pudieran facilitar al lector el conocimiento de la investigación.

## **CAPITULO V**

### **ANALISIS DE RESULTADOS**

Para responder a la interrogante planteada al inicio de este trabajo se considera necesario presentar la información recabada por medio de las observaciones en dos aspectos centrales : cuantitativo y cualitativo.

Se hace énfasis que cada uno por sí solo o explica completamente el fenómeno observado, solo conjuntando ambos se podrá explicar y analizar de forma más enriquecedora por un lado las actividades que la educadora llevo a cabo a partir de lo que propone el Programa de Educación Preescolar y por el otro explicar y analizar la función que la educadora otorga al área de biblioteca.

El análisis cuantitativo entonces se presenta mostrando en primer lugar las tablas que representan el total de las frecuencias de cada una de las categorías, tanto de lectoescritura como de interactividad que se presentaron en el tiempo que duraron las observaciones.

**Cuadro 1**  
**Tabla de frecuencias de las categorías de Lectoescritura**

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
I1	135	15%
I2	5	1%
I3	143	16%
I4	20	2%
I5	21	2%
I6	5	1%
I7	179	20%
I8	22	2%
I9	11	1%
I10	140	16%
I11	5	1%
II1	14	2%
II2	51	6%
III1	39	4%
III2	13	1%
III3	13	1%
III4	16	2%
III5	24	3%
III6	22	2%
III7	7	1%
<b>TOTAL</b>	<b>890</b>	<b>99</b>

**Cuadro2****Tabla de frecuencias de las categorías de Interactividad**

CATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1a	133	8%
1b	198	12%
2a	5	0%
2b	-	-
2c	-	-
3a	2	0%
3b	1	0%
3c	28	2%
3d	51	3%
4a	-	-
4b	248	15%
4c	105	6%
4d	163	10%
4e	2	0%
4f	32	2%
4g	52	3%
5a	42	3%
5b	6	0%
5c	6	0%
5d	1	0%
6a	28	2%
6b	24	2%
6c	3	0%
7a	159	10%
7b	279	17%
7c	53	3%
<b>TOTAL</b>	<b>1621</b>	<b>98%</b>

En lo Anexos 3 y 4 se pueden ver claramente la distribución de las frecuencias de los dos registros de categorías.

Del cuadro uno se interesa resaltar que la categoría I7 "Canciones" obtuvo el mayor porcentaje, debido a que esta actividad formó parte para la maestra y el grupo constituyo la forma de saldarse y despedirse, incluyendo las ocasiones en que se consideraron como el medio para llamar la atención del grupo por parte de la maestra.

Es interesante observar la diferencia de porcentaje que obtuvieron los bloques lectura y escritura en relación al bloque lengua oral. Pareciera ser que para la educadora los trabajos manuales que iban en función de las festividades correspondientes al ciclo escolar centraban su atención y a partir de estas generaba diálogos en función a los comentarios de los niños en relación a la actividad que se realizaba en ese momento.

Se podría considerar que la actividad correspondiente a la categoría III 2 "Escritura de su nombre y compañeros para identificar materiales y trabajos" permitiría al niño a partir de la escritura de su nombre y por ser significativo para él, descubrir como su nombre se representa con determinadas grafías y así conocer que la lectura y escritura son procesos paralelos, sin embargo el porcentaje que obtuvo deja ver que es una actividad no muy recurrente por la educadora.

La categoría III5 "Iluminar" a pesar de ser una actividad que interesaba a los niños, al no efectuarla bajo la guía de la educadora, no se rescataba lo provechoso que pudiera haber sido para desarrollar habilidades motrices en el niño necesarias para lograr el aprendizaje ulterior de la lectoescritura.

La información que arroja el cuadro dos correspondiente a las categorías de Intractividad es importante porque permite enriquecer esta investigación en el sentido de que dejar ver en claro el tipo de intervención predominó en el transcurso de las observaciones por parte de la educadora, caracterizada por ser de disciplina y control, así como también ubicar que el tipo requerida por el alumno en la relación a determinada tarea. Se puede observar que fue del tipo ejecutivo como lo respalda el porcentaje que obtuvo dicha categoría.

Se analiza de forma cualitativa una por una las actividades de las categorías de lectoescritura de acuerdo a la fundamentación teórica que se presentó en el capítulo I, se retoman los datos arrojados por las categorías de interactividad con el objeto de complementar el análisis. En todos los casos se ejemplifica la categoría que se analiza con fragmentos representativos de varias observaciones que hacen alusión a la categoría, así como reflexionar sobre la congruencia entre lo observado y lo manifestado en la entrevista por la educadora en relación al tema transcribiéndose su respuesta en letra cursiva con el fin de sustentar los comentarios y reflexiones realizados. Se da término a este análisis con una pequeña conclusión general.

## 5.1 BLOQUE LENGUA ORAL

### 5.1.1 RELATOS Y CONVERSACIONES SOBRE HISTORIAS PERSONALES.

Esta categoría obtuvo el 15 % entrando en el rango de los porcentajes más altos. Para explicarla de manera más clara se clasificó en dos rubros.

\* El primero hace referencia a aquellas situaciones en donde la educadora prestaba atención a los comentarios que los niños hacían sobre sus experiencias, ideas, sentimientos y deseos que compartían con ella. Son dos los ejemplos ilustrativos de esto:

#### Ejemplo 1

Obs.17

La m ha pedido el material solicitado para la actividad del día de hoy. Algunos ns se tardan para entregársela, pero al final se apresuran. Shr hace una pregunta a la m.

Shr : “¿Cuál es la diferencia de los peces a otros animales que viven en el mar ?”

M : “La diferencia es que unos nacen de huevo y otros no como los peces... ¿Con qué canción nos saludamos?”

Shr. “ M ¿Las tortugas son peces?”

M : “Bueno...mejor vamos a investigar para salir de dudas”. Ella va al escritorio y tomando el diccionario busca la palabra tortuga, al encontrarla da la respuesta “ A ver... la tortuga es... ¡pongan atención!...tortuga pertenece a la familia de los quelonios, la cual extrae sus extremidades, por lo que no es un pez, sino un reptil ¡eh!”

En seguida Shr se levanta de su asiento y vuelve a preguntar.

Shr : “ ¿ La piraña es un pez que se come a todos los animales del mar, hasta a los humanos?”

Ella le explica y le propone que ese comentario se lo diga a los demás:

M : “A ver Shr...¿Qué me decías hace ratito?”

Shr : “Que come tortugas y ballenas”

M : “Si... ¿Pero quién se las puede comer Shr?”

El se queda callado

M : “¿Shr de quién estás hablando?”

Shr : “De los peces m”

M : “Shr ¡de la piraña!”

Shr sólo asiente con la cabeza y ríe.

#### Ejemplo 2

Obs. 25.

A.A comenta a la M: “Hoy es el día de la contaminación”

La m afirma: “ Sí, así es... hoy es día de la contaminación...¿Cómo lo supiste?”

AA: “ Mi hermano que va en la escuela de a lado me lo dijo.”

En el primer ejemplo que se presenta se puede observar como la educadora al percatarse de que existen dudas en torno al tema que en ese momento se trabaja, tiene la posibilidad de resolver la duda, permitiendo al niño enriquecer su conocimiento.

El segundo ejemplo se retoma porque refleja como el niño quiso hacer saber a sus compañeros su conocimiento, comentario que la educadora aprovecha para enriquecer la clase.

Hubo momentos en que la maestra no atendía a los comentarios realizados por los alumnos, el siguiente ejemplo lo ilustra.

**Ejemplo 3**  
**Obs.51.**

T comenta: “ ¡Yo sé qué día es hoy!”

M: “ T, ahorita que llegemos a la fecha... ahorita nos estamos saludando”

Cabe resaltar que se retomó por la poca atención que la educadora brindo a los comentarios de los niños, ya que quedaron en simples comentarios sin ser trascendentales

\*El segundo rubro, hace referencia a aquellas conversaciones que los niños hacían al inicio de la actividad sobre aquello que llamase su atención. El ejemplo tres lo ilustra.

**Ejemplo 4**  
**Obs.18.**

Los ns comienzan la actividad de elaboración de álbum, algunos comentan entre sí los nombres de los peces.

T: “Este pez es el que viene en las latas y se come, se llama atún”

G: “Mira... el mío es más bonito, porque se infla como un globo”

Esta categoría relatos y conversaciones sobre historias personales resalta la importancia que el lenguaje oral tiene pues es el medio que le permite al niño expresar e intercambiar sus ideas o dudas mediante la relación que establece con su maestra y sus compañeros. Esto le da la posibilidad de enriquecerse con nuevas palabras que irá integrando a su vocabulario.

La educadora tiene que dar respuestas claras a las interrogantes de los niños para que le sean significativas, debido a su papel de guía es primordial que la interacción que establezca con el aprendiz genere en el deseo por conocer más.

La función de guía no queda restringida solo a la educadora sino a otro adulto o igual que se encuentren inmersos en el mismo medio y dependiendo de como el niño adquiriera el conocimiento tendrá la oportunidad de tomar el papel de tutor y asesorar así a otro. Ya que muchas de las veces se observo que los niños traían ciertos conocimientos que aprendieron fuera del aula y que compartían con sus compañeros.

Esto se apoya en la teoría de Vigotsky (1992) quién resalta que existe una zona de transición en la adquisición de los aprendizajes que desarrolla el adulto en el niño cuando colabora con éste en la resolución de una tarea. El instrumento para que esto se de, es el lenguaje que para dicho autor es el medio por el cual el niño hace suyo el conocimiento.

Por lo que se resalta en los ejemplos anteriores, las conversaciones que el niño realiza con la educadora y sus compañeros ya que estas permiten el intercambio de nuevas palabras así como el ampliar el significado de las que ya conoce.

Al tener claro el niño que el lenguaje es una forma de comunicación podrá posteriormente descubrir que existe el lenguaje escrito con el que también puede comunicarse, logrando con esto un acercamiento al proceso de la lecto-escritura.

### 5.1.2 RELATOS Y CONVERSACIONES SOBRE CUENTOS.

Se presenta con el 1 %, se realizó sólo cuando los alumnos lo sugerían presentándose entonces esporádicamente.

El siguiente ejemplo muestra claramente que la educadora aprovechó la actividad de la lectura de cuentos para intercambiar con los niños los posibles comentarios que pudieron surgir a partir de los mismos. Las pocas ocasiones que se daba esta actividad era cuando los niños lo sugerían al regresar del recreo, la educadora contaba con un tiempo aproximado de diez minutos para llevar a cabo esta actividad, por lo que accedía a dicha petición.

#### **Ejemplo 5 Obs. 38.**

Al entrar los niños del recreo T dice :

T : “ ¿M nos lee un cuento ?”

M : “ si se sientan y se están calladitos sí”

Cuando los ns se encuentran sentados y acomodados la M inicia la lectura del cuento.

Los ns observan las ilustraciones mientras escuchan atentos.

La M hace la entonación de los diálogos, con esto consigue llamar la atención de los Ns.

Cuando ha finalizado comenta:

M : “ A ver quédense sentados vamos a comentar el cuento que quiere T... ¿Qué les pareció el

cuento?... ¿Cómo lo sintieron... largo o corto?"

T " ¡largo M!"

M : "Tenemos que buscar otro cuento...¿Cómo qué otro cuento les gustaría?"

T: " los tres cochinitos"

M : " Ese ya está, lo escogieron los que van a hacer títeres de guante... vayan pensando qué cuentos... ¡síéntense!"

En términos concretos el papel de la educadora en esta categoría, pudiera haber sido aprovechar las dudas e inquietudes del niño para establecer conversaciones con él en torno al cuento, y sin embargo como se vio en el ejemplo anterior la conversación giró sólo a la extensión de éste y no a la temática del mismo, por lo que dejó de lado la posibilidad de enriquecer este diálogo resaltando la utilidad de la lectura, apoyándose de material impreso para que así el niño comprendiera el significado que representaban las grafías que observaba en los cuentos.

El niño al utilizar el lenguaje en situaciones naturales tal y como lo menciona Ferreiro (1991) logra por un lado llevar a cabo la evolución de su lenguaje y al mismo tiempo encontrar estrategias que más tarde le favorezcan el acercarse a la lectura.

### 5.1.3 RELATOS Y CONVERSACIONES SOBRE HECHOS VIVIDOS EN COMUN

Esta categoría presentó uno de los porcentajes más altos, el 16 %. En esta actividad la maestra estableció con los niños conversaciones entorno a temas que permitieron involucrar a todo el grupo.

Para explicarla se presenta en tres apartados en los que se describe el contexto en el que se llevaron a cabo.

\* El apartado uno se ilustra con los siguientes ejemplos que hacen referencia a las conversaciones que la educadora estableció con el objeto de que los niños ubicaran la fecha de ese día.

#### Ejemplo 6 obs.15.

La M se dirige al pizarrón y escribe la fecha mientras dice:

M : "¿Qué día es hoy?"

Gh responde primero.

Gh : " lunes M"

M : " ¿Es veinte de...?"

Ellos dan varias respuestas.

Ns : " de 1996" " de mayo"

C comenta.

C : “ de abril M”

Al escucharlo la m le pregunta al grupo.

M : “ A ver... ¿Quién le quiere decir la fecha a C?”

F y Gh dicen la fecha correctamente.

M : “ Abril ya acabó C... ¡desde cuando estamos poniendo mayo !... ¡ahora pasa a ponerla !

**Ejemplo 7**  
**Obs. 54.**

Cuando terminan de saludarse la m pregunta:

M : “ ¿Qué día es hoy?”

T : “ jueves”

M : “¿Jueves qué?”

T : “un uno y un cero M”

M : “ ¡no!... no es un uno, es un dos y un cero T”. Mientras dice esto escribe en el pizarrón la fecha y pide a T que pase a copiarla.

\*El segundo apartado se ejemplifica con la conversación que se dio al hacer la evaluación de un proyecto y como a partir del mismo la educadora pidió que los niños expresaran sus gustos, desacuerdos, ideas, sugerencias, etc.

\*El último apartado hace referencia a aquellos comentarios de los niños acerca de las actividades que se realizaron en el transcurso de los días y que dieron pauta a que la educadora rescatara comentarios de los niños que les sirvieran para incrementar sus conocimientos.

**Ejemplo 8**  
**Obs.14.**

M : “ Vamos a ver la fecha de F”... “ Esto está muy bien... nada más te faltó ésta” .Mientras escribe la letra S

F al percatarse grita:

F : “ S de salinas”

M : “ ya vez F... y así te apellidas y no te acordaste”

Gb: “ de susana”

M : “¿De qué más?”

Ns: “ de Shr.”

M : “¿De qué más la S ?”

Los Ns: contestan :

Ns : “ de F”

M : “ ¡No! ... de F no... de sol”

T : “ de Sofia.... sopa”

M : “ ¿ De qué más la S de sopa ?”

T : “ sopa de zapato”

M : “ de zapato no T... tiene el mismo sonido pero esa es la Z de zapatería.”

**Ejemplo 9**  
**Obs. 33**

- M : " A ver... fijense bien estas son cosas, objetos que son opuestos... ¿Qué son opuestos?"  
T : " lo que se ponen los señores"  
M : " ¿De qué?"  
T : " de zapatos M"  
M : "No T... opuesto es lo contrario a... a ver F y A vengan para acá...¿F cómo es?"  
Ns: " chico" " gordo"  
M : " ¿Y A cómo es...alto o grande?"  
Ns: " alto" " grande"  
M : " F es bajo, es lo contrario de A que es alto...¿Entendieron?"  
Ns: " sí M"  
(Para asegurarse que los ns han aprendido los conceptos, comienza a hacerles varias preguntas.)  
M : "¿Lo contrario de blanco?"  
Gh: "negro"  
M : "¡muy bien!...¿De grande?"  
L: " chico"  
M : "¿De bonita?"  
Gb: " feo"  
M : "¿De lluvia?"  
Shr: "sol"  
M : "¡muy bien! ya entendieron lo que es opuesto vamos a jugar por equipos."

Los ejemplos anteriores son muestra de la importancia del papel de la educadora en las relaciones que se dan en el aula, es decir, los diversos diálogos y comentarios que establece en interacción con el niño provocan en él la inquietud por descubrir nuevas formas de interpretar el medio cultural en el que se ve inmerso ; evidenciando así la trascendencia del adulto como guía para acercar al niño a la adquisición de nuevos conocimientos, como se ve planteado en los postulados de Vigostky (ZDP).(1992) En estas conversaciones el niño descubre el significado de nuevas palabras a través de la interacción con el mundo que le rodea.

Ferreiro menciona que el niño perfecciona su lenguaje cuando participa como espectador en algunas pláticas y cuando lo hace directamente en ellas.

Es importante que la educadora al hacer distintos comentarios y aclarar dudas que surgen en las diferentes actividades que llevaba a cabo a lo largo de su jornada laboral tenga presente la necesidad de que los niños compartan los mismos significados y con ello acceder más fácilmente al conocimiento

El hecho de que estas actividades se lleven a cabo permiten fortalecer la autonomía e iniciativa en el niño aspecto que es retomado en la categoría 1b del análisis de interactividad.

La maestra considera importante tomar en cuenta las conversaciones y comentarios de los niños. En su respuesta a la entrevista menciona que las utilizaba para evaluar y elegir los proyectos.

#### Ejemplo 10

*“Ellos... deben de realizar la evaluación... una autoevaluación y yo también como docente debo de hacer una evaluación... y reunimos a los niños otra vez al fin del proyecto por que son acuerdos que debemos de tomar con ellos... más que nada al finalizar cada mañana son acuerdos que tomamos ... si , al realizar un nuevo proyecto iniciamos con lo que ellos desean... con sus intereses, ellos proponen realmente los proyectos.”*

#### 5.1.4 DESCRIPCION DE IMAGENES:

En esta categoría se contemplan aquellas conversaciones en que la educadora pedía a los niños describir una imagen que formó parte de la actividad. De esa forma se presentan aquí dos ejemplos representativos de diferentes actividades. En el primero se describen los personajes y algunas escenas de una película y en el segundo se pide el comentario en torno a una actividad manual. El porcentaje que obtuvo fue del 2%.

#### Ejemplo 11

Obs. 37.

M : “¿Qué tiene ese soldadito?... ¿Es igual a los demás ?”  
F : “ no, le hace falta un pie”  
Gb : “ ¿La bailarina es de cuerda ?”  
M : “ sí, si es de cuerda”  
Ghn : “¿Es bueno y es malo ?”  
M : “ a ver ustedes vean lo que hace y piensen si es bueno y malo”  
D : “ ¿es un barco M!”  
M : “¿De qué ?”  
D : “ de papel M”  
CE : “lo van a salvar”  
F : “¿está a punto de caer !”  
F : “¿Porqué no les contesta el rey ?”  
M : “porque está pensando la oferta”  
M : “¿Qué les pasó ?”  
L : “el fuego los quemó”... “se quemaron”  
M : “¿Que bonito, se acabó la película !”

#### Ejemplo 12

Obs.33

La M dirigiéndose al grupo pregunta :

M : “¿A ver vean el collage, de qué habla ? ¿Quién me quiere decir ?”

Ns : "de la naturaleza" "de plantas"

M : "de plantas verdad...el collage no necesita tener letras el mensaje nos los están dando...¿Quienes?"

Ns : "los recortes"

M : "exacto"

Cuando Ferreiro habla acerca del material impreso aclara que este no solo lo constituyen las grafías, sino también las imágenes son un medio de comunicación. De ahí la importancia en que la educadora haga ver al niño que a través de las imágenes puede conversar y transmitir con ello sus sentimientos, intereses, conocimientos al respecto de ellas y a su vez logre establecer la diferencia que existe entre éstas y las grafías.

Esta actividad marca el inicio del largo camino en la adquisición de la lectoescritura, aprendizaje que requiere la relación constante del niño con el objeto, en este caso con las imágenes, idea que se sustenta con la teoría de Piaget (1973); el cual resalta que para que se adquiera todo conocimiento, es necesario que el individuo tenga un contacto directo con el objeto.

La ayuda de la maestra consistiría en brindar situaciones que permitan al niño a partir de las imágenes reflexionar sobre su significado y entablar conversaciones en común. Sin embargo se observó que la educadora muy pocas veces dio pie para que esto se lograra, palpándose en el bajo porcentaje que obtuvo (2%)

### 5.1.5 DESCRIPCION DE PERSONAS, ANIMALES Y OBJETOS:

Esta categoría obtuvo el mismo porcentaje que la anterior (2%). Va de la mano con ella en el sentido de que las conversaciones que se registraron aquí giraron en torno, a aquellas características que la educadora quiso resaltar y que servirían al niño para enriquecer el conocimiento sobre el material que se trabajaría en la actividad que en ese momento se estaba llevando a cabo. Los siguientes ejemplos hacen referencia a lo anterior.

#### Ejemplo13 Obs. 35.

T : " Tiene cosas muy interesantes"

M : "¿Qué tiene cosas interesantes T?"

T : "el diccionario"

M : "En este libro del diccionario investigamos... ¿Que?"

Ns : " los animales"

M : "Nos sirve para investigar el significado de las palabras...en la primaria tal vez en segundo les pidan un diccionario"

Ejemplo 14  
Obs.37.

La M toma varios títeres de diferentes materiales y hace comentarios sobre cómo están confeccionados.

M : “ Este es de vinil...unos son de plástico como éste...Este otro es de tela...este es el cuerpo y se llama guante... ¿Porqué se llama guante ?”

F : “porque lo ponemos en las manos”

M : “Miren en la cabeza tenemos un hoyito para meter ahí el dedo más grande y en los brazos los otros dos dedos... y en los dedos que nos sobran los doblamos ...así... y con esto ya tenemos movilidad...”. Ella mostrando otro continua con la explicación “ Este es sin rellenar... es todo aguado, también es de guante... A ver el tuyo J... es diferente...¿Ese lobo feroz tiene la cabeza de ?”

F : “ ¿de tela M ?”

M : “ La tiene de unicel cubierta de una media y el hocico de media rellena... A ver el de Shr ...fijense bien ¿Cómo suena la cabeza del gallo ?”

Ns : “ de madera”

M : “ No, no es madera, es papel mache...¿Qué es el papel mache ?”

Shr : “ no sé”

M : “ El papel maché es un periódico remojado, papel estraza, papel de baño mojado y se va moldeando. Esta técnica es algo difícil pues hay que saber moldear...F préstame tu payaso... A ver este payasito tiene todo...¿Su cabeza de qué es ?”

Ns : “de papel mache”

M : “¿Porqué se ve más grande que los demás ?”

Ns : “ por que tiene pies y zapatos M”

M : “Bueno ya vimos que hay diferentes tipos de títeres... ahora vamos a elegir el cuento que vamos a representar con nuestros títeres que hagamos”

Como ya se resaltó en la categoría anterior, la actividad de descripción permite que los niños reflexionen acerca de las características en este caso de personas, animales y objetos y a partir de las confrontaciones que hagan entre compañeros puedan ampliar sus conocimientos previos reestructurando sus esquemas y conformando nuevos . Idea que se apoya en el conflicto cognitivo de la teoría de Piaget .(1987)

Particularmente en el ejemplo 13 se observa que la educadora menciona cual es la utilidad del diccionario, aunque aquí se pudieron haber rescatado los aspectos referentes al contenido del mismo, es decir, que el niño lograra descubrir e identificar las grafías, los números y las imágenes impresas en él, y a partir de esto aprovechar la actividad para que se iniciara una reflexión del porque y para que de las grafías.

Las pocas conversaciones que estableció la educadora con los alumnos fueron importantes, porque animó a los niños a que participaran en éstas, destacando los aspectos relevantes que la actividad involucraba. Apoyado lo anterior con el análisis de interactividad de Coll que se llevó a cabo, específicamente la categoría 1b potenciar la actividad del alumno (con el fin de favorecer la autonomía, la independencia, la iniciativa, la creatividad, etc.,) teniendo como finalidad que el niño participe más allá de lo que la educadora le sugiere.

### 5.1.6 JUGAR CON ADIVINANZAS

Esta actividad se efectuó cuando la educadora se percataba que quedaban algunos minutos para que finalizara la jornada. Pocos niños mostraban interés, por ello daba poco tiempo a la actividad preguntando de una a dos adivinanzas. Los siguientes ejemplos son ilustrativos. El porcentaje que obtuvo fue del 1 %.

#### Ejemplo 15

Obs. 60.

La M comienza a buscar un libro y comenta al grupo.

M: "Hoy les contaré adivinanzas... una culebrilla inquieta y pelada que llueva o no llueva siempre está ojeada..."

R: "la escoba M"

L: "la luna"

Gb: "la cara"

M: "Fijense bien ... por ahí va"

T: "la lengua M"

M: "¡Muy bien T!"

#### Ejemplo 16

Obs. 25.

La M sin hacer mayor comentario se dirige al área de biblioteca toma un libro, lo hojea y al seleccionar la página le dice al grupo:

M: "Voy a decir una adivinanza... Es una cajita bien cerradita que si la muevo hace tictac ... ¿Que es?"

Ns: "un reloj"

M: "¡Bien!... bueno... ahora les voy a decir otra... es muy fresca y rica, es blanca y sabrosa... ¿Qué es?"

T: "el agua M"

M: "¡Muy bien!... bajen al patio"

#### Ejemplo 17

Obs. 29

La M va al área de biblioteca y toma un libro, de regreso comenta:

M: "hago paredes y pongo cimientos..."

T: "el ladrillo"

G: "el cemento"

M: "No, no quieran adivinar las adivinanzas antes de tiempo...era el albañil...Aver les voy a decir otra... Tiene espuelas en el pie, pero no es..."

T: "un gallo"

M: "¡Muy bien T!... Tú sí te acuerdas de las adivinanzas"

Las adivinanzas son instrumentos que permiten desarrollar en el niño el juego de palabras, sonidos y asociación de imágenes que la educadora puede utilizar para que el niño entienda que además de ser una forma de comunicación también se puede jugar con el lenguaje.

Lamentablemente pareciera ser que para la educadora esta actividad no era trascendental pues la llevaba a cabo esporádicamente y como un relleno para término de jornada, dejando de lado el hecho de que a través de ellas pudiera orientar al niño en descubrir el objeto descrito sin que este presente a través del lenguaje, permitiéndole realizar asociaciones con los objetos.

Este proceso va de la mano con el desarrollo del lenguaje y conforme el individuo vaya aumentando su lenguaje favorecerá la adquisición de símbolos y conceptos necesarios para adquirir más tarde otros aprendizajes.

Lo anterior también tiene conexión con la categoría 1a del análisis de interactividad en el sentido de que con esta actividad se potenciara la destreza que resalta la finalidad del docente en potenciar o favorecer la apropiación de un nuevo conocimiento en los niños. La intervención de la educadora consistió en valorar las respuesta de los niños.

### 5.1.7. CANCIONES

Esta categoría se adjudicó el porcentaje más alto que fue del 20%, atribuyéndose a la frecuencia con la cual se presentaba, pues la maestra no sólo las utilizaba como saludo ó despedida, sino además por medio de éstas mantenía el control en los momentos de mayor distracción o descontrol total de los niños en las actividades.

Los ejemplos 18 y 19 muestran aquellas ocasiones en donde la educadora utilizó las canciones como actividad de inicio, cuya finalidad fue realizar el saludo de ese día.

#### Ejemplo 18 Obs.23.

M : "¿Con cuál nos vamos a saludar ?"  
T : " Con una sonrisa y una inclinación ..."  
M : "Repitan niños... sino cómo se la van a aprender... sigan a T"  
M : "¿Ya nada más ese saludo ?"  
C : " ¡La de hola amiguito! ¿Cómo estás..."  
Los demás niños comienzan a cantar también.  
M : "¿Ahora cuál quieren ?"  
F : "El oso y el osito M"  
Ns : " el oso y el osito se fueron a pasear..."  
M : " ¡Muy bien !... ¿Alguna otra ?"

Os : “ La de Anita...¿Dónde , dónde está Anita...”  
 Ns : “¿Dónde, dónde está Anita, en el bosque ha de estar...”  
 M : “Canten otra canción mientras termino mi plan”  
 C : “ La rata vieja”  
 Ns : “una rata vieja que era planchadora...”  
 M : “¡Muy bien !... Hoy cantaron bonito.”

**Ejemplo 19**  
**Obs. 26.**

La M entra al salón comentando.  
 M : “Buenos días niños...¿Con cuál nos saludamos ?”  
 Ns : “pimpón”  
 M : “ pimpón es un... T la interrumpe  
 T : “ ¡M esa está guardada!”... “ De esta manera nos saludamos hoy...”  
 M : “ Es cierto T ... De esta manera...” Cuando termina. “ ¿Otro saludo chicos ?”  
 T : “ ¡ Hola amiguito! ¿Cómo estás...”  
 Ns : “ ...si la mano tú me das...”  
 M : “¿Ya no quieren otra canción ?”  
 Ns : “sí la de Anita...¿Dónde, dónde está Anita...”  
 M : “¿Otra ?”  
 R : “ El oso y el osito M”  
 Ns : “el oso y el osito se fueron...”  
 cuando terminan la maestra los felicita.

En cuanto a las canciones que sirvieron como el medio para llamar la atención, la maestra las utilizó generalmente cuando regresaban del recreo pues esto ocasionaba que los niños estuvieran inquietos al retomar la actividad dentro del salón de clases o bien cuando se finalizaba una y se iniciaba otra.

**Ejemplo 20**  
**Obs. 9.**

(La Maestra se nota molesta) y dice :  
 M : “¡Cállense ! y vuelvan a su lugar...Un candadito nos vamos a poner, el que se lo quite va a perder.”  
 Los niños cantan realizando los movimientos que sugiere la canción, se animan unos a otros.  
 Cuando la maestra se percata de que el grupo está atento comienza la actividad

**Ejemplo 21**  
**Obs. 34.**

Entra la maestra del recreo diciendo :  
 M : “ abrir...cerrar...abrir...cerrar... las manos...”  
 Ns : “ ... las manos al compás”

Cuando los niños se han tranquilizado, la maestra les pide que realicen el ejercicio en su hoja. Finalmente los ejemplos 22 y 23 presentan la utilización de las canciones al finalizar la jornada de trabajo que permitía a la maestra ordenar a los niños para despedirlos.

### **Ejemplo 22**

**Obs. 2.**

Al entrar del recreo la maestra los invita a entonar una canción.

M : "Ahora vamos a descansar...ardillita que subes, que bajas..."

Ns : "...tanto ejercicio te va a enfermar..."

Al término de esta canción la maestra comenta.

M : "Hace mucho que no cantamos el niño robot...niño robot..."

Ns : "Si...niño robot..."

Al finalizar se dirige al escritorio y pone la cajita musical.

Los niños se recuestan en su mesa, la maestra mientras tanto ordena su escritorio y dice al grupo.

M : "la mesa más calladita saldrá primero"

Después de unos minutos la maestra toma de nuevo la caja musical, la cierra y dice.

M : "salga la mesa de T... la de O..."

### **Ejemplo 23**

**Obs. 59.**

Entra la maestra del recreo, observa a los niños y comienza a entonar una canción que invita a abrir y cerrar las manos.

M : "abrir, cerrar, abrir, cerrar..."

Ns : "...las manos al compás".

Cuando termina esta canción inicia inmediatamente otra.

M : "En este nidito...vive un pajarito..."

Ns : "...en este panal...vive una abeja..."

Al término de la canción todos los niños están recostados sobre la mesa.

La M lleva la carpeta hasta el escritorio y la hojea, comienza a entonar una canción.

M : "Arriba Juan...arriba Juan..."

Al escucharla, los niños empiezan a cantar y a entonar cada estrofa cada vez más fuerte.

Ns : "... ¡ay !...no mamá..."

Al término de la canción se dirige al grupo diciendo.

M : "tomen su suéter y se bajan...los quiero ver sentados en la banca sin pelear.

Sin duda es a través de las canciones la mejor manera en que el niño aprende palabras nuevas, repite aquellas que ya conoce y vincula ambas con objetos, visibles o ; ya que es en la edad preescolar cuando el lenguaje empieza a afianzarse y alcanzar un valor instrumental indispensable para que puedan desarrollarse posteriormente otros procesos.

Ferreiro (1980) menciona que en esta edad el niño comienza a ver que existe relación entre el gesto y el lenguaje, por lo que las canciones favorecerán una mayor maduración y fluidez en su habla, construyendo el conocimiento de nuevas simbolizaciones al utilizarlas en el actuar diario.

Según lo observado en este aspecto la educadora las utilizó constantemente, ya que para ella según lo manifestado en la entrevista éstas son importantes y no deben de desaparecer del programa del nivel preescolar.

#### **Ejemplo 24**

*“Es un momento donde les favorece uno lo que es lenguaje, ampliar su vocabulario , sus movimientos y su coordinación, el coordinar los movimientos al estar hablando que ayuda a la coordinación motriz fina y coordinación motriz gruesa, a la memoria, a la retención... aparte de que les agrada cantar... el cantar y trabajar les gusta mucho a los niños, sienten como que no están trabajando y es pura diversión... el cantar te acerca a los niños y ellos sienten confianza de hablarte... de hecho eso no debe de desaparecer en las actividades diarias.”*

#### **5.1.8 LEER PARA COMPAÑEROS Y PARA SI MISMO.**

La presencia de esta categoría se hizo patente de manera muy esporádica, reflejándose en el porcentaje que obtuvo del 2%.

Es necesario mencionar que la educadora había detectado aquellos niños que ya sabían leer aprovechando esto les pedía que leyeran al grupo algunos textos relacionados con la actividad, felicitándolos al término de ésta. Los ejemplos 25, 26 y 27 son prueba de lo anterior.

#### **Ejemplo 25**

**Obs.11**

M: “ A ver...A tú que sabes leer, nos podrías decir ...¿Qué dice aquí ?” Dándolo la invitación al niño.

A: “Fee...li...ci...dades...felicidades maestra”

M: “¡Muy bien ! ...sabía que contestarías”

#### **Ejemplo 26**

**Obs.21**

La M pregunta a los niños.

M: “Quieren jugar otra vez lotería ?”

Ns: “¡Si !”

M: “Pero el que eche las tarjetas tiene que decir los nombres”

T, AA y A se proponen para hacerlo.

T: “ ¡Yo M !”

AA: “No... mejor yo M...yo sé leer”

M: “¿A poco ?...a ver...¿Qué dice aquí ?” le muestra una de las tarjetas

T se adelanta a contestar.

T : "Quin...ta...na...rrr...ooo... Quintana Roo"

M : "¡Muy bien !...pero va a pasar...mmm...AA"

AA pasa al centro del salón toma las tarjetas y comienza leer cada una .

AA : " So...nora"... " Pu...e...bla"

### Ejemplo 27

Obs.32

La Maestra terminó de escribir el letreiro que servirá para diferenciar lo que ha sembrado, lo levanta para que el grupo lo vea diciendo.

M : "Miren aquí está el letreiro...¿Qué dice aquí ?"

T : "Ra...ba...Rábano maestra"

M : "¡Muy bien T !...ahora que terminen su trabajo vamos a ir a colocarlos en las parcelas que sembramos."

En otras ocasiones era la inquietud de los niños el mostrarle a los demás y así mismo que ya sabía leer, tomando la iniciativa de leer todo aquello que llamará su atención. Ilustrándose en los siguientes ejemplos :

### Ejemplo 28

Obs.8

T va con la M y le enseña una tarjeta de lotería .

T : "Aquí dice banana... M"

M : "¡Muy bien T !"

### Ejemplo 29

Obs. 36

Varios niños han tomado un libro, lo hojean. T con su dedo va leyendo una a una las sílabas, cuando ha reconocido toda la palabra dice a sus compañeros de mesa.

T : "Cara...col...¡Miren un caracol !"

Ellos observan el dibujo haciendo expresiones de admiración. T cambia de hoja al libro y vuelve a decirles.

T : "¡Miren una serpiente...tiene...uno...dos...tres...cuatro...trece cascabeles"

F : "Mira ...tengo la bella durmiente como tú" dice a R que está sentada junto a él.

CE y T comentan entre sí lo que les llama la atención.

CE : "el tigre se come a la...¿Cómo se llama ésta ?"

T : "a la cebra"

CE : " Sí el tigre se la come"

Así la actividad que se llevó a cabo en ese momento propició en los niños el intento de querer interpretar signos gráficos ya fueran sus nombres o letras impresas que veían y conocían en libros y objetos que tenían a su alrededor que llamaban su atención, produciendo en ellos el interés por compartir la experiencia de leer con los demás.

Esta actividad es trascendental, pues permite al niño ejecutar a través del juego simbólico la imitación de actos de lectura que ve hacer al adulto y que de alguna manera provocan en él la iniciativa de intentar realizar sus primeras interpretaciones de todo lo que ve impreso.

Rescatando entonces de Ferreiro (1980) que es importante esa primera visualización del material impreso porque a partir de ella se da la reflexión sobre como las grafías representan algunas cosas de lo que ve o conoce, es decir, que tanto el texto representa la realidad.

### 5.1.9 IMITAR PERSONAJES

Dicha categoría se caracteriza por presentarse pocas veces sólo en aquellas ocasiones que la maestra proponía la actividad libre dentro de las áreas, mostrándose principalmente la imitación de personajes conocidos por el niño, a partir del material con el que contaba en el área de dramatización.

#### Ejemplo 30 Obs. 20.

La M inicia la canción.

M: "Jugaremos en el bosque ..."

Los ns comienzan a cantar.

Ns "Mientras que el lobo no está..."

M: "¡ Canten todos !"

En repetidas ocasiones las niñas preguntan si saldrá el lobo, los ns salen a perseguir a las niñas algunas de ellas se oponen a ser atrapadas rápidamente.

M: "¡ Ya niñas... ahora les toca ser el lobo !"

Las niñas toman muy bien el papel de lobos, haciendo lo mismo que sus compañeros.

#### Ejemplo 31. Obs. 45

M: "Vamos a tener que hacer el de sus compañeros ....¿Cuál hacemos primero.... El de la cenicienta?"

T: "¡ Yo M !"

M: "Necesito otra niña.... Ven N."

Ella se levanta junto con F.

M: "Vengan para acá... ustedes ahí sentaditos ponen atención..... ¡Hola! amiguitos, les voy a contar unos cuentos muy bonitos... este primer cuento de la cenicienta, van a ver que fuerte van a hablar y que bonito van hacerlo... pongan mucha atención, vamos a jempazar!"

El niño al jugar a imitar se apodera del papel de los adultos engendrando en él ideas que desarrollan su creatividad al elaborar diálogos en los que utilice palabras comunes, así como lo menciona Ferreiro (1990) con esta actividad el niño, tratará de asimilar las experiencias y expectativas del mundo de los adultos, en cuanto a la lecto-escritura, representando entonces mediante el juego, hechos de la vida cotidiana de los mismos, por lo que al imitar esto conllevaría la formación de un proceso de imitación interna que el va construyendo a partir de crear imágenes mentales resultantes de llevar a cabo la imitación externa de actos de lectura.

Y estando de acuerdo con Piaget (1987), la evocación presente de una actividad pasada, como una imagen diferida permitirá que en el niño se dé un desarrollo posterior del pensamiento. Por lo que al imitar la simbolización de las personas, se hace más nítida, y lo más importante es que este procedimiento ejercita y desarrolla el propio proceso del niño, así el impedirle imitar equivaldría impedirle desarrollar su mente.

#### 5.1.10 JUGAR HACER MIMICA

Existe correspondencia entre esta actividad con la categoría 5.7 (canciones) ya analizada anteriormente, pues la mayoría de las canciones incluían en sus letras acciones que los niños pudieron representar con movimientos de su cuerpo. Por lo que al desarrollarse paralelamente la educadora las utilizó como inicio de actividad del día, cuando quería llamar la atención del grupo para poder dar alguna instrucción sobre una actividad o bien cuando se concluía la jornada de trabajo. Sólo se ejemplifican aquellas situaciones en donde la actividad de jugar a hacer mímica se daba en las canciones que hacían referencia al saludo y que fueron las de mayor duración.

#### Ejemplo 32 Obs. 27.

M : “ ¿ Con cual nos saludamos ?”

T comienza a cantar :

T : “ ¡hola ! amiguito como estas...”

Cuando han concluido, nuevamente inicia otra canción

T : “ Con una sonrisa y una canción ....”

Todos cantan mirándose unos a otros, voltean a ver a la maestra en repetidas ocasiones. Al terminar proponen la de la rata vieja, la entonan realizando los movimientos.

T : “ Una rata vieja que era planchadora.....”

Cuando terminan de cantar R. propone.

R : “ M la de miraras.”

NS “ miraras que en el cielo.....”

F : “ M. la de los elefantes”

Ella asiente con la cabeza.

NS “ Un elefante su columpiaba....”

M : “ ¡Muy bien ! ... cantaron muy bonito.”

**Ejemplo 33**  
**Obs. 32.**

M : “ ¡sientense !... ¿ con cuál nos vamos a saludar ?”  
A.A :” Con la del periquito”  
Ellos comienzan a entonar la canción realizando los movimientos.  
M :” No oigo “  
Ellos la entonan más fuerte.  
M : “ Vamos a cantar el otro saludo ... el que quiere F. y luego la rata vieja.”  
Los Ns la entonan y realizan los movimientos. La M solo los observa.  
Gb : “ Ahora la de la rata vieja .”  
M :”Ahorita yo voy a sugerir otra canción “  
sin saber cual será se adelanta :  
T :” Con una sonrisa y una inclinación..... “  
M : “ Ahora , vamos a cantar la que quería C. ... Una rata vieja que..”  
Cuando terminan la maestra comienza otra canción :  
M :” Miraras que en el cielo va... “..... “ Bravo , les salió muy bonito.”  
Shr : “ El oso y el osito M”  
Ns :” El oso y el osito se fueron a...”  
M : “ Ahora , ¿ cuál quieren ?”.... “ La foca ramona..... “  
Cuando terminan :  
M :” ¡Muy bien !

**Ejemplo 34**  
**Obs. 33**

M :” Bueno chicos ya nos podemos saludar “  
Ellos proponen saludarse con la del periquito.  
Ns :” En la tienda hay un periquito azul.... “  
M :”Un aplauso, lo hicieron bonito “  
- La maestra se para al centro del salón y comienza a entonar una canción que los niños no se saben, por lo que los hace repetir las estrofas para que ellos se las aprendan.  
Ns :” Si sano, si fuerte, tu quieres crecer... “  
M :” ¿Qué es lo que más se les ensucia ?”  
Ns” “ las rodillas” “ la cara “  
M :” Ahora canten la de miraras, yo los escucho “  
Ns “ Miraras .....”  
C : “ La de la rata vieja.”  
M : “ ¡Muy bien !... canten la de la vivotita.”  
Ns :” La vivorita, la vivorita con su cascabel...”  
M : “ Canten la de Anita ... voy a ir con la m Celina, para que me preste unos juegos vamos a jugar.”  
Ellos comienzan a cantar.

Por medio de esta actividad el juego simbólico se ve presente, ya que a través de la mímica el niño interactúa con el medio que le rodea, permitiéndole crear situaciones que ha vivido y en las cuales manifiesta el nivel de madurez alcanzado respecto al lenguaje.

Reforzando esto en la idea de Piaget (1973) de que el juego en la etapa preescolar es esencialmente simbólico, ya que a través de este el niño desarrolla la capacidad de sustituir un objeto por otro, lo cual constituye una adquisición que asegura en el futuro el dominio de los significantes sociales.

Cabe mencionar que esta actividad va de la mano con la categoría 5.9, ya que se dan de manera intrínseca. El porcentaje que obtuvo fue del 16%.

### 5.1.11. JUEGOS DE RONDA

Esta actividad se presentó pocas veces ya que se realizaba sólo en las ocasiones en las que la educadora bajaba al salón de cantos y juegos. Los juegos fueron propuestos por la maestra y elegidos por los niños. Mencionando que se presentó con el 1 %.

#### Ejemplo 35 Obs.20.

M : “¿Quieren jugar al lobo o al pato ?”

Los niños comienzan a gritar según su elección :

Ns : “lobo ” “lobo” “al pato, yo quiero ser el pato”

M : “ bueno primero juguemos al lobo ¿Que les parece ?”

Ns : “sí”

M : “Todos los niños se sientan...ustedes niños serán primero los lobos”

Tomándolas de las manos les pide hacer el círculo e inicia el juego.

Ns : “jugaremos en el bosque...”

M : “ canten todas”

En repetidas ocasiones las niñas preguntan si saldrá el lobo.

Ns : “¿lobo estás ahí ?”

Ns : “ Sí... voy saliendo...” Saliendo a perseguir a las niñas.

Cuando todos los niños han atrapado a sus compañeras la M dice :

M : “¡Ya ! niñas... ahora les toca ser el lobo”

Los niños comienzan a tomarse de las manos y a diferencia de los niños ellas se ponen de acuerdo para lo que van a contestar.

Ns : “¿Qué les decimos ?... que nos bañamos”

I : “Sí nada más nos bañamos y nos vestimos”

Shn : “sí nomás eso”

La M los observa iniciar de nuevo el juego.

Ns : “jugaremos en el bosque...”

Una vez que acaba la canción, las niñas también corretean a los hombres aunque ellas hacen mayor alboroto, La maestra llama su atención :

M : “Con una palmada hablo así... la ra... la ra... la ra.”....”bueno ahora gateando vamos a hacer una rueda para hacer el juego del pato-ganzo”

Los niños comienzan a proponerse :

T : “yo M”

C : "yo quiero ser el ganso M ¿Si ?"

Shr " ¡Yo M !"

M : "vamos a pasar todos... ¿pasa tú N"

Inicia el juego. N comienza a caminar al rededor de sus compañeros para elegir quién será el ganso.

N : "pato... pato... pato... pato... pato... ¡ganso !"

El niño que ha sido elegido corre en sentido contrario a ella hasta lograr ocupar nuevamente el lugar.

Los niños apoyan a su compañero preferido conforme avanza el juego.

M : "Ya todos pasamos ...¿Están de acuerdo ?"

Ns : "sí"

C : "M...¿Porqué jugamos al roba queso ?"

M : "¿cuál es ?... ¿Cómo se juega ? ...A ver siéntense y explíquennelo"

C : "los niños tenemos que estar a un lado...las niñas allá, usted nombra una niña y un niño... luego

M... este suéter colocándolo en el centro del salón significa el queso...ella o yo lo agarramos M, el que lo agarra gana"

M : "Bueno... a ver si te entendí... no vayan a hacer trampa... ¡Pongan atención !...Oye C ¿Es el juego que les enseñó la maestra de educación física ¿verdad ?"

C : "sí M"

Los niños se acomodan de acuerdo al juego.

M : "listos... va a empezar... va a pasar... ¡N y F !"

Ellos corren efectivamente hacia el suéter, gana F, sus compañeros le aplauden.

M : "Van uno cero favor niños... ¡échenle ganas chicas !"

T : "¡chh !"

Continúan pasando por parejas( notándose emocionados e interesados en el juego) .

M : "sentados como chinos... sino luego hacen trampa...ahora va a pasar... ¡V y E !"

Cuando todos han pasado T comenta :

T : "¡Ya vámonos al salón !"

M : "Bueno vámonos pero hoy nos iremos e manera diferente...Soy un caracolito que alegre y contento..."

Ella los acomoda en hilera, los toma de la mano y los conduce hacia la puerta ..

M : "... y juntos vamos cantando felices..."

Se puede distinguir claramente como esta actividad genera en el niño la capacidad de representar en ausencia del modelo, imitando papeles que satisfacen su necesidad por conocer el mundo, por medio de imaginar lo que el lenguaje le permite en el momento en que establece una comunicación con los demás. Así como la posibilidad de construir sus acciones futuras, éstas se presentan en el periodo prôperatorio que Piaget (1987) expone.

La maestra utilizó los juegos de ronda para rescatar aquellos que con el paso del tiempo se han ido perdiendo. Comentario que se amplía en el siguiente ejemplo.

### Ejemplo 36

*"Son juegos tradicionales, lo que pasa es que ya se van perdiendo todas esas tradiciones y entonces los debemos de rescatar, para irselas enseñando a los niños y que no se pierdan... que a la víbora que a doña blanca... en fin"*

## 5.2 BLOQUE DE LECTURA

### 5.2.1. APROVECHAR TODO TIPO DE ACTIVIDAD PARA LEER A LOS NIÑOS

Esta categoría se clasificó en dos aspectos de acuerdo a lo observado, el primero hizo referencia cuando la educadora les leyó a los niños algún tipo de información relacionada con la actividad que se efectuaba en ese momento. Esto se ve ilustrado en los ejemplos siguientes :

#### Ejemplo 37

Obs 17

La M tomando el diccionario busca la palabra tortuga, duda que ha tenido Shr al encontrarla les dice :

M : “A ver la tortuga es... ¡Pongan atención !... tortuga pertenece a la familia de los quelonios , la cual extrae sus extremidades, por lo que no es un pez sino un reptil ¡eh !”

#### Ejemplo 38

Obs. 17,

La M tomando una de las monografías comenta :

M : “¡Pongan atención !... Por que les voy a leer muchas cosas interesantes”

Los niños sentados en posición de chinitos la observan a tentos. M : “ Aquí vemos que hay peces que viven por encima del mar... otros viven en la superficie del mar, por decir, el pez espada vive hasta el ras del mar...”

F : “¿Qué es el ras maestra ?”

M : “Se callan por favor... así que el tiburón , el delfín y otros viven encima... otros animales feos viven hasta abajo del mar como a unos 200 mts... debajo del mar...¡Se imaginan , donde el hombre todavía no ha llegado !”

#### Ejemplo 39

Obs.31.

Tomando uno de los paquetitos con semillas, lee en voz baja, luego dirigiéndose al grupo comenta :

M : “ A ver... vamos a leer estas semillitas, todos sus ojitos aquí”. Muestra el friso “...¿Qué quieren que hagamos... cuidar árboles o vamos a sembrar ?”

Ns : “ ¡sembrar !”

M : “ Estas semillitas son de pepino y dice : Tienen que sembrarse al treinta centímetros entre una y otra, de veinte centímetros entre cada surco... tenemos que hacer un hoyito... éste es el pepino, esta es la calabaza... vayan viendo ¿Cuál vamos a sembrar ?... dice aquí que entre planta y planta debe de haber cinco centímetros ¡Ah ! y miren... esta es la semilla de la zanahoria... aquí por ejemplo dice entre dos centímetros y siete centímetros entre planta y planta... ¡A ! y ese es el del rabanito...¿Por cuál van a decidirse ?”

T : “zanahoria”

C : “pepino”

El segundo aspecto detectado lo constituyeron las situaciones en las que la educadora hacia la lectura de cuentos. En una de las actividades del último proyecto leerles cuentos a los niños les sirvió para localizar los fragmentos más representativos de estos, que llamarán su atención para posteriormente representarlos con títeres . Ejemplos de esto lo son :

#### **Ejemplo 40**

**Obs. 38.**

M : “ ¿no se saben el cuento de ricitos de oro ?... bueno sino se los voy a contar... Ricitos de oro era una niña que vivía con su mamá, salió a caminar por el bosque...”

Los niños observan a la maestra con atención.

M : “ ... y así los tres osos llevaron a ricitos de oro con su mamá, se hicieron amigos... ¿Qué les pareció ?”

Shr : “ ¿a poco todo eso dice ?”

M : “sí... bueno ¿Ya se saben el de los tres cochinitos si no para que se los cuente ?”

CE : “ no M... si cuéntelo”

M : “ Bueno es la primera y la última vez que se los cuento... ¡pongan atención !... Préstame el cuento... A ver eran tres cochinitos que vivían con su abuelita, ellos se llamaban CE, D y J ...”

Esto ocasiona que los niños rían .

M : “ Así los tres cohinitos vivieron felices en la casa de ladrillo que construyó J ... Oigan ya me cansé de hablar... mañana les cuento otro

#### **Ejemplo 41**

**Obs. 48.**

Al entrar del recreo la M empieza a repartir unas galletas, cuando ha concluido se dirige al área de biblioteca y tomando una carpeta y un libro pregunta :

M : “ ¿Les leo un cuento o adivinanzas ?”

NS : “un cuento” “cuento maestra”

M : “ cuento... A ver... Alicia en el país delas maravillas...” Comienza a leer el índice. “El traje del emperador...el soldadito de plomo...”

T : “el soldado !”

M : “ polvitos mágicos en los ojos, en las manos... ¿ya ?...El soldadito de plomo... En una juguetería, los juguetes por las noches...”

Nuevamente resalta la participación del docente en este tipo de actividades como orientador que puede en determinado momento guiar al niño, en como ser capaz de hacer uso de los instrumentos que le faciliten y que lo conduzcan a satisfacer sus demandas en cuanto al objeto de conocimiento, en este caso descubrir como el texto puede representar algo que va más allá de la imagen del mismo. Dándose a través de cuestionamientos acerca del contenido del material.

Esta idea hace énfasis en el postulado de Vigostky ( ZDP) (1992) en el sentido de que la maestra funge como guía y promotora del conocimiento que sea capaz de adquirir el niño, por lo que al ser consciente de lo que implica este papel , conocer y valorar su trabajo como parte importante en el proceso enseñanza aprendizaje, que se da a partir de

la interacción con los niños . Si se esta convencido del valor que tiene lo que el niño hace en esta etapa de su desarrollo, tendrá elementos suficiente para acercar al niño a sus primeras experiencias en el conocimiento de los signos gráficos.

Respecto a este punto Ferreiro (1980) menciona que el proceso de adquisición de la lecto-escritura se da antes de que el niño ingrese a una institución formal, debido a que ya desde antes se encuentra inmerso en un mundo de material gráfico. Por lo que antes de conocer el código alfabético anticipa el contenido de un texto tomando como referencia el objeto que lo porta o la imagen que lo acompaña.

La educadora manifestó es la entrevista que ciertas actividades tales como la lectura de cuentos pueden llevarse a cabo para mostrar al niño la utilidad de la lectura y escritura, sin embargo en su práctica lo anterior se llevo a cabo muy pocas veces, como lo denota el porcentaje que obtuvo. ( 2%). Esto se claro en la respuesta otorgada por la maestra.

#### **Ejemplo 42.**

*“Es importante el narrarle cuentos...para que se den cuenta ahí que el texto quiere decir algo, es importante porque le dan sentido a las letras...También mi finalidad al leerles cuentos, fue para involucrarlos en la literatura, inculcar la lectura...además el amor a la literatura, fomentarles el habito de la lectura que es importante y es la base para que sean muy buenos lectores”.*

### **5.2.2. EXPERIENCIAS EN LAS QUE VIVA LA UTILIDAD DE LA LECTO-ESCRITURA**

Para explicar esta categoría se han establecido dos apartados, los cuales se describen a continuación.

En el primero se contempló la actividad donde se requería la visualización por parte de los niños de sus nombres en los gafetes para elegir el área en la que desearon trabajar. Como se ve en el siguiente ejemplo :

#### **Ejemplo 43 Obs.57.**

La M ha pedido que vayan al área que más les agrada, V va hasta donde están los cartoncillos con sus nombres, observándolos por un momento, al no localizar el suyo va con la maestra.

V : “ M ¿Este es mi nombre verdad ?”

M : “ No V”

Ella nuevamente busca y regresa con otra tarjeta.

M : “Fíjate bien...tú nombre es largo... es más largo... Vi...ir...dia...na”

Al escuchar esto busca en los cartocillos y encuentra su nombre. F al no encontrar también su nombre y observar esto , va con la maestra.

F : “ M yo no lo encuentro”

M : “ tu nombre es largo F búscalo”

Ella regresa y localiza su nombre

El segundo apartado lo conforma el pase lista por parte de la educadora. Son dos los ejemplos que ilustran esto.

#### **Ejemplo 44**

**Obs.7**

Mientras T pasa a escribir la fecha la M en su escritorio comenta :

M : “ A ver van a estar muy calladitos por que voy a pasarles lista... Edmundo Alejandro...”

A : “ presente”

M : “ Shn... C...”

#### **Ejemplo 45.**

**Obs. 25.**

Mientras observan los niños la fecha la M comenta.

M : “ Fijense ahora vamos a pasar lista .... Fijense bien como la voy a pasar...Alejandro Arévalo Medina...”

T : “ ¡Ah ! ya sé va a ser con apellidos M”

M : “exacto T... Shn Arteaga Ruiz... Ilse Benites Jiménez...”

Los niños esperan escuchar su nombre para contestar presente

La educadora dentro de su trabajo cotidiano aprovecho estos momentos de contacto con el material escrito para que el niño a partir de estas actividades, por un lado visualizar las letras que conforman su nombre, si no todas, por lo menos aquella con la que inicia el mismo ; y por otro lado mostrarle que su nombre puede representarse en la escritura y que al leerlo comprueba que existe correspondencia directa entre las letras y el sonido de las mismas.

De Ferreiro ( 1991) se rescata la idea de que el niño toma de su medio natural, que el lenguaje escrito es funcional para comunicarse. Comienza a leer cuando imita del adulto, en este caso de la educadora ciertas conductas en las que se involucran acciones de lectura. En una de las respuestas de la maestra habla algo al respecto.

#### **Ejemplo 46**

*“Primero que las reconocieran ellos, algunos ya reconocen su nombre y después las áreas...sino para que los niños manipularan todos los materiales que hubiera en todas la áreas, al trabajar libremente, de hecho las trabajamos las áreas durante todo el año escolar, pero libremente se iban siempre a determinado material...por eso al trabajarlos libremente yo les puse limites para que trabajaran en todas las áreas, poniendo un limite determinado de tiempo...de hecho así se debe de trabajar un limite determinado.”*

Se interesa resaltar del ejemplo 43 que Viridiana al no identificar su nombre en los gafetes, recurre a la maestra, ella le invita a hacer un nuevo intento por recordarlo, sin

embargo, no logra hacerlo por lo que vuelve a solicitar su ayuda a lo que ella le hace ver la correspondencia que existe, entre la duración del sonido de la palabra “Viridiana” con la cantidad de letras que conforman su nombre.

Los ejemplos mencionados resaltan la intervención de la maestra en el proceso de adquisición del conocimiento, ayudando al niño a sacarlo de su duda y mostrarle su error. Teniendo clara esta función según lo manifestado en la entrevista.

#### **Ejemplo. 47.**

*“Yo soy una gula nada más ellos son los que van buscando el camino, si se van medio checos, yo les sugiero cosas para enderesarlos...pero pues mas que nada...mi papel es de dirigir los proyectos...por ejemplo en la elección de proyectos yo aveces les sugiero cosas a los niños cuando veo que ellos agotan todas sus posibilidades, es cuando yo sugiero ciertas actividades para ampliar sus conocimientos”.*

Este último aspecto permite reconocer que la adquisición de conocimientos más complejos dependerá en gran medida, del encargado de guiar al niño ya sea un adulto o un igual. Resaltando que dicho aprendizaje será el resultado de la interacción que establezcan, premisa que se apoya en Vigostky.

## **5.3 BLOQUE DE ESCRITURA**

### **5.3.1 REGISTRO DE DIFERENTES PROCESOS**

Aquí se contemplo la copia de la fecha por parte de los niños cuando la maestra le solicitaba y cuando el niño se proponía, generalmente al inicio del día obteniendo el Lo que se ilustra en los siguientes ejemplos :

#### **Ejemplo 48 Obs. 9.**

M : “Ya todos pasaron a escribir la fecha... Pasa F por segunda vez”

F comienza a escribir la fecha , cuando ha concluido CE comenta.

CE : “ no la escribió completa M”

La M se para y sonriendo comenta :

M : “¿Dónde le faltó ?”

La letra de F es legible, sin embargo ha confundido la letra s que escribió la M con el número cinco.

CE : “ Ahí... le faltó el cinco”

M : “¿Cuál cinco ?... si ni siquiera debe tenerlo CE”

El se levanta de su lugar para señalarle.

CE : “ Ahí está el cinco y no lo escribió M”

L a M entonces se percata de la confusión entre letra y número.

M : “No es cinco es S ... es que no la hice muy bien ¡O.K ! chicos”. Borra la letra y corrige el error.

**Ejemplo 49**  
**Obs. 44.**

T se levanta de su lugar y va hasta la M e interrumpiéndola le dice :

T : “ M ¡le pongo la fecha sin que usted me la diga !”

M : “ A ver... T va a escribir la fecha sin que yo se la diga... mientras T pone la fecha lse voy a dar los libros y les voy a indicar que página”

El considerar la escritura como un proceso complejo en donde entran en juego la creatividad e iniciativa pero sobre todo la capacidad de representar signos lingüísticos en signos gráficos. Cabe mencionar que dicho proceso no se da de forma sistemática pero si gradual, por lo que se consideran estos intentos de copia es un medio por el cual el niño se pueda dar cuenta de dicha correspondencia, además de que le permite ubicarse en tiempo y espacio. Idea que se complementa con la respuesta de la maestra.

**Ejemplo 50 :**

*“Bien... en primer lugar para meterlos... que visualizaran las letras, además debe de haber en el salón un ambiente alfabetizador... aparte de que como ya le estamos dando una base para lecto escritura cuando entren a primaria... pues ya lleven una noción ò que ya hallan visualizado y además es ubicarlos en el tiempo... ya que el niño de preescolar le es difícil ubicarse en el tiempo en el ayer, el hoy y el mañana”*

Con esta actividad se puede favorecer en el niño un primer acercamiento hacia la distinción que existe entre letras y números y que estos últimos también pueden leerse, esto se ve apoyado en Ferreiro (1980), mencionando que el niño pasa por tres momentos para llegar a establecer dicha relación.

En un primer momento para el niño son iguales por tanto se confunde; en el segundo ya hace la distinción entre letras y números, sin embargo, para el solo las letras se pueden leer, mientras que los números solo le sirven para contar ; entrando en el tercer momento en conflicto, cuando descubre que ambos pueden leerse.

Es importante mencionar que aun cuando algunos niños cometieron errores al copiar la fecha, la maestra siempre los valoro positivamente, pues la intención no fue que el niño escribiera correctamente, sino que conociera las letras y la dirección en la que se escriben, además de ubicarlo en el tiempo. El siguiente ejemplo hace referencia a esto :

**Ejemplo 51 :**

*“Pues escribir la fecha era para ubicarlos en el tiempo, porque los niños en preescolar les es difícil entender el hoy el pasado y el futuro y no los corregla porque nosotros no enseñamos las letras... mi intención no es que lo hicieran perfecto sino que lo visualizara, que supieran en que tiempo estaban, en que tiempo vivlan, y el que se ubicaran de izquierda a derecha...y eso de que invirtieran letras y no lo hagan también eso va mejorando día a día “*

Así, se puede ver que en esta actividad, la intervención del profesor consistió básicamente en valorar la tarea que realizó el niño reflejándose en el porcentaje del 15%, correspondiente a la cuarta dimensión del análisis de interactividad de Coll.

### **5.3.2 ESCRITURA DE SU NOMBRE Y COMPAÑEROS, PARA IDENTIFICAR MATERIALES Y TRABAJOS.**

La categoría siguiente se presentó con el 1% porque solo se vio cuando la maestra solicitaba a los niños escribir sus nombres en los trabajos que se llevarían a casa. Dicha actividad se enfocó a que el niño realizará la escritura de su nombre y el reconocimiento de las letras que lo conforman. Los siguientes ejemplos ilustran los anteriores.

#### **Ejemplo 52 Obs 19.**

La M al ver que los niños comienzan a terminar su actividad dice.

M: " No se les olvide colocar atrás de la hoja su nombre para que yo les ponga después en la portada la idea de T"

Ns: " sí M"

Los Ns comienzan a ponerle el nombre al álbum, en repetidas ocasiones observan los globos que se encuentran pegados en la pared y que contienen su nombre.

#### **Ejemplo 53 Obs.39**

La M ha repartido a cada niño su galleta, después tomando los trabajos que realizaron los Ns comenta:

M: " Voy a entregar trabajos... O ¿Qué pusistes?... Así como ustedes lo escriben así lo voy a leer... Cristia... Ale... Toño... Daniel... Ilse... Aio... ¿Este de quién es?... ¿Es tuyo Carinia?"

Ella niega con la cabeza.

M: " Bueno ahorita que termina voy a ver de quien es... Sharim... Olga..."

Cuando acabe de entregarlos Carinia es la única que no lo tiene.

M: "Es tuyo Carinia ¿Por qué no escribes bien tu nombre?... Por eso están ahí los nombres"

Ella volteo a la pared y observa que el globo que tiene su nombre está doblado, tomando una engrapadora dice:

M: " A ver voy a engrapar bien tu globo para que escribas bien tu nombre ¿si?"

Ella sonríe y asiente con la cabeza.

**Ejemplo 54**  
**Obs44.**

Algunos Ns han concluido el dibujo de uno de sus compañeros. F se dirige hasta donde está la M y pregunta :

F : “¿M cómo se escribe F ?

M : “Pues pregúntale a F”

F : “ ¿Tu nombre F ?”

F : “ Fíjate en el globo”

M : “pues dile en donde está el globo...¿Qué manera de contestar ?”

F se levanta de su lugar y le muestra a F dónde está su globo. F lo observa y va hasta su lugar para copiarlo.

Ghn también en repetidas ocasiones va a observar el globo de Shr dibuja las letras que componen su nombre en el aire y luego corre a hacerlas en su dibujo.

Así todos los Ns preguntan al compañero que dibujaron el lugar en donde se localiza el globo con su nombre para copiarlo.

Esta actividad favorecerá al niño en que reconozca los aspectos formales que debe poseer un texto como lo son el ubicarse en el espacio. Es decir, escribir de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo , la discriminación de letra y número, así como identificar las letras mayúsculas de las minúsculas.

Según Ferreiro (1980) los niños que atraviesan por el periodo preoperatorio, son capaces de elaborar hipótesis alfabéticas, ya que ellos consideran que sus textos y los realizados por otros pueden leerse aunque ellos solo son capaces de leer los propios.

Por lo tanto es necesario que la maestra respete las producciones de los niños ya sean éstas seudo-letras o garabatos, porque a partir de las escrituras que ellos realicen y de la confrontación de éstas, reflexionaran sobre la escritura correcta de su nombre, logrando cumplir con la exigencia convencional del adulto. Esta afirmación se complementa con lo dicho por la maestra :

**Ejemplo 55**

*“Es importante que sepan escribir su nombre...porque deben aprender a escribirlo...con la finalidad de que se vayan familiarizando... con las letras con lo que vayan hacer en el primer año”*

### **5.3.3 REPRESENTACION GRAFICA DE PROYECTOS**

Se observo que la educadora al término de cada proyecto y de acuerdo al numero de actividades realizadas en éste, solicitaba un número de niños determinado los cuales tendrían que dibujar una de las actividades del mismo. Durante la realización de las observaciones, esta actividad se llevó a cabo cada dos semanas. Resultando un bajo porcentaje (1%). Los ejemplos siguientes hacen referencia a lo anterior :

**Ejemplo 56**  
**Obs.30.**

La M al observar que los niños se muestra más tranquilos dice :

M : “ A ver ahora fijence bien lo que vamos hacer ... ¿quién quiere pasar a dibujar como sembramos las semillas y como realizamos los germinadores ?.

T : “ Yo M” ... “yo”

A.A : “ Yo”

Escoge la M a R y A.A., ellos pasan y toman unos plumones la M les indica :

M : “ Aquí arriba el de sembrar la semilla R. ... aquí abajo tu A.A. pon el germinador”

**Ejemplo 57**  
**Obs. 37.**

La M colocando el cartoncillo cerca del pizarrón comenta :

M : “Voy a poner el título del proyecto ... como podemos llamarle al proyecto”

T : “Hagamos títeres”

M : “ Hagamos diferentes títeres o construyamos diferentes títeres”

F : “ Hagamos diferentes títeres”

T : “ Construyamos diferentes títeres”

M : “ Oigan ... ¿ ya investigamos como son los títeres ?”

D : “ Si en los cuentos”

F : “ En los títeres”

M : “ Quién quiere venir a dibujar”

Esta actividad permite al niño descubrir que el dibujo puede ser el significado de lo escrito ya que como se puede ver en los ejemplos anteriores los niños por medio de sus dibujos representaban lo que habían hecho entorno al proyecto, teniendo claro que el texto que encabezaba el friso hacia referencia al título del proyecto que ellos habían elegido.

Ferreiro (1991) menciona que existe un momento en el que el niño ve como iguales el dibujo y el texto, pero una vez que logra diferenciarlos es capaz de hacer uso de ellos individualmente o bien usarlos de forma conjunta, en donde el uno apoya al otro haciendo consciente la utilidad de ambos.

Cabe mencionar que la educadora contemplaba esta actividad como algo que le pedía el programa, y cuyo sentido fue conocer la opinión de los niños . Quedando reflejado esto último en la respuesta de la maestra a la entrevista .

**Ejemplo 58**

*“Bueno esto es una actividad que se realiza en nuestra rutina de trabajo... y nos sirve, pues... para retroalimentarnos, es una evaluación de lo que se realizo del día”.*

### 5.3.4. ESCRITURA DE MENSAJES DIVERSOS

Esta categoría obtuvo el 2% presentándose en diversas ocasiones en las cuales fue necesario que la educadora escribiera el nombre de los niños, de las actividades y el tema del proyecto según fuera necesario. La descripción de los siguientes ejemplos ilustra esta situación :

#### Ejemplo 59 Obs.28

La M entra, va hasta el escritorio y sacando de uno de los cajones un masquin-tape dice :

M : " Traíganme los sus frascos"

Varios Ns se acercan y le entregan sus frascos.

M : "¡ formense !"

La M les coloca su nombre a cada frasco.

#### Ejemplo 60 Obs 45.

Los Ns al regresar del recreo le piden a la M realizar un dibujo, ella acepta . Más tarde T. va con la M y pregunta como se escribe el nombre de ese cuento. Al escucharlo sus compañeros también preguntan a la M :

T : " M como se escribe el gato con botas"

M : " Les voy a poner aqui los nombres "

Borra el pizarrón la maestra y escribe los cinco nombres de los cuentos.

En cuanto a esta categoría, resulta importante el hecho de que el niño presencie actos de escritura por parte del adulto, de ahí que éste se interese por imitar dicho acto, ya que a partir de lo que escribe el niño podrá ir conociendo las letras y la convencionalidad de las mismas. Para que a partir de la memorización de cada una pueda identificarlas y al mismo tiempo reflexione, no solo al escribirlas sino además al pronunciarlas, logrando con ello percibir las como una sola estructura gráfica, es decir, el niño descubrirá que leer y escribir son formas diferentes de comunicación ; leer es buscar la significación bajo los signos, escribir es graficar el sentido y el sonido.

Esta idea se sustenta cuando Ferreiro (1980) menciona que estas dos actividades ( leer y escribir) el niño en un inicio no las ve relacionadas pero que posteriormente conforme avanza en este proceso tendrá claro la relación existente entre ambos ; ya que el niño al empezar hacer sus primeras escrituras les da sentido solo en relación a lo que éstas significan para él.

### 5.3.5 ILUMINAR

En esta categoría se contempló cuando la educadora pedía a todo el grupo trabajar en el libro de coloreado, cuando la actividad manual lo requería y cuando solicitaba trabajar en las áreas de forma libre. Se ejemplifica el primer aspecto.

#### Ejemplo 61

##### Obs. 35.

En la formación los Ns han recibido órdenes de la M de que en el salón toman un libro para colorear y trabajen en él. Cuando llegan al salón toman su lugar y siguen las indicaciones que recibieron, algunos Ns se ofrecen para ir por las crayolas.

F : “¡Ay ya se con qué voy a iluminar !”

CE : “ éste me parece muy bien !”

F ja decidido iluminar con plumones él está solo en su mesa. T, CE y L platican mientras cada uno elige su dibujo.

I, Shn y V mientras colorean con crayolas platican del color que le pondrán.

V : “ mira mejor le queda el azul”

Shn : “¿azul ?”

En la mesa de O, A y AA iluminan muy interesados y al igual que Ghn y R iluminan concentrados.

La M entra y observando el trabajo de los Ns comenta :

M : “¡Muy bien I ! así como el de I deben quedar sus dibujos”

Tres por ciento obtuvo la siguiente categoría, considerándose esta actividad porque en ella el niño tiene la posibilidad de manipular objetos (lápices, colores, crayones, etc), que le permiten por medio de los movimientos, arriba-abajo, izquierda-derecha, desarrollar la coordinación ojo-mano, generando que sus trazos se vayan haciendo mas ligeros y libres, dándole la soltura necesaria para que posteriormente escriba con facilidad las formas de las letras, además de que esto le permitirá ubicarse en el espacio.

Por ello de acuerdo con Ferreiro (1980) a medida de que el niño se ejercite en esta actividad se involucrara de manera implícita en el proceso de la lecto-escritura, ya que al estar en contacto con materiales diversos en cuanto a texturas, formas y colores, tendrá la necesidad de realizar razonamientos espaciales. En cuanto a lo que se observo al realizar esta actividad el niño tenia que respetar el contorno del dibujo, independientemente del material que utilizó para su realización. Idea que comparte la maestra reflejada en su respuesta.

#### Ejemplo 62

*“Por esto se utilizaba el libro de iluminado...para mi el que no se salieran de la línea, que respetaran contornos, que se fueran ubicando en espacios grandes y pequeños... es una actividad libre por eso ellos lo colorean libremente”*

El niño aprende a ubicarse en el espacio, en la medida en que lleve a cabo constantemente esta actividad. Esta apropiación no implica que se realice aisladamente, si no por el contrario, formar parte de un grupo la enriquece.

La educadora deberá entonces buscar y aprovechar situaciones en las que los niños compartan entre sí sus experiencias en cuanto a la realización de esta actividad a través de sus intercambios.

### 5.3.6. DIBUJAR

La actividad que aquí se analiza, se presentó pocas veces llevándose a cabo cuando la educadora la tomaba en cuenta en el trabajo del día o bien cuando pedía a los niños que trabajaran en las áreas, específicamente en la de expresión gráfico-plástica.

#### Ejemplo 63 Obs.28.

Los Ns inician su actividad dibujando e iluminando algo acerca del tema de la naturaleza.

T : “ yo dibujaré un árbol y una nube”

Shr : “ M yo quiero dibujar un animal... un oso.”

M : “ Pueden dibujar lo que quieran , pero lo quiero muy bien iluminado”

Los Ns buscan de entre las crayolas, aquellas que les agradan, e inmediatamente comienzan a iluminar.

#### Ejemplo 64 Obs.37.

La M al terminar de explicar lo del friso pregunta :

M : “ Quién quiere pasar a dibujar”

Varios Ns levantan la mano, después de observarlos la M elige finalmente a I, A, Gn.

M : “ Primero pasa A. del otro lado”

El pasa a realizar su dibujo sin embargo se muestra indeciso al intentar dibujar, tarda unos minutos, después decide hacer un muñeco, que hace referencia al títere que realizó .

Al terminar la M lo felicita.

M : “ ¡ Muy bien !... pasa Gh”.

Gh pasa al pizarrón copia el dibujo de A. siendo más cuidadoso en algunos detalles.

M : “ Pasa I. y dibuja del otro lado mientras Gh. termina.”

I. pasa y realiza un dibujo muy pequeño que hace alusión al títere que hizo.

El dibujo es el medio idóneo de comunicación del niño, ya que al realizarlo transmite sus conocimientos acerca del mundo que lo rodea así como sus emociones, sentimientos, gustos, etcétera.

Es importante motivar al niño para que dibuje, ya que la representación gráfica que haga muestra lo que este conoce de los objetos, y de acuerdo con Ferreiro(1980) los niños dibujan en un primer momento cuando tienen la imagen presente y gradualmente comienzan a interiorizar las características del objeto, hasta llegar a dibujarlo sin que este presente.

La importancia de esta actividad radica en que el dibujo del niño, es decir, el lenguaje gráfico con el que también se comunica, tendrá un avance progresivo de ir de unos simples garabateos a la representación de objetos de forma más convencional llegando a hacer la diferenciación entre el dibujo y las primeras pseudoletas que comienza a realizar.

Por lo que es importante que la educadora aliente a los niños en la práctica de la representación gráfica y no hacia la calidad de la misma y además establezca diálogos para conocer la intención de los dibujos realizados. Esta categoría obtuvo el 2%

### 5.3.7 JUEGOS DE MESA

Fueron pocas las ocasiones en que se llevó a cabo esta actividad, pues la maestra lo hizo, cuando fueron pocos los niños que asistieron a clases.

#### Ejemplo 65

#### Obs. 39 :

Cuando la M termina de entonar la canción de saludo se dirige al área de biblioteca diciendo :

M : " A ver... déjeme ver si nos alcanza la lotería hoy que somos poquitos"

Cuenta las tarjetas y una vez que las acomodó cuenta a los niños también y dice :

M : " No nos alcanzan... uno se quedaría sin..."

A : " no M... yo echo las fichas M"

M : " ¿Quieres echar tus las fichas A ?"

El asiente con la cabeza. La M al oírlo comienza a repartir y ya que todos tienen este material entrega a A las tarjetas y él comienza a leer.

A : " Campeche"... " Puebla"... " Sonora"... "Oa...oa... ca..."

A tiene dificultad en leer la palabra Oaxaca, la M al observarlo le pregunta :

M : "¿Te ayudo o tú sigues ?"

A : "no M... sigo"

A : " Sinaloa"... Gue...rrero"

P : " ¡lotería !"

M : "Un aplauso por que hizo lotería"

A continúa leyendo, cuando lee la última varios Ns al mismo tiempo gritan.

Ns : "lotería" "¡Lotería !"

T : " M yo no hice lotería"

M : "ay ! T pues yo no sé... no escuchas ni pones atención... a ver ya vamos a guardar el material, porque tenemos otra actividad ¡entendido !"

Al respecto durante la entrevista la maestra menciona lo siguiente :

#### Ejemplo 66

*“Por ejemplo los juegos de mesa son juegos senso-perceptivos, realmente durante el año les di muy poco...en primera porque todos los niños querían jugar con el...entonces cuando había pocos niños si les prestaba el material de mesa ahí había lo opuesto, de semejanzas, los iguales, las posiciones, había una de mariposas y había de flores y tenía las tarjetas, esas las tenía que ver... la lotería también es un juego senso-perceptivo que ayuda ala memoria, favorece a la atención, a la memoria a las posiciones que son arriba-abajo, y la relación uno a uno”*

Es importante que se de mas tiempo a este tipo de juegos porque a través de ellos el niño puede establecer ( en el caso de la lotería que fue la única actividad que se presento) la relación que existe entre el lenguaje oral y el escrito, por que de acuerdo con Ferreiro (1980) el niño de edad preescolar para que pueda interpretar un texto debe apoyarse en el dibujo, y relacionar que aunque ambos son diferentes gráficamente, su significado es el mismo y pueden expresare a través del lenguaje.

Instrumento que Vigostky (1992) considera importante ya que el niño al entablar conversaciones con sus iguales incrementará la construcción de significados compartidos y por lo tanto su aprendizaje será de tipo social.

De todo lo anterior se reconoce que existen diferentes actividades dentro del nivel preescolar que llevarán al niño de forma natural , por un lado a enriquecer su comprensión y dominio progresivo de la lengua oral y escrita logrando conocer que con éstas puede comunicarse con los demás ; y por el otro desarrollar en el niño habilidades que le permiten ejercitarse en realizar representaciones gráficas ( dibujo y gráficas) que le servirán para acercarlo al aprendizaje formal de la lecto escritura.

Al ser la lectura y escritura procesos complejos de aprender, es necesario tomar en cuenta que la diferencia que existe entre ellos es que la lengua oral sirve para comunicarse verbalmente y la lengua escrita para hacerlo a través del tiempo y del espacio.

Cada forma tiene un proceso de aprendizaje distinto en ambas se intercambian activamente significados, en estos se involucran procesos productivos y receptivos apoyados entre sí.

Así el niño al utilizar cualquiera de ellos lograra retroalimentar tanto su pensamiento como su lenguaje, por lo que el papel del docente es primordial al llevar a cabo los actividades analizadas , ya que su intervención consistirá en hacer que estas vayan más allá de ser acciones rutinarias para convertirlas en situaciones que sean el medio para que el niño estructure un acercamiento en el conocimiento de la lecto-escritura

## CONCLUSIONES

Después de realizar la base teórica de la investigación, de delimitar la forma en cómo se llevó a cabo y de analizar finalmente la información recabada, se presentan las conclusiones finales a las que se llegó en esta investigación.

Las actividades que se llevaron a cabo en el nivel preescolar van encaminadas a que el niño desarrolle su autonomía e identidad personal, formas sensibles de relación con la naturaleza, su socialización, un acercamiento al arte y la cultura y formas de expresión creativas a través del lenguaje en todos sus aspectos.

Para que la educación preescolar cumpla estos objetivos que se plantea, es trascendental el papel de la educadora, ya que ella depende el tipo de actividades que implemente en el aula, así como la finalidad que persiga al hacerlo.

Para los propósitos que persigue esta investigación la atención se centra en aquellas actividades encaminadas en favorecer el acercamiento al lenguaje oral y escrito, teniendo como punto de referencia las establecidas por el Programa de Educación Preescolar para desarrollar dicho acercamiento.

Sin embargo con base a lo observado se puede decir que la educadora lleva a cabo algunas de las actividades planteadas en el programa sin tener claro que alcances podría lograr en relación a la lectoescritura, pudiera pensarse que la mayoría de las veces era su experiencia la que daba pauta para elegirlos.

Por ello las actividades de Escritura de su nombre así como "Leer para compañeros y para sí mismo" dentro de muchas otras se realizaron con mucha frecuencia, sin reconocer que para cada niño tienen significado distinto de acuerdo a su experiencia y al interés que surgiera en él.

Es importante señalar aquí el caso de particular de dos niños que ya sabían leer y escribir y que por lo tanto se mostraban interesados en las actividades que implicaban desarrollar las habilidades de la lectoescritura (como las que ya se mencionaron) sin embargo no fueron rescatadas por parte de la educadora para llamar la atención y propiciar el interés para desarrollar estas habilidades en el resto del grupo.

Para la maestra el acercamiento a la lectoescritura en este nivel no era algo prioritario, pues a pesar de conocer que en el Programa se invita a llevarlo a cabo, sus acciones mostraron que dio mayor peso a las actividades de tipo manual como por ejemplo las relacionadas con festividades (regalo para mamá del diez de mayo).

Algo similar ocurrió con las áreas propuestas en el Programa, pues a pesar de contar físicamente con ellas y más aún haberlas delimitado no les atribuyo la función para la que fueron planteadas, razón por la cual se constato que los niños no tenían claro que era lo que se tenía que hacer en determinada área utilizando indistintamente los materiales de cada una de ellas.

En el caso de biblioteca lugar de interés para esta investigación se observó que a partir de la decisión de la educadora en delimitarla con maskintape generó dificultad en los niños para establecer la diferenciación del tipo de actividad que se debió llevar en ella, ejemplo de esto fue la actividad del libro de colorear que se encontraba en ésta y que sin embargo se trabaja en el área de expresión gráfico plástica debido a que ahí se encontraban los materiales necesarios para realizar esta actividad (colores, plumones, acuarelas). Así mismo el que determinará que solo seis niños podrían trabajar durante el poco tiempo asignado (de 15 a 20 minutos) limitó la posibilidad de que el resto del grupo que trabajaban en otras áreas participará activamente del intercambio de comentarios de los niños a partir por un lado del contacto directo con el material impreso, así como de las vivencias que para entonces habían tenido fuera de clase.

Con todo ello sería interesante que cuando se decidiera trabajar en las áreas, al término del periodo asignado, la educadora solicitará a los niños comentar a todo el grupo lo que se hizo en cada una de las áreas y a partir de aquí entablar diálogos que estimulen que los niños cuestionen lo que escuchan y le provoquen conflictos al confrontarlo con lo que ya saben teniendo que reestructurar sus esquemas para que el nuevo conocimiento se incorpore significativamente.

De aquí que una de las conclusiones más sobresalientes es la importancia del papel de la educadora, pues dependiendo de la concepción que tenga sobre acercar al niño en este nivel al proceso de la lectoescritura será la manera en como ella lo transmita y la frecuencia con que lleve a cabo actividades encaminadas a desarrollar dicho proceso.

Por ello es importante resaltar el tipo de interacción que generó la educadora a través de las actividades debido a que es inherente en todo proceso de enseñanza - aprendizaje.

En este caso y de acuerdo al análisis que se realizó referente a este aspecto , el tipo de interacción que se presentó con mayor frecuencia corresponde a la actividad de efectuar, la cual se caracteriza por ocurrir en tareas cuya finalidad primordial es que el alumno adquiera a partir de su propia actividad un conocimiento, ejercite una destreza o se comporte de acuerdo a una norma determinada. La tarea es una propuesta detallada con instrucciones precisas de realización , comprobándose con la información arrojada en las observaciones que efectivamente la educadora dedicó más tiempo a dar instrucciones sobre trabajos manuales.

Como ya se mencionó la mayoría de las veces las actividades eran de tipo manual, por lo que el mantener la disciplina y control en el grupo garantizaba que se concluyeran en el tiempo previsto.

En cuanto al objetivo que se planteó respecto a conocer si existía el área de biblioteca, en esta investigación, se constata que si existía al inicio conformada por dos anaqueles con la imagen de un niño leyendo, encontrándose libros, cuentos y revistas que hacían alusión a dicha área. Posteriormente, la educadora la delimitó, marcó en el piso con maskin-tape un espacio determinado que conformaría dicha área. Sin embargo, el hecho de que la maestra demarcara dicho espacio, no modificó el tipo de actividades realizadas en ella. Respecto a las actividades (colorear, "leer" libros, cuentos) que ahí se realizaron cabe mencionar que fueron mínimas debido a que sólo se contemplaron el libro de colorear, libro ó cuento para "leerse", jugar con material de su preferencia (memoramas, loterías) y aquellas que eran determinadas por la maestra cómo la utilización de mi cuaderno de trabajo por todo el grupo.

Cabe mencionar que la relación que la educadora estableció en su grupo le permitió crear un ambiente favorable para que los niños tuvieran la confianza de entablar conversaciones sobre temas de interés común, inclinándose más por aquellas actividades que el programa agrupa en el bloque lengua oral.

Llama la atención el alto porcentaje que obtuvo la categoría correspondiente a canciones, se observó que los niños disfrutaban el cantar y entablar conversaciones con la maestra en cuanto a la elección de las mismas

Lo anterior cobra importancia siguiendo la línea de Ferreiro en el sentido de que esta actividad al llevarla a cabo en varias ocasiones a lo largo del día de trabajo, repetirlas y en ocasiones permitirles a los niños sugerir o compartir otras presentándose de forma tan natural y espontánea derivara no sólo desarrollar su lenguaje sino llevarlo a reflexionar más tarde en conocer cómo se representa gráficamente las palabras de las canciones que canta.

Sería desatinado pensar que sólo en el área de biblioteca se podría iniciar el acercamiento al proceso de la lectoescritura, teniendo en cuenta que el hecho de estar inmerso en un contexto alfabetizador le permite acercarse a dicho proceso a través de la verificación de hipótesis o superación de errores constructivos por lo que las actividades cobran importancia al estar dirigidas en proporcionarles todas las alternativas posibles para que experimenten, se apropien y construyan nuevos niveles y momentos necesarios para que se complete posteriormente el aprendizaje de la lectoescritura.

Es de gran importancia que el docente identifique el nivel y momento en que se encuentran sus alumnos con respecto al aprendizaje de la lectoescritura a través de ciertas actividades en donde el niño manifieste el acercamiento que hasta ese momento presente de la lectura y escritura para que lo favorezca adecuadamente y respete los intereses del niño.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Antinori, F. ¿Guarderías o Comunidad educadora ?. México : Narcea, 1983
- Barbosa, A. Cien años en la educación en México. México : Pax, 1972
- Carreto, M. et al : Psicología de la educación preescolar. España : Santillana, aula XXI, 1992.
- Coll, C. Psicología y Curriculum. Barcelona : Laia, 1992
- Ferreiro, E Los hijos del analfabetismo. México : Siglo XXI, 1990.
- Ferreiro, E.(1991) La construcción de la lectura en el niño. Lectura y Vida. (13), 4.
- Ferreiro , E y Teberosky, A Sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México :Ed. Siglo XXI, 1980.
- Guevara, N.F. La Catástrofe silenciosa. México : FCE, 1992.
- Hildebran, Verna. Fundamentos de la educación infantil. Jardín de niños Y Preescolar. México : Limusa, 1987.
- Kami, Constance. La Teoría de Piaget y la educación preescolar. España : San Sebastian, 1977.
- Lacasa, P.et al : (1995) Leer y escribir : ¿Cómo lograr desde la perspectiva del lenguaje integrado ? Comunicación, lenguaje y educación, n 25.

- Leyva, L.(1982).Educación preescolar. Evaluación y alternativas. Educación.
- Molina, L y Jiménez, N. La escuela infantil acción y participación.  
España : Paidós, 1992.
- Prawda, J. Teoría y praxis de la planeación educativa en México.  
México :Grijalbo, 1984.
- Piaget, J. La formación del símbolo en el niño. México :Seix Barral, 1980.
- Piaget, J. Seis estudios de Psicología. México :Seis Barral, 1987.
- Piaget, J y Einhdeler B. Psicología del niño. Madrid : Morata, 1973.
- Suñiga, S. (1994). La influencia de la Psicogenética en el proceso de adquisición de las matemáticas y lengua escrita. Caminos Abiertos, n 34
- S.E.P. Informe de labores 1981-1988. México.
- S.E.P. (1988).D.G.E.P. Programa de Educación Preescolar. México.
- S.E.P. (1992). D.G.E.P. Programa de Educación Preescolar. México.
- S.E.P. S.N.T.E. (1992). Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica. México.
- Vigotsky, L .S. ( 1991). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y aprendizaje. n 27 y 28
- Vigotsky, L.S. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires :La playade, 1992.

## **ANEXO 1**

### **CATEGORIAS DE LECTO-ESCRITURA**

#### **I BLOQUE LENGUA ORAL**

1. Relatos y conversaciones sobre historias personales.
2. Relatos y conversaciones sobre cuentos.
3. Relatos y conversaciones sobre hechos vividos en común.
4. Descripción de imágenes.
5. Descripción de personas animales y objetos.
6. Jugar con adivinanzas.
7. Canciones.
8. Leer para compañeros y para sí mismo.
9. Imitar personajes.
10. Jugar a hacer mímica.
11. Juegos de ronda.

#### **II BOQUE LECTURA**

1. Aprovechar todo tipo de actividades para leer a los niños.
2. Experiencias en las que vivan la utilidad de la lectura.

#### **III BLOQUE ESCRITURA**

1. Registro de diferentes procesos
2. Escritura de su nombre y compañeros para identificar materiales y trabajos.
3. Representación gráfica de los proyectos.
4. Escritura de mensajes diversos.
5. Iluminar.
6. Dibujar.
7. Juegos de mesa.

## ANEXO 2

# CATEGORIAS DE INTERACTIVIDAD

1a. Dimensión : finalidad educativa que pretende el enseñante con la tarea propuesta.

- a) Potenciar la apropiación de un saber (conocimiento, destreza, hábito, norma).
- b) Potenciar la actividad del alumno (con el fin de favorecer la autonomía, independencia, la iniciativa, la creatividad, etc.).

2a. Dimensión : existencia o no de un saber alrededor del cual se organiza la tarea.

- a) Hay un saber elegido por el enseñante previamente al inicio de la tarea.
- b) No lo hay, pero el enseñante lo introduce durante la realización de la tarea a partir de la observación de lo que hacen los niños o de sus propuestas.
- c) No lo hay en lo absoluto.

3a. Dimensión : planificación por el enseñante de la tarea que tiene que realizar el alumno.

- a) Ausencia de planificación.
- b) Propuesta de materiales diversos sin directrices precisas sobre las tareas a realizar.
- c) Propuesta de una tarea concreta sin directrices precisas sobre como llevarla a término.
- d) Propuesta de una tarea detalladamente planificada con instrucciones precisas para ejecutarla.

4a Dimensión : intervención del enseñante durante la realización de la tarea.

- a) No intervención.
- b) Intervenciones de disciplina y control.
- c) Intervenciones de dirección y supervisión.
- d) Intervenciones de valoración de la tarea.
- e) Intervenciones reflejo.
- f) Intervenciones de ayuda.
- g) Intervenciones de propuesta.

5a. Dimensión : grado de iniciativa del alumno en la elección de la tarea y de su contenido.

- a) Iniciativa total para elegir la tarea, el contenido y el material sin otras limitaciones que las que impone la situación (espacio, tiempo, normas escolares, objetos disponibles).
- b) Iniciativa para elegir la tarea y su contenido a partir de un material propuesto por el enseñante.
- c) Iniciativa para elegir un contenido a partir de una actividad propuesta por el enseñante.
- d) Falta total de iniciativa en la elección de la tarea que aparece fijada de antemano.

6a. Dimensión : grado de iniciativa del alumno en la realización de la tarea.

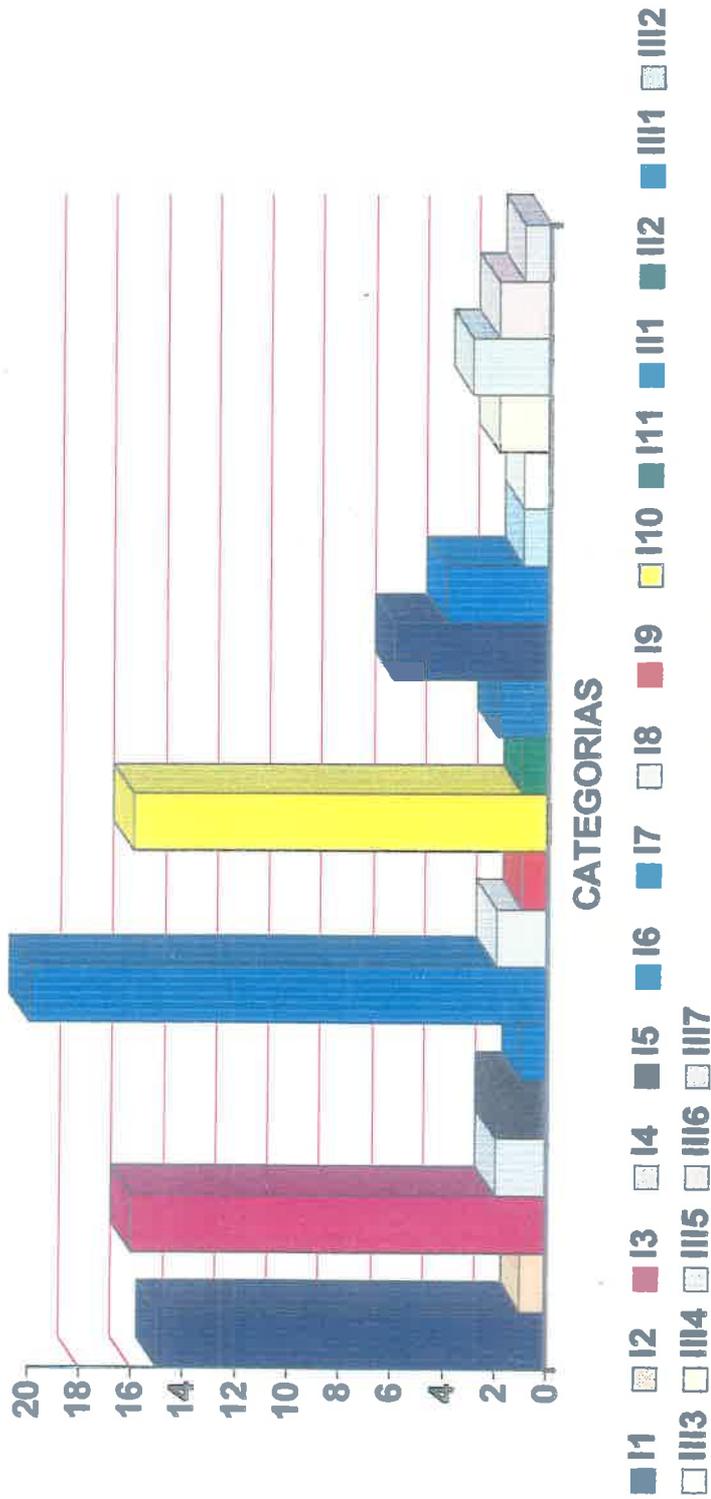
- a) Iniciativa total : no hay instrucción alguna sobre la manera de llevarla a término.
- b) Iniciativa para realizar la tarea al interior de unas propuestas globales de realización.
- c) Falta total de iniciativa : la tarea está totalmente pautada de antemano

7a. Dimensión : naturaleza de la actuación requerida del alumno en el caso de tareas fijadas y pautadas.

- a) Receptiva : cumplimiento de directrices de recepción y atención.
- b) Ejecutiva : cumplimiento de directrices de ejecución.
- c) Reproductiva : cumplimiento de directrices de imitación.

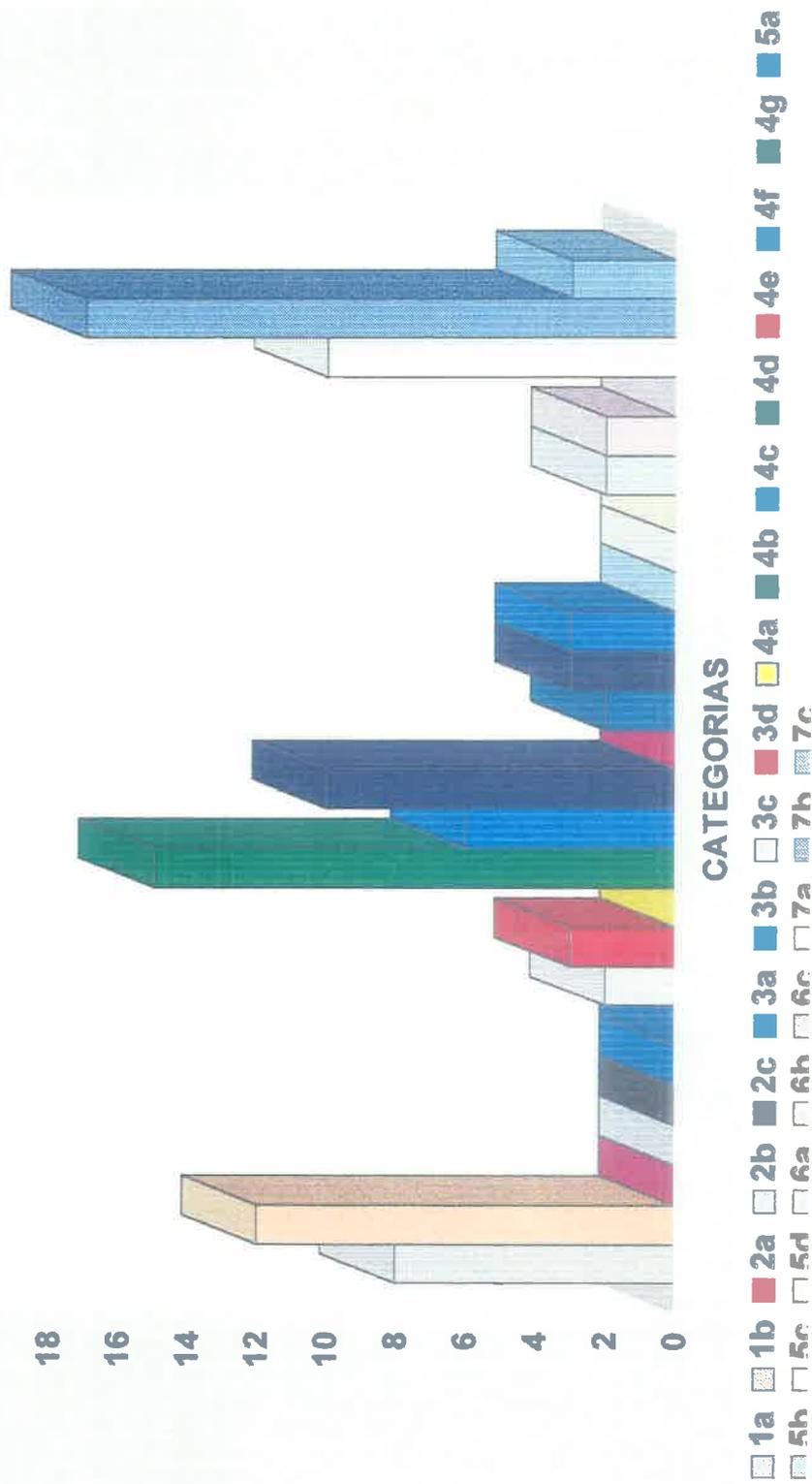
## ANEXO 3

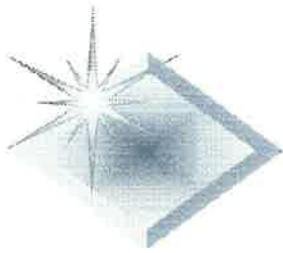
# GRAFICA DE PORCENTAJES DE CATEGORIAS DE LECTO ESCRITURA



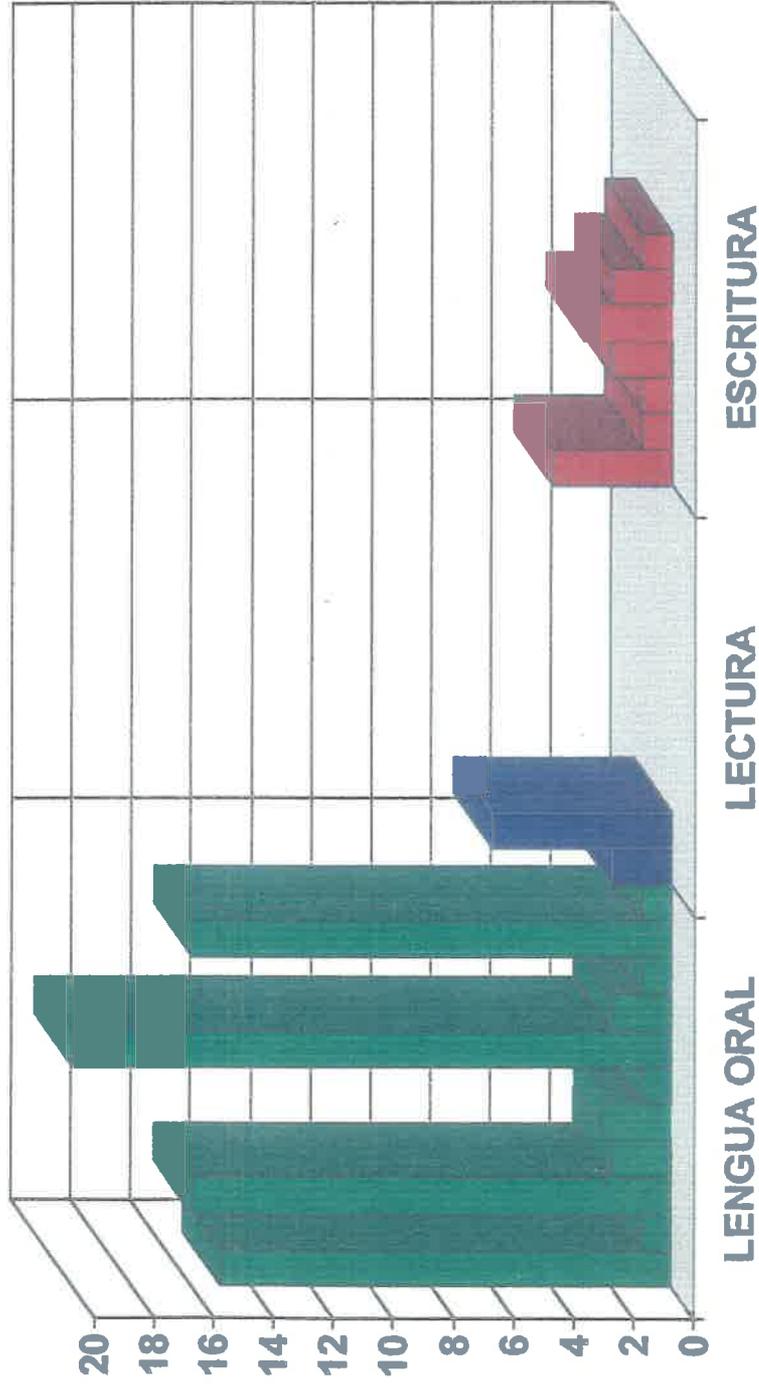
## ANEXO 4

# GRAFICA DE PORCENTAJES DE CATEGORIAS DE INTERACTIVIDAD





# GRAFICA DE PORCENTAJES DE CATEGORIAS DE LECTOESCRITURA



## **ANEXO 5**

### **FORMATO DE OBSERVACION**

**OBSERVACION No**

**FECHA :**

**HORA INICIO :**

**TOTAL DE NIÑOS :**

**F :        M :**

**MAESTRA (M)**

**ALUMNOS (Ns)**

## ANEXO 6

### OBSERVACION DE UN DIA DE CLASES

OBSERVACION NO. 33

FECHA :17-06-96

HORA INICIO : 9 :20

TOTAL DE NIÑOS : 20

F : 8 M : 12

#### MAESTRA

La M entra al salón saludando a los niños

M : "¡Hola buenos días !"

M : "¡Miren el de P ya está muy grande !  
... " ¡ah ! el de A también ha crecido !...  
vayan a echarle agua"

Cuando la mayoría de los Ns han regresado comenta :

M : "En lo que nos saludamos dejen sus cosas a bajo de su lugar... bueno chicos, ya nos podemos saludar."

M : " bueno me parece bien... en la tienda está un periquito..."

M : "Un aplauso lo hicieron muy bonito"

#### ALUMNO

Los Ns han entrado al salón y al observar los germinadores que se encuentran en la ventana, se acercan para mirar cada uno el suyo.

Son pocos Ns los que constestan el saludo, los demás le muestran su germinador.

T : "¡Mire maestra el mío ya creció !"

CE : "¡El mío también... ya tiene una hoja !"

Los Ns han rodeado a la maestra mostrándole su germinador, por lo que ella se dirige al lugar en donde se encuentran ( hace expresiones de admiración al observar los germinadores de algunos niños.)

Ellos al escucharla toman su germinador y bajan a echarle agua como la M lo indicó

C : " hay que cantar la de la maquinita M."

Ns : " ...azul entre pajaritos y es muy popular y platicador..."

Ellos aplauden (contentos.)

La M se coloca al centro del salón y comienza a entonar una canción que los Ns no saben, por lo que les hace repetir varias veces las estrofas para que se la aprendan.

M : “repitan junto conmigo...”

M : “ A ver otra vez”

M : “¿Qué es lo que más se les ensucia ?”

M : “¡Muy bien !... ¿Algún otro saludo ?...  
jah !... pero primero vamos a poner la fecha”

M : “ ¡Muy bien R ! ,,dimela de nuevo para ponerla en el pizarrón”

Mientras la escucha escribe la fecha en el pizarrón.

M : “pasa R”

Mientras tanto la M conversa con los demás Ns sobre lo que ellos hicieron el día anterior, posteriormente dirigiéndose al grupo dice :

M : “ paso lista chicos”

Comienza a pasar lista, los Ns conforme escuchan su nombre responden presente.

M : “Edmundo Alejandro...”

M : “Ganaron hoy los niños”

M : “Bueno ahora canten la de mirará... yo los escucho”

La M mientras tanto realiza unas anotaciones en su cuaderno.

N : “si sano si fuerte, quieres tú crecer...”

Ns : “ si sano si fuerte tú quieres crecer...”

T : “ las rodillas”

C : “ la cara”

I : “ las manos”

L : “la ropa”

Varios Ns comienzan a gritar intentando decir correctamente la fecha.

T : “ lunes de junio de 1996”

N : “ 15 de 1996”

F : “yo paso M”

R se levanta de su lugar, va hasta donde esta la M y le dice la fecha.

R : “17 de junio de 1996”

R pasa al pizarrón y comienza a realizar su copia.

A : “presente M”

Ns : “¡EH !

Ellos comienzan a entonarla (animados, realizan los movimientos que pide la canción.)

Ns : “Mirará al cielo...que en bicicleta va...”

Cuando concluyen C propone cantar la de la rata vieja.

Finaliza sus anotaciones, se levanta y dirigiéndose a la puerta dice :

M : “ Canten la de Anita, voy a ir con la maestra Celina para que me preste un juego que vamos a jugar”

La M entra al salón con un juego en las manos se dirige a CE y L, quienes están peleando por lo que les dice :

M : “ A ver ¿No deben estar cantando?... ¿Cuál estaban cantando niños ?”

Mientras los Ns cantan ella ha comenzado a ordenar las tarjetas, y al percatarse de que han terminado entona la canción del candadito para llamar su atención.

M : “ A ver... vamos a hacer... fijense bien... estas son cosas, objetos que son opuestos... ¿Qué son opuestos ?”

M : “ ¿De qué ?”

M : “ No T... opuesto es lo ... contrario a. Aver F y A vengan para acá... ¿F cómo es ?”

M : “ ¿A cómo es ?”

M : “ F es bajo es lo contrario a A que es alto... ¿entendieron ?”

La M los observa y después de unos momentos comenta :

C : “ ¡Ahora la de la rata vieja”

Ns : “sí... Una rata vieja que era planchadora”  
Sin embargo T, CE, L, F, Shr y D platican entre sí.

Cuando los niños han terminado de entonar la canción de la rata vieja, escribiendo aún comienza a cantar la de la vivorita.

Al escucharla comienzan a cantar.

Ns : “La vivorita, la vivorita... con su cascabel”

Al escucharla (se alegran ) comienzan a cantar en tono fuerte.

Ns : “¡eh !... ¿Dónde, dónde está Anita...”

Al finalizar C y O comienzan a cantar la de los elefantes, el grupo los sigue.

C y O : “ Un elefante se columpiaba...”

Ns : “...sobre la tela de una...”

F un elefante se columpiaba...”

El grupo se le une, pero conforme avanza la canción su tono de voz baja.

Ellos hacen los movimientos observando con atención a la maestra :

Ns : “un candadito nos vamos a...”

T : “lo que se ponen los señores”

T : “ de zapatos”

Ns : “chico” “gordo”

Ns : “alto” “grande”

Ns : “sí M”

M : " A ver sí es cierto que me entendieron, les voy a hacer unas preguntitas... ¡Buzos -- chicos !...¿Lo contrario de blanco ?"

M : " ¡Muy bien Ghn... negro...¿De grande ?"

M : "¿De bonita ?"

M : " de lluvia ?"

M : " ¡Muy bien ya entendieron lo que es opues to... vamos a jugar por equipos"

Se dirige al área de biblioteca toma un memorama después va a la mesa donde se encuentran Shr y los levanta para juntar las mesas con la de T, a esta mesa les deja el memorama, les deja una tarjetas y les pide que las acomoden.

M : " A ver chicos, por favor acomoden estas tarjetas"

Se dirige a la mesa donde está Ghn, L, R, Gb y F les deja unas tarjetas y les dice :

M : "búsqnenme las que son iguales"

Va a la mesa de C, CE, I, V y V y les comenta :

M : "ustedes me van a buscar las cosas opuestas acuérdense de lo que vimos ahorita...¿entendieron ?"

A O, A y a AA les pide que ordenen unas tarjetas.

Pasa a cada una de las mesas a revisar que hayan entendido bien las indicaciones.

La M vuelve a pasar a cada mesa a repetir la indicación.

M : " No es posible...tiene uno que estar atrás de ustedes... a ustedes les tocó organizar el memorama ...a ustedes buscar los que son iguales... busquen los opuestos C eso es lo que les tocó a ustedes... y a ustedes T les pedí que ordenarán unas tarjetas... a ver si ahora sí me entendieron"

Gn : " negro"

I : " chico"

Gb : " feo"

Ns : "sol"

Los Ns comienzan a acomodar las tarjetas.

Ns : "sí"

Ellos asienten con la cabeza tomando rápidamente el material.

(Al parecer la mayoría de los niños no han entendido bien las indicaciones, pues cada quien hace lo que quiere.)

(Después de la segunda explicación los niños trabajan más organizados)

En la mesa de T se organizan para pasar en turnos y escoger la pareja de la tarjeta que les ha

La M mientras observa que los Ns juegan se dirige al pizarrón y en el friso escribe (lo que al parecer será la próxima actividad) "elaborar collage".

M: "¿Ya acabaron chicos?"

Va a la mesa cuatro y cambia el material con la mesa uno.

M: "¡Muy bien!... ahora trabajen con estos... los ponen boca arriba y buscan su pareja."

M: "¡Traíganme el material!... se van a quedar sin material por destructores... éste material no es mío, no saben cuidar".

(Molesta) Se dirige a su escritorio y pega la tarjeta, después va a la mesa uno y felicita a L y D quienes han elegido correctamente los opuestos.

M: "¡Muy bien! Tú tienes cuatro pares y tú tres ¡muy bien!"

La M comienza a colocarse su bata mientras observa y supervisa el trabajo por mesa. Al percatarse de que la mayoría ha terminado pide que guarden el material.

La M va mesa por mesa y pregunta:

M: "¿Cuántos pares tuvieron?... ¿Si encontraron sus iguales?... ¡muy bien! ya guarden"

Entona una canción para llamar la atención de los niños.

M: "Arriba las manos... un niño fue a pasearse..."

M: "A ver F ven para acá... y ustedes siguen platicando ¿verdad? quiero que canten y más fuerte... es para que lo hagan junto conmigo... arriba las manos, un niño fue a..."

tocado (Todos los niños se van interesando en el juego). Mientras lo realizan platican entre ellos. Después de unos minutos intercambian los juegos entre las mesas.

A, AA y O trabajan entretenidos en silencio ordenan las tarjetas que contienen banderas, mientras comentan

A: "mira esta se parece a la de México"

NS: "sí" "no"

En la mesa de F se han organizado siguiendo las instrucciones de buscar las figura opuestas.

C va con la maestra y le muestra una tarjeta que CE ha roto.

Algunos Ns comienzan a levantarse y a platicar entre sí.

Los Ns comienzan a levantarse.

Ellos realizan los movimientos (sin muchas ganas) F se encuentra platicando, por lo que lo separa.

Ns: "arriba las manos..."

Ns: "arriba las manos... un niño..."

(Cuando ha conseguido llamar la atención)  
comenta :

M : “ Quedamos que el día de hoy vamos a sembrar las plantas... pero ¿Que creen ?... que no vino hoy la señora Irma y yo no voy a venir ni mañana ni pasado, por lo que sembraremos la planta hasta el jueves, así que hoy vamos a adelantar la actividad de mañana... ¿Trajeron su tarea ?”

M : “ deben de ser cumplidos, este material lo teníamos que haber utilizado hoy... además en la primaria no los van a estar esperando... bueno lo haremos con lo poco que tengamos ... a ver chicos ¿Qué es un collage ?”

M : “El collage son puros recortes muy pegaditos juntos... es un cartón... en donde vamos a pegar, todo lo vamos a pegar sin dejar huecos, perotampoco vamos a encimar... ¡C te distraes con cualquier cosa !... los niños que trajeron ya recortadas sus estampas vamos a pegarlas, los que no las trajeron recortadas... las vamos a recortar y los que no trajeron material se quedan sin trabajar... traigan un godete para el engrudo.”

Toma un pliego de papel manila y lo coloca en el suelo junto al pizarrón, luego tomando un godete con engrudo lo coloca en el centro de éste.

M : “ A ver vengan chicos, los que traen sus estampas recortadas... empiecen a pegarlos todos”

La M observa a los Ns y al percatarse de que algunos aún no tienen trabajo se dirige al área de biblioteca y toma unas revistas, luego las coloca en el centro de una mesa y les dice :

M : “ los que no tengan material, vengan a recortar de aquí”

(La M al observar que trabajan entretenidos dice)

M : “ Voy a ir a dejar esto aquí abajo trabajen con cuidado esos Ns de las tijeras”

M : “ recorten por la línea, voy a revisar como están

Ns : “noo” “sí” “se me olvido”

( Ellos no responden sólo la observan.)

Los Ns que trajeron material corren a traerlo debajo de una repisa y los que requieren tijeras van por ellas comenzando a recortar.

(Gb ha decidido repartir sus monografías con los niños que o tienen material.)

C, L y K son los Ns que corren. AA y J pegan sus estampas en el papel manila siguiendo una línea mientras que F las pega sin seguir una dirección.

En la mesa dos comentan sobre lo que observan en las revistas que recortan.

L : “ ¡mira que bonito !”

K : “mira éste”

recortando”  
Ella sale del salón,

Cuando la M regresa y ve que ha terminado Ghn  
le dice :  
M : “ ¡muy bien Gh !... puedes ir al área que quieras”

La M supervisa el trabajo de los Ns, va hasta  
donde están haciendo el collage y al observar que  
F no sigue un orden le dice :  
M : “ ¡No F ! ...dije junto a... dije pegado que no  
se vea nada”

M : “los N que trajeron desayuno y ya terminaron  
pueden desayunar”

M : “Fijate bien tu nombre es largo... Vi...ir...dia...  
na”

M : “ Tú nombre es largo F”  
La M escucha que los Ns de los otros grupos salen  
al recreo, por lo que pide a los niños que salgan al  
recreo.

#### RECREO

M : “ A ver les voy a dar galletas a los Ns que están  
bellamente ..recojan esa basura”

Los Ns continúan su actividad sin ningún problema.

Ghn termina de pegar sus estampas y observando a  
sus demás compañeros dice :  
Ghn : “yo ya termine”

Ghn (se emociona) se dirige al área de dramatiza-  
ción, la observa y luego va por su nombre para co-  
locarlo en ese lugar.  
AA que también ha terminado al igual que Ghn  
decide ir al área de dramatización, va por su nom-  
bre y lo coloca en el lugar correspondiente toma  
una caja de bolear y limpia sus tenis.

J que también ha terminado va por su nombre y se  
dirige al área de expresión donde realiza un dibujo

Aquellos Ns que estaban recortando terminan y van  
a pegar sus estampas. L que terminó de pegar sus  
estampas desayuna.  
V va hasta donde están los nombres y pide a la ma-  
estra que le diga lo que dice el cartoncillo  
Esto lo hace dos veces.

Al escucharlo reconoce su nombre siguiendo con  
su dedo las letras de un cartoncillo.  
V : “ ya lo encontré”  
Ella lo lleva al área de biblioteca donde toma un li-  
bro para colorear, después va por un cesto de cra-  
yolas e inicia la actividad.  
F al ver lo que hizo V también le pregunta a la M

Ellos salen.

Los Ns han regresado del recreo (agitados).

Levanta el collage que estaba en el piso y lo pega en el pizarrón. Pide a L, CE, A que recojan su nombre y su material.

M : “ Debes de apurarte más, siempre eres la última en terminar... ya recoge R... a ver vean el collage... ¿De qué habla ? ¿Quién me quiere decir ?”

M : “ de plantas ¿verdad ? el collage no necesita tener letras... el mensaje nos lo está dando ¿Quiénes ?”

M : “ los recortes”

Toma la caja de galletas y comienza a repartirlas, cuando termina de hacerlo comenta :

M : “ Vamonos al patio allá la comen”

Toma sus cosas y también

R es la única que continúa pegando estampas

T : “ de la naturaleza”

A : “ de plantas”

Shr : “ de animales”

Ns : “las estampas”

Ellos acomodan sus sillas y salen.

## ANEXO 7

### ENTREVISTA

- 1.-¿Cuál es la función principal de la educación preescolar ?
- 2.- ¿ El éxito de las actividades depende en gran parte en como en el docente lleva a cabo su forma de trabajo ?
- 3.- ¿Es requisito indispensable el niño asista al jardín de niños para ingresar al nivel posterior ?
- 4.-¿El programa plantea algo respecto a la lectoescritura?
- 5.-¿Es importante este nivel?.
- 6.-¿Las actividades que actualmente se proponen en preescolar, sirven para acercar al niño a la lectoescritura?.
- 7.-¿La forma de trabajo influye en el niño como experiencias previas hacia el aprendizaje de la lectoescritura?
- 8.-¿Trabaja las áreas establecidas por el Programa? Mencionalas.
- 9.-¿Cuál es la concepción que tiene de éste nivel?
- 10.-¿Qué significa que el nivel preescolar forme parte actualmente de lo que se considera la Educación Básica?
- 11.-¿Cuál es su función como educadora?
- 12.-¿Para planear sus clases sigue lo sugerido por el programa y que toma en cuenta para ello ?
- 13.-¿De las áreas que propone el programa cuál considera que sea la más adecuada para el acercamiento a la lectoescritura ?
- 14.-¿En función a qué elige sus actividades respecto a la lectoescritura?
- 15.-¿Las actividades que propone en bloque lengua oral y escrita en qué áreas se llevan a cabo con mayor frecuencia?