

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**UNIVERSIDAD
AGOGICA
ACIONAL**

UNIDAD AJUSCO

REFLEXIONES SOBRE LA GUIA DE
LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
**LICENCIADAS EN PSICOLOGIA
E D U C A T I V A**
P R E S E N T A N :

**AGUSTINA GONZALEZ PEREZ
MARIA ANA SILVIA OLALDE MEJIA**

DIRECTORA DE TESIS: PROFRA. SARA SANCHEZ SANCHEZ

MEXICO, D. F.

NOVIEMBRE 1996.

En la presente tesis se hace reflexión sobre el proceso de la adquisición de la lecto-escritura en el nivel preescolar, tomando como base la guía que se maneja actualmente en los jardines de niños oficiales ("Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y escrito en el Nivel Preescolar"); se analiza cómo el niño adquiere el conocimiento desde un enfoque psicogenético, estableciendo la relación objeto-sujeto destacando la importancia de la función simbólica para comprender desde como se forman las bases de la representación y llegar así a una representación más compleja que es la lecto-escritura.

Se hace también una revisión de la guía con el fin de analizar el contenido de esta propuesta en cuanto a su congruencia en los aspectos teóricos, metodológicos y propuesta de actividades tomando como base la postura psicogenética.

Además se establece una noción de lo que representa esta guía para el docente de educación preescolar, que se obtuvo através de la aplicación de un cuestionario que muestra el conocimiento que el maestro maneja en cuanto a aspectos teóricos, el conocimiento que tiene de la guía y desempeño de su práctica educativa, en donde se determina la influencia de carácter institucional, disponibilidad y preparación docente.

ÍNDICE

Página

Introducción

CAPÍTULO I

Aproximación a la teoría psicogenética

1. La construcción del conocimiento y psicogénesis del desarrollo 1
2. Papel de la función semiótica en el desarrollo cognitivo del niño 10

CAPÍTULO II

Descripción de la Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar, de la SEP 17

1. Aspectos relevantes del Capítulo I 18
2. Aspectos relevantes del Capítulo II 24
3. Aspectos relevantes del Capítulo III 33

CAPÍTULO III

Consulta a maestros 37

Presentación y análisis de resultados 40

Conclusiones 53

Bibliografía

Anexo

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad es indispensable aprender a leer y escribir ya que una persona analfabeta tiene más dificultades para encontrar mejores oportunidades de trabajo y de desarrollo integral.

La mayor parte de los padres de familia están preocupados por la educación de sus hijos, en especial por la lectura y la escritura, y consideran que en el nivel preescolar se debería adquirir este conocimiento, antes de ingresar a la escuela primaria, porque suponen que un niño que sabe leer y escribir a más temprana edad está en posibilidades de adquirir todo tipo de aprendizajes; además, el niño es considerado más listo, inteligente y superior a los demás. Esta actitud de los padres no toma en cuenta las necesidades e intereses de los niños y, frecuentemente utilizan el método para la adquisición de la lecto-escritura con el que ellos aprendieron, para tratar de apoyar el aprendizaje de sus hijos.

Por otra parte, los docentes prefieren utilizar los métodos tradicionales para la enseñanza de la lecto-escritura, que aparentemente les han funcionado, y muestran poca disposición para aceptar las nuevas propuestas y estrategias para la enseñanza de este conocimiento. Esto hace suponer que los educadores presentan resistencias ante los cambios porque no están suficientemente preparados y poco actualizados, reciben escasa orientación o no cuentan con los materiales adecuados que les permita conocer otros métodos de enseñanza.

Estos son algunos de los problemas a los que se enfrentan los docentes de preescolar para la enseñanza de la lecto-escritura, lo

cual nos llevó a realizar este trabajo de investigación, en donde hacemos algunas reflexiones sobre cómo se propone apoyar el proceso de lecto-escritura en la educación preescolar, para lo cual se revisa cómo construye el niño este conocimiento, a partir de la perspectiva que ofrece la teoría psicogenética de Jean Piaget.

En 1982, la Secretaría de Educación Pública elaboró una Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar, cuyo sustento teórico es la psicogénética. Actualmente, dicha Guía es un auxiliar para el proceso de aprendizaje en jardines de niños oficiales. En el presente trabajo se analiza la Guía, tomando como referencia las bases teóricas de la Psicología del Desarrollo para buscar la congruencia con los principios teóricos que sustentan su elaboración, así como analizar las concepciones que el docente de preescolar tiene acerca de la Guía como material de apoyo para orientar la práctica docente, en relación con el desarrollo de la lecto-escritura.

Los resultados de esta investigación se organizan en tres capítulos: en el primero se exponen brevemente los elementos teóricos de la propuesta psicogenética, en dos apartados: en el primero se desarrolla cómo se da la construcción del conocimiento, en forma general; en el segundo se describe la función simbólica y sus diferentes manifestaciones. Esta función constituye el principio de representación general para comprender los procesos de adquisición de la lectura y la escritura.

En el segundo capítulo se hace una descripción de la Guía, en relación con los elementos teóricos, tanto de lecto-escritura propuestos en la propia Guía como de los propuestos por Piaget, con

el fin de buscar la coherencia entre ellos. Se destaca la función que se asigna al educador, al niño y al entorno.

En el último capítulo se presentan los resultados de la consulta a educadoras, la cual se realizó mediante la aplicación de un cuestionario, con el fin de conocer sus concepciones sobre la Guía, cuál es su aplicación práctica, y poder determinar la utilidad de este apoyo didáctico.

Se espera que este trabajo sea de utilidad a nuestros compañeros educadores para reflexionar sobre la importancia de la enseñanza y adquisición de la lecto-escritura en el nivel preescolar, y valorar los alcances y limitaciones de los materiales de apoyo con que se cuenta para mejorar nuestra práctica docente.

Con la revisión de esta Guía, podemos darnos cuenta de algunas dificultades que se les presentan a los educadores para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, desde la perspectiva psicogenética, al no contar con actualización permanente o documentos que sean más claros al exponer un panorama general de la teoría, que hagan posible un empleo práctico.

CAPITULO I

APROXIMACIÓN A LA TEORÍA PSICOGENÉTICA

La construcción del conocimiento y psicogénesis del desarrollo

La psicología evolutiva o genética es la teoría que explica el desarrollo de la inteligencia, desde el nacimiento hasta la edad adulta. Esta teoría explica cómo el ser humano adquiere o construye el conocimiento y su creador es Jean Piaget (Neuchatelt-Suiza 1896-1980).

Es importante aclarar que Piaget no trata de manera particular la adquisición de la lecto-escritura. Sin embargo, esta teoría establece las bases para el desarrollo de todo conocimiento, ya que toma en cuenta los múltiples factores que influyen, de tal manera que este marco servirá para considerar a la lectoescritura como objeto de conocimiento.

De acuerdo con Piaget, conocimiento es la asimilación progresiva de todo aquello que rodea al sujeto, asimilación que es resultado de la interacción entre sujeto y objeto, donde ambos se transforman o modifican, en diferentes niveles, desde la percepción y el movimiento hasta el pensamiento formal (el cual también es una acción interiorizada); esto es, asimilación de los objetos, las acciones y el pensamiento.

Así, el conocimiento es posible gracias a la capacidad que tiene el ser humano de asimilación, que lo hace diferente de los demás seres vivos; el conocimiento es una reconstrucción de la realidad en el plano intelectual, al mismo tiempo que posibilita nuevas formas de actuación con el medio, transformando así la propia realidad; cuya concepción se ve manifestada en su libro *Biología y conocimiento*.

La asimilación, al igual que la forma de actuar, van cambiando, ya que parte de lo más simple, como las sensopercepciones, continúa

con las acciones sobre los objetos, hasta culminar en lo más complejo que es la actuación con base en razonamientos abstractos.

El conocimiento requiere una construcción intelectual continua que evoluciona en forma dialéctica, no como un sistema cerrado; es decir, que adquirir un nuevo conocimiento abre la posibilidad de obtener otros.

Por lo tanto, el desarrollo del individuo es un proceso de equilibrio constante entre el organismo y el medio que lo rodea; este desarrollo se inicia desde que el niño nace, y llega al nivel máximo en la edad adulta; este proceso se da de manera continua y es el resultado de transformaciones o modificaciones tanto del objeto como del sujeto.

El conocimiento es un proceso de transformación o modificación recíproca, tanto el medio modifica al sujeto como el sujeto al medio, y éste proceso requiere la equilibración o autorregulación de esas interacciones entre sujeto y medio para controlar perturbaciones como: necesidades, intereses, estímulos del sujeto que lo motivan para construir conocimiento.

Este desarrollo da como resultado una construcción o una formación de estructuras, las cuales son propiedades organizativas de la inteligencia y constituyen una organización o sistema. Dichas estructuras no son estáticas; progresan desarrollándose cronológicamente, y se llaman estructuras variables a las que van cambiando con el desarrollo mental e indican diferencias evolutivas. Cada estructura tiene su génesis en una etapa anterior y es la base para las siguientes.

Estas estructuras están influidas por cuatro factores determinantes que son: **maduración, experiencia, transmisión social y equilibración**; estos factores Piaget los explica ampliamente en sus libros *Psicología y Epistemología, Seis estudios de psicología y*

Problemas de psicología genética.

Maduración: Es un proceso donde interviene el sistema fisiológico y anatómico con que está dotado el sujeto; su crecimiento está condicionado por procesos de naturaleza biológica, así como por la relación que el sujeto tenga con experiencias físicas y condiciones sociales, y dichos elementos no pueden verse por separado, ya que la maduración es el resultado de la relación entre todos ellos.

La maduración es un factor interno que determina las etapas sucesivas del desarrollo, ya que mantienen el orden secuencial de los estadios; aunque no se puede establecer una cronología exacta, hay fechas aproximadas de formación.

Experiencia: Es la influencia que el medio físico ejerce sobre el sujeto en la interacción con los objetos, y se inicia con las percepciones físicas. La experiencia está en la base de la formación de estructuras, ya que todo conocimiento se origina en las acciones, físicas desde el nacimiento, o intelectuales en los niveles más altos, donde ya están presentes las operaciones concretas o formales.

Las experiencias pueden ser de dos tipos:

- **Físicas:** aquéllas en que el conocimiento se obtiene de la acción directa sobre los objetos, a través de los sentidos, y por tanto de la abstracción de las propiedades físicas de los objetos a partir de la acción. Según Piaget la experiencia física "es la que muestra a los objetos tal como son y su conocimiento conduce a la abstracción directa desde el objeto..."¹ Y
- **Lógico-matemáticas:** que consisten en operar sobre los objetos,

¹ PIAGET, Jean. Psicología y epistemología. p. 89.

pero obteniendo conocimientos a partir de la acción y no a partir de los objetos mismos.

Trasmisión social: Es la influencia del medio social con que tiene contacto el individuo, por interacciones (ya sea por contacto directo o a través del lenguaje) o como sujeto de la transmisión social. La participación del sujeto es activa: participa y al mismo tiempo recibe. Las formas de trasmisión social varían de una sociedad a otra, y se manifiestan en diferentes formas: por la educación, la organización de la familia, de los grupos, las relaciones, etcétera.

En lo que respecta a la educación, la manera de concebirla y las exigencias que impone, proceden de la misma sociedad, siempre de acuerdo con la evolución de ésta. En este sentido, la enseñanza de la lecto-escritura está determinada por el concepto de educación en una sociedad específica; como puede apreciarse en el libro Problemas de psicología genética.

En algunas sociedades es importante o necesario enseñar a leer y escribir a los niños a más temprana edad, puesto que el mismo medio lo exige, como en las ciudades, donde hay profusión de letreros, tanto en objetos que interesan o necesita el niño, como en programas de T.V., cuentos, dulces, alimentos. En otras sociedades, donde no es necesaria la lengua escrita y por tanto no hay letreros, el aprendizaje de la lectoescritura se da más tardíamente.

Por tanto, este factor externo influye en la transformación de las estructuras de los sujetos, acelerándolas o retardándolas, según las exigencias o condiciones del medio social.

Equilibración: Es el proceso de estabilización entre lo interno y lo externo, que resuelve las perturbaciones de carácter físico, intelectual o social.

El proceso de equilibración de las estructuras es móvil, y su estabilidad no se refiere a inmovilidad, ya que será más estable mientras más móvil sea. Es decir, cuando una estructura está equilibrada, el sujeto es capaz de enfrentar perturbaciones a través de múltiples actividades.

La equilibración es un factor interno que regula los procesos anteriores: maduración, experiencia y transmisión social. La inteligencia es manifestación de una constante equilibración.

En la equilibración intervienen la asimilación y la acomodación. La **asimilación** se entiende como la capacidad de tomar algo nuevo del medio e integrarlo a los esquemas anteriores, y la **acomodación** como la modificación del objeto, en relación con características particulares de ese objeto.

Estos cuatro factores (maduración, experiencia, transmisión social y equilibración) son igualmente importantes, ya que ninguno de ellos por sí sólo explica el desarrollo; están indisolublemente relacionados y es la integración de todos, factores externos e internos, lo que influye en la formación de las estructuras cognitivas.

Por otra parte, en el proceso del desarrollo se observan dos aspectos de gran importancia: las funciones invariantes y las estructuras variables. Las **funciones invariantes** se explican por la existencia de estructuras que al formarse permiten la generación de otras más complejas; las **estructuras variables** son las que marcan diferencias en los niveles de desarrollo y cada una de ellas tiene características muy particulares.

Las funciones invariantes permiten adquirir nuevos conocimientos, para lo cual intervienen: **asimilación, acomodación, adaptación y organización**, cuyo funcionamiento se da en cualquier nivel del

desarrollo, y siempre parten de un interés o una necesidad que lo desencadena.

Asimilación: Son las acciones que realiza el sujeto al actuar sobre objetos o personas para abstraer el mundo exterior e integrarlo a estructuras intelectuales ya formadas.

Acomodación: Es el reajuste de las transformaciones realizadas por la asimilación. Esto es, se transforma lo exterior en función de las nuevas concepciones o estructuras.

En la acomodación intervienen los procesos de organización y adaptación, que son complementarios de los anteriores; el primero corresponde al aspecto interno y el segundo el aspecto externo.

Adaptación: Es la capacidad o tendencia heredada que tienen los organismos para sobrevivir, y que se da por el equilibrio entre el organismo y el medio; es decir, el organismo se adapta en función de las transformaciones que vayan teniendo, tanto el propio sujeto como el medio.

Organización: Se define como la función que permite la integración de las experiencias: motoras, intelectuales, sociales y afectivas, en estructuras o esquemas. Aunque adaptación y organización se expresan separadamente, no debe perderse de vista que son funciones complementarias; como Piaget lo describe en los libros *Introducción a la Epistemología Genética* y *El nacimiento de la inteligencia*.

Las estructuras variables, como menciona Piaget en su libro *Seis estudios de psicología*, explican el desarrollo en términos de formación de **estructuras**, que son formas de organización mental, variables, ya que presentan cambios cualitativos debido a los niveles evolutivos del desarrollo de los sujetos. En estas estructuras se manifiestan aspectos biológicos, psicológicos, sociales y afectivos.

Considerando únicamente las grandes estructuras, Piaget distingue estadios o períodos; es decir, niveles de desarrollo con un orden fijo de sucesión, porque cada uno da paso a la formación del siguiente, debido a que presentan estructuras originales, pero también tienen subestructuras en el nivel anterior; su evolución se observa en términos de una equilibración cada vez más avanzada o en una mayor adaptación.

Según Piaget, en el desarrollo de la inteligencia se pueden observar cuatro períodos o niveles de desarrollo que son:

- Período sensoriomotor
- Período preoperacional (o de preparación y organización de las operaciones concretas)
- Período de las operaciones concretas
- Período de las operaciones formales

En el período de la inteligencia sensorio-motriz, que va de los 0 a los 18 meses o 2 años, el sujeto parte de la completa indiferenciación de su yo y el mundo exterior; se inicia con acciones reflejas, que mediante las percepciones y movimientos van evolucionando hacia una organización cada vez mayor. Esta evolución consiste en simples ajuste perceptuales y motores que se ven favorecidos en cuanto a una mayor organización de las acciones sensorio-motoras y el ambiente exterior. Este nivel comprende seis etapas o estadios, como lo señala Piaget:

1er. estadio: es el de ejercitación de los reflejos.

2o. estadio: de las primeras adaptaciones adquiridas y la reacción circular primaria.

Los dos primeros estadios corresponden a adaptaciones sensoriomotrices elementales y los siguientes son de las adaptaciones sensorimotrices ya intencionadas.

3er. estadio: de las reacciones circulares secundarias y los procedimientos destinados a prolongar los espectáculos interesantes.

4o. estadio: de la coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones.

5o. estadio: de la reacción circular terciaria y el descubrimiento de nuevos medios mediante experimentación activa.

6o. estadio: de la invención de nuevos medios mediante combinación mental. ²

El **segundo período, de la representación preoperacional**, es el período de preparación y organización de las operaciones concretas del pensamiento. El acontecimiento más importante en este período es la aparición de la función simbólica (que posteriormente será descrita).

En esta etapa se inicia la socialización de la acción y con ella la interiorización de la palabra; es decir, surge el pensamiento y con él hay interiorización de la acción, de tal manera que por medio de imágenes y experiencias mentales, la inteligencia pasa de ser únicamente perceptiva y motriz a la intuición; ésta es característica de la lógica del pensamiento de la primera infancia, cuando el niño trata de explicar los hechos por medio de la percepción, ya que de los 2 a los 7 años predomina un pensamiento prelógico. "El mecanismo de la intuición es la simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de 'experiencias mentales', que prolongan, por tanto, los esquemas sensoriomotores sin coordinación

² PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. p. 399.

propriadamente racional" ³.

El pensamiento del niño, en esta etapa, presenta características propias como: **animismo, artificialismo, realismo, finalismo, imaginismo, egocentrismo.**⁴ Estas características del pensamiento infantil están descritas en los libros *La formación del símbolo en el niño* y *Seis estudios de psicología*.

El **período de las operaciones concretas**, que abarca de los 7 a los 11-12 años aproximadamente, es donde se forman los conceptos, por lo que también se llama **período conceptual u operacional**, y se caracteriza porque el niño realiza "operaciones"; es decir, acciones interiorizadas que se originan en estructuras más definidas, las cuales son de orden lógico-matemático. Es por eso que en este período los razonamientos son más de nivel mental que basados en meras percepciones, como en el período anterior.

En este período, el niño realiza operaciones de suma, resta, multiplicación, división, conservación, peso, volumen. En estas

³ PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. p. 50.

⁴ Artificialismo: es la creencia de los niños de que todas las cosas han sido producidas o fabricadas por el hombre o por Dios.

Finalismo: los niños suponen que todas las cosas han sido creadas con un objetivo determinado; es decir, que concibe las cosas por el uso.

Animismo: consiste en la tendencia del niño a dotar de vida y conciencia a cosas inanimadas. Primeramente, dándole vida a los objetos más cercanos a él y que producen luz, calor y fuerza, como una lámpara o un refrigerador; posteriormente, a los objetos o fenómenos más lejanos a él y que se mueven por sí mismos, como los astros, el viento, los cerros.

Realismo: es cuando el niño confunde objetos imaginados con objetos reales, o cuando considera verdaderas algunas fantasías.

Imaginismo: es la capacidad del niño para representar algo en forma concreta o mental.

Egocentrismo: es la incapacidad del niño para cambiar y diferenciar lo que piensa él sobre un objeto, fenómeno o situación y las formas como lo conciben otras personas.

operaciones el razonamiento se combina principalmente con el manejo de objetos concretos.

El **período de las operaciones formales** se inicia aproximadamente a los 12 años y continúa hasta la edad adulta; en este período, el razonamiento consiste en operar sobre proposiciones hipotético-deductivas y es el nivel más elevado de madurez mental.

De acuerdo con la teoría psicogenética, los cuatro períodos caracterizan el desarrollo cognitivo del ser humano; para una descripción amplia de los períodos puede consultarse el libro *Seis estudios de psicología*.

Papel de la función semiótica en el desarrollo del niño

En la evolución física, psicológica y social del niño, los cuatro factores del desarrollo, de acuerdo con las experiencias que le brinde el medio, propician la evolución del pensamiento representativo.

El pensamiento representativo se manifiesta gracias a la **función simbólica**, que Piaget considera como la capacidad de representar una cosa por otra; concepción que expone en sus libros *Psicología del niño*, *La formación del símbolo en el niño* y *La representación del mundo en el niño*; esta capacidad permite rebasar lo inmediato, aumentando las dimensiones en el espacio y en el tiempo; es decir, ampliando el campo perceptivo y motor del niño, logrando así una mayor adaptación al medio.

Toda representación comprende la reunión de un **significante** y un **significado**; el **significante** es el referente que hace posible la evocación de una imagen o un recuerdo mediante un símbolo o un signo; por ejemplo, una palabra, un gesto, un ademán. El **significante** permite la acomodación de las estructuras mentales; el **significado** es la incorporación de un objeto a esquemas anteriores,

lo que le da una significación que es posible gracias a la asimilación obtenida de objetos, sucesos, etcétera.

El desarrollo de la capacidad de representación se inicia desde que el niño nace y se prolonga hasta la edad adulta. En los cinco primeros estadios del período sensoriomotriz se sientan las bases de la representación; primero son ejercicios reflejos; la imitación es un simple juego de ejercicio y se da en presencia del modelo, formando así las primeras estructuras necesarias para la función semiótica.

Estos actos pueden verse en los bebés que imitan al papá cuando saca la lengua, y lo hacen en el mismo momento, así como aplaudir o emitir sonidos al oír cantar a la mamá. Cabe mencionar que en estas imitaciones no hay todavía imagen mental.

La imagen mental es la capacidad de copiar o reproducir interiormente un objeto, recordar a una persona; esta imagen parte de lo individual y poco a poco evoluciona hasta imágenes compartidas con otros, pero sin perder el punto de vista propio.

En la evolución del pensamiento se pueden observar dos niveles de la función simbólica: el nivel de los preconceptos y el de los conceptos.

En el nivel de los preconceptos intervienen: **la imitación representativa, el juego simbólico, la representación cognitiva.** Estas formas de manifestación representativa evolucionan mediante un proceso constante de asimilación y acomodación, buscando un mayor equilibrio.

En la búsqueda de equilibrio, cuando la acomodación supera a la asimilación se da una imitación representativa; cuando la asimilación supera a la acomodación hay juego simbólico, y cuando se logra el equilibrio entre asimilación y acomodación se da la

representación cognitiva.

Cuando el pensamiento alcanza un mayor equilibrio es posible pasar al segundo nivel, el de los conceptos, donde la imitación se hace reflexiva, el juego se torna constructivo y la representación cognitiva se hace reversible.

Para poder describir cómo evoluciona la función simbólica y comprender cómo se van sentando las bases para la adquisición de la lecto-escritura, es necesario ampliar el conocimiento y la explicación acerca del nivel de los preconceptos.

Los preconceptos surgen a partir del sexto estadio, donde aparece la imitación diferida o representativa, y es cuando el niño comienza a desarrollar su capacidad de construir la imagen mental.

La **imitación diferida** es el recuerdo imaginado que se representa después de un período de tiempo; por ejemplo, cuando un niño ve en la calle a otro que frunce la nariz y al llegar a su casa lo repite ante algún familiar, si ninguna razón o motivo aparente. En este ejemplo se puede apreciar que la memoria hace su aparición; la memoria consiste en recordar un objeto o una acción, e ir formando estructuras de recuerdos o imágenes. Posteriormente, la imitación diferida se hace más compleja y llega a formar parte de lo que es el juego simbólico.

El **juego simbólico** se presenta de los 2 a los 7 años; se puede entender como una actividad espontánea, placentera, que no persigue un fin, y lo simbólico consiste en sustituir un objeto verdadero por otro que no lo es. Por lo tanto, el juego simbólico es la actividad que el niño realiza al transformar objetos (ya sea asumiendo esta transformación en su persona o en otros objetos), expresando así su objetividad en relación con los sucesos que representa; por medio de dichas transformaciones busca comprender la realidad. Esto puede observarse cuando el niño juega a "los

cochecitos" y utiliza piedras para simularlos, por ejemplo.

Durante el juego simbólico se manifiestan las características del pensamiento del niño: artificialismo, egocentrismo, finalismo, realismo, animismo, imaginativismo; el juego simbólico le permite ubicarse mejor en la realidad, e irse interrelacionando tanto con los objetos como con las personas.

Tanto la imitación como el juego simbólico, el dibujo o imagen gráfica, y el lenguaje, son manifestaciones del pensamiento representativo, y se dan en forma simultánea.

Para Piaget, tanto el dibujo como el lenguaje son dos manifestaciones de la forma como el niño va construyendo imágenes mentales.

A partir de los 2 años, el **dibujo** es una de las formas como el niño representa los objetos; parte de lo que sabe y conoce de ellos, y poco a poco evoluciona hasta que incorpora, además de lo que sabe, lo que ve; es así como el dibujo se va tornando más real, más objetivo.

Piaget, en su libro *Psicología del niño*, señala que la evolución del dibujo puede apreciarse en diferentes fases:

- 1.- Realismo fortuito, que se refiere al momento en que el niño produce garabatos.
- 2.- Realismo frustrado, que se aprecia cuando el niño no ubica ni las dimensiones ni posiciones de los objetos, y en ocasiones se presentan yuxtaposiciones; es decir, empalmamientos de elementos.
- 3.- Realismo intelectual, que se caracteriza por el dibujo en el que se representan elementos de lo que sabe de las cosas.

4.- Realismo visual, que es la fase más avanzada del dibujo donde el niño representa lo que ve del objeto.

Esta evolución es clara en el dibujo de la figura humana, ya que conforme el niño va interiorizando su propia imagen corporal va representándola con mayor realismo.

En el dibujo se puede identificar también cómo el niño parte de una visión **egocéntrica** hacia una **descentración** cada vez mayor, que va a conducirlo a un simbolismo más generalizado, estableciendo una relación más estrecha entre el significante y lo significado.⁵

Estableciendo la comparación con un sistema arbitrario como el de la escritura, se puede apreciar que al principio el niño representa objetos más semejantes al dibujo que a las letras; conforme avanza en su desarrollo, va identificando la diferencia entre dibujar y escribir.

Otra manifestación de la función semiótica es **el lenguaje** que consiste en un sistema de signos convencionales. Este sistema es muy complejo ya que contiene una diversidad de relaciones; entre ellas su relación con los objetos, con las acciones, con el pensamiento o los sentimientos; además es un medio de comunicación que permite la interrelación entre individuos, dándose así otras relaciones también muy complejas.

Gracias a estas múltiples relaciones del lenguaje se crea una

⁵) **Descentración** es la búsqueda de la diferenciación del yo del sujeto con el mundo exterior, y surge a partir de una intención; es decir, cuando se da una actividad inteligente que consiste en el empleo consciente de medios para lograr fines. Esto es, cuando el niño es más egocéntrico dibuja un símbolo que puede representar distintos significados u objetos; en la medida en que avanza su desarrollo, se relaciona con otros sujetos y el medio que le rodea, logra la descentración, hasta llegar a representar, de forma más real, objetiva y particular, cada significado.

semántica generalizada, que mediante la comunicación permite a los individuos adquirir el significado esencial y general de las cosas.

El lenguaje es también un medio por el cual aumentan en extensión y rapidez los poderes del pensamiento; constituye un instrumento para sobrepasar la velocidad de la acción, contribuye a construir concepciones sobre tiempo y espacio, y permite formar representaciones simultáneas de conjunto.

Es por esto que el lenguaje requiere un largo proceso de construcción, en el cual Piaget ha identificado dos tipos de lenguaje: el **egocéntrico** y el **socializado**, como lo dice en su libro, *El lenguaje y el pensamiento en el niño*.

Desde su nacimiento, el niño comienza a ejercitar su aparato fonológico con el llanto, pero aún no diferencia las emisiones sonoras suyas y las de los demás; poco a poco incorpora nuevos elementos como los sonidos guturales, siendo éstos cada vez más prolongados. Así, en los primeros estadios deja los "ejercicios reflejos"⁶ por las primeras imitaciones (o pseudo imitaciones), en las que hay una coordinación auditiva y fónica; a partir de esta coordinación logra diferenciar sus gemidos de los de otros niños.

En la medida en que incorpora a sus esquemas nuevos sonidos, paulatinamente forma e integra nuevos fonemas, hasta que se convierten en sílabas; aquí surge la primera categoría del lenguaje egocéntrico que es el **balbuceo**; es decir, reproduce sonidos y logra articular palabras simples y sencillas que repite por necesidad o por interés.

Al empezar a hablar en forma más fluida se presenta el **monólogo**, que es hablar para sí mismo; en él intervienen el juego y la acción íntimamente relacionados ya que el niño actúa para sí mismo

⁶ PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño. p.36

expresando lo que ha visto en la realidad pero sin tomar en cuenta la participación de otros; por ejemplo, cuando juega a ir manejando un taxi, emplea su cuerpo y dice "suban, suban, ¿Dónde los llevo? voy manejando ¡Ay! choqué".

Posteriormente, cuando se encuentra en un grupo, se produce el **monólogo colectivo**; el niño continúa hablando para sí mismo, a pesar de encontrarse en un grupo; habla en voz alta sin dirigirse a nadie en particular, con la intención de llamar la atención, considerando que lo escuchan y lo comprenden; o cuando se expresa en un grupo sin tomar en cuenta lo que los demás dicen, y como si los demás supieran de que está hablando.

La segunda categoría es el **lenguaje socializado**; consiste en el intercambio con otros sujetos a quienes el niño logra comunicar un pensamiento más reflexivo y establecer un diálogo. Durante los diálogos se pueden apreciar manifestaciones de afectividad, enojo, placer y demanda; para esto se requieren frases más completas. En esta etapa del desarrollo, el niño elabora preguntas en cuanto a procedimientos, lugares y sucesos sociales, con lo cual se observa mayor estructuración del pensamiento, y se dirige al interlocutor en busca de respuesta.

Las manifestaciones de la función semiótica: **imitación, juego simbólico, imagen mental, dibujo o expresión gráfica, y lenguaje**, permiten al niño una mayor socialización de la acción, al mismo tiempo que el desarrollo de la ubicación espacio-temporal y el establecimiento de relaciones lógico-matemáticas; todo ello permite al niño construir una visión de la realidad más generalizada y objetiva, que propiciará el paso del símbolo al signo; en otras palabras, la función semiótica, en sus diversas manifestaciones, lo prepara para adquirir y comprender el sistema de lecto-escritura.

CAPITULO II

Descripción de la Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar, de la SEP

La Dirección General de Educación Preescolar de la Subsecretaría de Educación Elemental edita, desde 1988, una Guía de carácter técnico-pedagógico para las educadoras, que tiene como propósito "propiciar el acercamiento del niño a la lectura y escritura en este nivel educativo y propiciar asimismo, el enlace y continuidad con el nivel siguiente...", además de "unificar criterios en sus conceptos, manejo y aplicación en los planteles de educación preescolar...".¹ En todo momento la Guía plantea que está orientada por el enfoque psicogenético, mismo que sustentan los programas actuales para este nivel de educación.

La Guía Didáctica está dividida en tres capítulos;

En el primero se presentan las bases teóricas de la psicogenética.

En el segundo se analiza la lengua escrita como objeto de conocimiento.

En el tercero se proponen estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura.

¹ SEP/DGEP. Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar. México, 1988. p. 9

La Guía incluye también un anexo que se refiere a la importancia de la educadora en la prevención de fracasos escolares.

1. Aspectos relevantes del Capítulo I de la Guía

A partir de la revisión de diferentes posturas sobre el concepto de aprendizaje de la lectoescritura, se dice que ésta no debe concretarse al desarrollo de habilidades, sino propiciar el interés y la necesidad de la lectura y la escritura en el niño, en la interacción con portadores de texto y con personas alfabetizadas. Esto puede conducir al niño a desarrollar y poner en juego su sistema de representación.

Con base en la teoría psicogenética, la Guía propone como concepto de aprendizaje "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, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés". (pág. 19) Por tanto, todo conocimiento parte de la actividad del niño sobre los objetos, ya sea física o interiorizada, es decir, mental, y todo aprendizaje debe partir de una necesidad que se manifiesta en el interés del niño por conocer algo.

En la Guía se señala que el aprendizaje está relacionado con el desarrollo del niño, y que en su evolución intervienen los cuatro factores que señala Piaget: **maduración, experiencia (física y lógica), transmisión social y equilibración**, los cuales, al interrelacionarse, provocan la construcción y reconstrucción del conocimiento mediante la formulación que el niño hace de sus

propias hipótesis, y que a partir de sus reflexiones y de conflictos cognitivos llega, por sí solo, a la adquisición de distintos conocimientos, entre ellos la lecto-escritura. De la interrelación de los factores depende el ritmo del desarrollo de cada niño.

Para hacer más accesible la comprensión de la teoría psicogenética, la Guía propone cinco principios o enunciados teórico-pedagógicos en los que se relaciona la teoría con el aprendizaje de la lectoescritura. Estos principios se enuncian y se reexplican así:

La construcción del conocimiento es resultado de la propia actividad del niño: se entiende actividad como acciones que el sujeto realiza interiormente, a nivel de pensamiento, y no sólo a aquellas que son observables. Es decir, el conocimiento se construye cuando el niño actúa sobre los objetos.

El conocimiento no tiene un punto de partida absoluto: para la enseñanza de cualquier conocimiento es necesario tener en cuenta que las experiencias anteriores de los niños son base para la adquisición de nuevos conocimientos, de ahí que éstos no se deben considerar exclusivos de una edad determinada, ya que dependen de experiencias individuales.

El niño progresa en sus conocimientos cuando tiene un conflicto cognitivo: esto se entiende como que todo conocimiento se produce a partir de una necesidad o interés del niño por aprender algo, lo cual implica ajustes y

reajustes de los conocimientos anteriores, y hasta que se logra el nuevo conocimiento se resuelve el conflicto cognitivo.

Un conflicto cognitivo se da cuando se presenta una situación suficientemente significativa para provocar un desequilibrio que despierte en el niño su interés: esta idea complementa la anterior en el sentido de que un conflicto se produce cuando las actividades de aprendizaje que se le proponen son atractivas para él; es decir, que están acordes con la edad, el desarrollo cognitivo y las necesidades del niño.

Los errores que el niño comete son esenciales en su proceso de construcción de conocimientos: esto significa que es necesario permitir el "error constructivo" y no corregirlo, sino propiciar que el niño encuentre la solución por sí mismo. También es importante señalar que en la construcción de nuevos conocimientos no hay una secuencia absoluta y menos aún que sea lineal, sino que los conocimientos se organizan y reorganizan permanentemente para permitir una mayor adaptación del sujeto a la realidad.

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura forma parte del desarrollo del pensamiento representativo: es decir, el aprendizaje de la lecto-escritura, como parte del desarrollo del pensamiento representativo, tiene que ver con la **función simbólica**, entendida como "capacidad de representar la realidad por medio de significantes diferentes al significado." Esta concepción de función simbólica se apega a

la definición de Piaget, y se manifiesta en: imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y lenguaje.

En la Guía se menciona que la función simbólica surge aproximadamente a los seis meses con las imitaciones en presencia del objeto, posteriormente se presenta la imitación diferida con la cual se construyen imágenes interiorizadas que permiten al niño reconstruir acciones pasadas y anticipar actos futuros; estas imitaciones pueden acompañarse con onomatopeyas o palabras. La imitación diferida demuestra que se han formado los primeros esquemas que son el fundamento para desarrollar la capacidad lingüística.

Cuando aparece el lenguaje oral, éste influye positivamente en las adquisiciones cognoscitivas y además de apropiarse del lenguaje, éste se convierte en un objeto de conocimiento; es decir, **el niño tiene que descubrir poco a poco las reglas del sistema lingüístico.**

La Guía también hace referencia a la evolución del proceso lingüístico, que se inicia con la producción de sonidos comunes, primeras palabras, descubrimiento de reglas de combinación como: singular-plural, masculino-femenino, conjugación de verbos, etc.

Después se describe lo que es la escritura, que igual que el lenguaje oral es un objeto simbólico, y es un sistema de signos socialmente constituidos que representa a las palabras.

Respecto de la escritura, hace mención de investigaciones que se han realizado acerca del dibujo, la aritmética y otros sistemas de

notación y escritura en los que el niño actúa en forma espontánea para la adquisición de estos nuevos conocimientos.

Al reflexionar sobre este aspecto, consideramos que el aprendizaje de la lectoescritura no puede darse totalmente en forma espontánea; puesto que tiene un alto grado de convencionalidad, se propone que debe ser favorecido de manera natural mediante un ambiente alfabetizador para que se adquiera de la manera más sencilla y conforme a la formación de sus propias conceptualizaciones.

La adquisición del lenguaje oral se da a través de estructuras sintácticas, semánticas y pragmáticas que deben ser estimuladas por los adultos, mediante actos de lectura que apoyen las actividades escolares. Hace alusión a la función comunicativa del lenguaje y como ésta puede manifestarse a través de la expresión oral y escrita; mediante el desarrollo del lenguaje oral se busca favorecer la lectura y la escritura.

La Guía agrega que la expresión y comunicación se deben propiciar en la escuela; que el niño exprese sus sentimientos y emociones, pues esto favorece la comunicación de su pensamiento, y describe al lenguaje como un instrumento privilegiado de comunicación. Después retoma cómo se da el conocimiento del lenguaje oral a través de palabras, trabalenguas, rimas, juegos de palabras, etcétera, y señala que este conocimiento se da a través del uso que el niño hace del lenguaje para descubrir:

- Lo que es o no es válido decir.
- Que las palabras pueden ser interpretadas de diferente manera.

- Que un mensaje puede dividirse en palabras y éstas en sílabas.

La propuesta de educación preescolar en cuanto a la lecto-escritura es que se debe favorecer **la capacidad comunicativa de los niños** (donde se incluyen tanto la oral como la escrita) que los conduzca a ampliar su conocimiento del mundo; para ello debe tomarse en cuenta el desarrollo integral que abarca:

- el conocimiento físico y lógico-matemático,
- la identidad personal, con sentido positivo,
- la cooperación y autonomía.

Para favorecer la capacidad comunicativa en el niño, propone al docente un modelo metodológico que va de la acción directa sobre los objetos, y de vivencias, a la expresión oral y escrita. Al final de este capítulo dice "Cabe aclarar que no guardan un orden o secuencia, ni se trata de metas u objetivos por lograr". (pág. 37) Nos parece necesario señalar que esta aclaración puede interpretarse como negación de la misma Guía, puesto que dice que no hay orden, ni secuencia, metas u objetivos para favorecer el desarrollo de la capacidad comunicativa. En ese sentido, sería absurdo manejar o conocer los niveles del lenguaje oral y escrito para planear las actividades.

Describe al lenguaje escrito como otro aspecto más complejo del lenguaje, el cual debe ser favorecido en el nivel preescolar, no apegado a la convencionalidad, sino propiciando experiencias y la observación sobre los textos escritos, y creando un ambiente alfabetizador para que el niño adquiriera el conocimiento de acuerdo

con su propio ritmo de aprendizaje. La Guía establece además que el lenguaje oral y el escrito no deben manejarse didácticamente aislados sino formando parte de actividades útiles y significativas para los niños.

2. Aspectos relevantes del Capítulo II de la Guía

En el segundo capítulo se presenta a la lengua escrita como objeto de conocimiento, entendiéndolo como todo objeto, fenómeno o hecho que rodea al niño y que suscita su interés, el cual depende del nivel de desarrollo en el que se encuentre.

Aquí se define a la lecto-escritura como un conocimiento de tipo social, y en ese sentido objeto de conocimiento; por otra parte, se dice que el conocimiento no se puede transmitir sino que el niño debe reconstruirlo.

En este sentido, es importante la relevancia que se concede a la lecto-escritura como un conocimiento de tipo social, por la necesidad que tienen los individuos de dominar la lengua para la comunicación y expresión, y señala que estos sistemas lingüísticos varían de una sociedad a otra. También la descripción que se hace de la lengua escrita como objeto de conocimiento es muy importante en la perspectiva psicogenética, ya que marca la diferencia con propuestas anteriores que la planteaban como transmisión de conocimientos, y no como proceso de construcción por el propio sujeto.

Para comprender cómo construye el niño el conocimiento de la escritura, es necesario conocer los principios que rigen el sistema:

- **Funcionalidad y utilidad;** es decir, la posibilidad de promover el conocimiento de la lengua escrita en "actos de lectura" y mediante el empleo de portadores de texto, al mismo tiempo que hacer uso de instrumentos propios de la escritura.

- **Organización lingüística,** que consiste en el descubrimiento de aspectos convencionales como: direccionalidad, ortografía y puntuación, así como algunos aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos. Los **aspectos sintácticos** pueden identificarse al comparar el lenguaje oral con el escrito, y darse cuenta que en la escritura se requiere una mayor explicación del contexto, mientras que en el lenguaje oral se reduce a lo más indispensable, pues se complementa con gestos, entonación, movimientos, etcétera. Los **aspectos semánticos** se identifican con los cambios de significado que se producen según el contexto en el que se usa el lenguaje. Los **aspectos pragmáticos** se relacionan con los diversos usos que se da al lenguaje en recetas de cocina, cartas, avisos, que permiten identificar el estilo.

- **Relacionales,** principios que permiten establecer la correspondencia entre el sistema gráfico (letras) y el fonológico (fonemas), y de ambos con objetos, conceptos, sentimientos e ideas.

La lectura es, de acuerdo con la Guía, la búsqueda de significado en textos escritos, de acuerdo con lo que el niño conoce del código y con su propia experiencia. De acuerdo con esto, al leer el niño aplica estrategias como: **muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección.**

El **muestreo** es la selección de aquello que tiene más significado para el niño cuando lee.

La **predicción** se refiere a la posibilidad de formular finales para un texto escrito.

La **anticipación** consiste en adelantarse al contenido de lo que se va leyendo o en proponer palabras que completen una idea.

La **inferencia** es el descubrimiento de información que no está en el texto.

La **confirmación** es la comprobación de una anticipación o una inferencia.

La **autocorrección** es precisamente la enmienda que el propio niño hace cuando una de las estrategias no es adecuada y regresa al error para modificarlo.

Se menciona que en el nivel preescolar solamente se emplean dos estrategias que son la predicción y la inferencia.

Estas estrategias de lectura, de acuerdo con la Guía, deben darse en forma natural al interpretar textos, leer cuentos, completarlos, y agrega que debe permitirse la creatividad, tanto al leer como al escribir, y no enseñar de forma arbitraria, sino apoyarse permanentemente en el manejo de las hipótesis de los niños.

El avance que el niño tiene en el conocimiento del sistema de escritura se manifiesta en niveles de conceptualización de la lengua escrita mediante hipótesis que va formulando y reformulando en el proceso, y aunque la lectura y la escritura se desarrollan de forma conjunta, no son procesos que se den paralelamente puesto que surgen a partir de diferentes problemáticas.

También se refiere la Guía a cómo la experiencia y conocimientos previos del niño van determinando la forma como cada uno construye el concepto de lectura y escritura, y cómo algunos no diferencian: entre leer y escribir, leer y contar, hipótesis acerca del número de letras que pueden leerse, etcétera.

En el proceso de construcción de la lengua escrita, el niño hace dos grandes descubrimientos: el significado de las palabras y la estructura de los textos escritos.

En relación con la búsqueda de significado; es decir, la lectura, el niño va creando distintas hipótesis: al principio, cuando el texto tiene imagen, ambos representan lo mismo, para el niño no hay diferencia entre lo que significan; es decir, la imagen es igual al nombre del objeto; más tarde, lo escrito representa objetos; es decir, toda imagen que tenga texto le sugiere el nombre del objeto;

finalmente establece una relación entre la imagen y el nombre diferenciado de los objetos, "Esto le va a permitir descubrir que la escritura representa el nombre de los objetos pero no al objeto mismo." (pág. 58)

Posteriormente puede observarse que los niños dan diferente significado a un texto; según el cambio de imagen se dan cuenta que no sólo los sustantivos se encuentran en los textos sino que también se escriben verbos y artículos.

Lo anterior representa conflictos para el niño que ha formulado hipótesis sobre el número de letras necesarias para tener significado, de tal manera que palabras con menos de tres letras, como los artículos y los nexos no pueden leerse y por tanto carecen de significado.

En el proceso de construcción de la representación escrita, el reconocimiento de la estructura se inicia cuando el niño hace la diferencia entre dibujar y escribir; primero utiliza el contorno del dibujo para escribir sus grafismos, después descubre la linealidad produciendo la escritura horizontal, cuyo límite es el espacio de la hoja.

Después llega a reducir la cantidad de grafías y entonces se da la escritura unigráfica, y posteriormente aparece la hipótesis de cantidad mínima, cuando utiliza tres grafías como mínimo; esta cantidad mínima se observa tanto en la búsqueda del significado, en el acto de leer, como al escribir.

Posteriormente, el niño llega a establecer la cantidad máxima de caracteres que se puede dar en dos formas: una marcada por el final del renglón, y otra cuando establece la relación con el objeto, según su forma y tamaño o significación afectiva; después se presenta la hipótesis de cómo aplicar diferente cantidad de grafías para diferentes objetos y diferentes significados, dando lugar a la variación de grafías y del orden de uso; así descubre que una palabra está integrada de partes más pequeñas y busca la comprensión de esas partes, para lo cual empieza a separar sílabas y a hacerlas corresponder con grafías, siguiendo así la hipótesis silábica.

Al confrontar la hipótesis silábica con la cantidad mínima de grafías en palabras de una o dos sílabas, el niño infiere que a veces una sílaba corresponde a una grafía, dándose alternativamente la relación grafía-fonema, a lo que llama **hipótesis silábico alfabética**, lo que representa un avance significativo en el proceso de conocimiento de la escritura, que le permite llegar así a la relación fonema-grafía; es decir, a la **hipótesis alfabética** y posteriormente a la estructura de la escritura.

Lo anterior no significa que en este momento el niño ya lea o escriba, sino que está preparándose para reconocer y construir para sí mismo la convencionalidad del sistema gráfico.

En relación con lo anterior, la Guía dice que "Es necesario que la educadora conozca los procesos completos de adquisición de la lectura y escritura, con el fin de reconocer en sus alumnos el nivel o momento por el que atraviesan. Cabe aclarar que en el niño

preescolar se espera un avance que abarca principalmente el nivel presilábico." (pág. 63)

Los procesos de evolución de la lectoescritura en el niño se presentan de manera resumida y esquemática en la Guía, como desarrollo de hipótesis que dan lugar a los siguientes niveles: **presilábico, silábico, transición silábico alfabético, y alfabético.**

En el nivel presilábico la principal característica es que el niño no emplea las grafías en relación con los sonidos del habla.

En el **nivel silábico** empieza a haber correspondencia entre los caracteres con las producciones sonoras (sílabas).

El **nivel de transición silábico-alfabético** se presenta cuando el niño empieza a relacionar grafías con sílabas o fonemas.

El **nivel alfabético** es cuando el niño ya hace la correspondencia sonoro-grafía, aunque no emplee la convencionalidad.

En relación con la lectura o búsqueda de significado, la Guía establece tres momentos que contribuyen a comprender el proceso de aproximación de los niños a la lectura :

Primer momento: el niño no hace diferencia entre texto e ilustración; es decir, percibe el conjunto de grafías como una totalidad sin significado diferenciado.

Segundo momento: el niño relaciona el lenguaje escrito con la imagen, sin tomar en cuenta las partes que lo integran, pero ya establece relaciones entre cantidad de grafías e imagen, y entre grafías y cualidades del texto.

Tercer momento: el niño identifica el significado de los textos; por tanto, se inicia el proceso lector con la aproximación a la convencionalidad.

Sin embargo, es importante señalar que el niño en edad preescolar sólo llega a alcanzar el segundo momento; por tanto, corresponde a este nivel educativo favorecer, propiciar, estimular, la relación del niño con un ambiente alfabetizador que lo prepare para acceder al tercer momento.

En relación con la **organización de las actividades** en la Guía también se menciona como a través de las actividades "se debe propiciar el desarrollo integral y la autonomía... Responder al interés y ritmo de desarrollo de cada niño, es decir, deben ser útiles, significativos y representar su realidad... Propiciar en el niño la experimentación, el descubrimiento y la solución de problemas individuales y grupales que surjan en la relación con el trabajo... Adecuarse al trabajo en el aula pero también favorecer el nexo hogar-escuela-comunidad... En suma: Brindar al niño la oportunidad de interactuar dentro de un ambiente alfabetizado para que por sí mismo se interese por descubrir para qué es y para qué sirve la lecto-escritura." (pág. 72)

La planeación didáctica es otro de los puntos que aborda esta Guía, y se refiere a que los objetivos que proponga el docente deben manifestar la intención pedagógica y tener relación con las potencialidades de cada niño o del grupo, y de acuerdo con sus intereses, a los cuales se les denomina posibilidades educativas.

En relación a lo anterior, consideramos que esto puede confundir al docente y se ve contradictorio con las actividades propuestas en el cuadro metodológico, donde se afirma que no hay objetivos por lograr; puesto que las actividades no responden a objetivos específicos, sino que propician el desarrollo global en torno a la lecto-escritura.

Luego señala que actividades como lectura de cuentos, el uso del nombre propio, el dictado, y cualquier otra actividad relacionada con textos, permite al niño realizar actos de lectura y de escritura; es decir, que una y otra actividad no se dan separadamente sino en forma integrada.

Todas las hipótesis de la estructura de la escritura que se manejan anteriormente son descritas como intenciones pedagógicas a tomar en cuenta dentro de la planeación didáctica.

Se incluye en esta Guía un concentrado de actividades para favorecer la lectura y la escritura. En éstas no queda muy clara la relación entre las actividades que se sugieren y los niveles de escritura, o los momentos de comprensión de textos, ya que las actividades son generales, y se infiere que se dan en todos los niveles y en todos los momentos.

La forma de presentación de las actividades tiene como intención que quien consulte la Guía encuentre la relación entre los ejemplos de **hipótesis de escritura, hipótesis de interpretación de textos, las actividades que se sugieren para poner en práctica, y otras actividades** adicionales pero relacionadas con los procesos de lectoescritura.

3. Aspectos relevantes del Capítulo III de la Guía

En el capítulo III de la Guía se plantea el papel del niño, el educador y el medio que lo rodea.

El niño es visto como un ser activo que elabora y descubre su propio conocimiento, partiendo de aquello que le interesa y le es significativo. La educadora es quien propicia un ambiente alfabetizador y pone en práctica estrategias que ayuden al niño a crear, mejorar y ampliar sus concepciones de la lecto-escritura, tomando en cuenta su desarrollo integral, así como el nivel o ritmo personal.

Se considera al niño un ser primordialmente activo en su proceso de aprendizaje y al docente como el profesional que brinda situaciones de aprendizaje para la lecto-escritura; a los padres de familia como responsables del aprendizaje en casa, y a la comunidad como el entorno donde el niño aprende formas de organización social, reglas de convivencia, etcétera. Por otro lado el papel de los padres de familia estriba también en la colaboración con su hijo, leyéndole cuentos, aportando material escrito, responsabilizándose del aspecto educativo de sus hijos en casa.

En relación con el medio toma en cuenta todo aquello que brinda la comunidad, y que ofrece al niño oportunidades de alfabetización, tomando en cuenta recursos humanos y físicos como; revistas, letreros, etiquetas, folletos, personas alfabetizadas, medios de comunicación.

De la escuela como ambiente alfabetizador dice que es el espacio donde se establece contacto con la lecto-escritura, permitiendo al niño la interacción con este objeto de conocimiento por medio de textos, letreros, etcétera, y donde se atiende especialmente a aquellos niños que no tienen familiares alfabetizados, además de que la organización del aula debe propiciar ampliamente el acercamiento del niño a la lectoescritura.

Otro de los puntos que trata este capítulo es la forma como la educadora puede formular preguntas al niño para provocar en él la confrontación de sus hipótesis y que él mismo proponga alternativas de solución. Esta forma de interrogar al niño le permite al educador observar en qué nivel o momento de lecto-escritura se encuentra, a la vez que se convierte en una forma de evaluación de los procesos tanto individuales como grupales, lo cual cumple con el propósito de que la evaluación sea permanente para seguir de cerca el desarrollo del niño y se pueda mejorar cada elemento que interviene en el proceso educativo.

Posteriormente se incluyen propuestas de actividades de lecto-escritura que pueden incorporarse en la planeación del trabajo cotidiano de los niños y de la educadora, complementarias de las actividades expuestas en el capítulo anterior.

Propone esta Guía que en cualquier situación de aprendizaje se tomen en cuenta la planeación, realización y evaluación de las situaciones didácticas, y que la evaluación permita la participación tanto de la educadora como de los niños para hacer corresponder la planeación con los avances en el proceso de adquisición de la lectoescritura y de otros conocimientos.

Al final, la Guía propone que se lleve un control basado en la observación permanente del desarrollo de los niños, y que se haga al mismo tiempo una revisión de la planeación y de las evaluaciones, y que todo esto forme parte de un informe final que exprese el nivel y momento de lecto-escritura que cada niño ha alcanzado al final del curso.

Reflexiones personales acerca de las educadoras y la Guía

Una lectura cuidadosa de la Guía nos permite reflexionar en que:

Se observa gran coherencia entre la propuesta de la Guía para el aprendizaje de la lectoescritura y la teoría psicogenética, puesto que trata de que el niño adquiera ese conocimiento a partir del contacto con todo tipo de materiales escritos que tengan significación para él; buscar avances en su aprendizaje mediante preguntas que lo conflictuen constantemente y, ponga a prueba las hipótesis que formula sobre el sistema de escritura. Al educador le confiere el papel de propiciador en el acercamiento del niño con la lecto-escritura, mediante el diseño y aplicación de estrategias que favorezcan el proceso constructivo.

La propuesta de la Guía es que el niño viva el aprendizaje de la lecto-escritura de forma natural y espontánea, rodeado por un ambiente alfabetizador en la escuela, la casa y el entorno, en donde se involucren tanto la lectura como la escritura; además, que el niño sea estimulado por los padres de familia.

La formación de las educadoras respecto del total de la teoría psicogenética no es suficiente para comprender los planteamientos teóricos y las propuestas metodológicas de la Guía.

De acuerdo con lo anterior es necesario un apoyo permanente o al menos periódico para que las educadoras mejoren su interpretación de la Guía y su práctica docente.

El aprendizaje de la lectoescritura en el nivel preescolar sigue siendo un motivo de preocupación y de discusión entre las educadoras, y también entre los padres de familia, por lo que hace falta darle mayor importancia al tratamiento de estos temas, con objeto de clarificar el papel de la educación preescolar en la adquisición de este conocimiento.

Lo anterior permitirá revalorar también el papel de la educadora como quien propone al niño experiencias de aprendizaje con la lecto-escritura como objeto de conocimiento, en un ambiente alfabetizador, y que respete, comprenda y estimule las producciones de los niños aprovechando el error para volverlo constructivo, así como involucrar a los padres en el trabajo en casa, y que motiven el avance de sus hijos.

CAPÍTULO III

CONSULTA A MAESTROS

Después de haber revisado la Guía se planeó una consulta a maestras de educación preescolar para obtener información sobre cuál ha sido la aplicación práctica de esta Guía, y obtener información aproximada acerca del conocimiento y las concepciones que las educadoras tienen en relación con el niño, cómo aprende, y cómo favorecen el acercamiento del niño al objeto de conocimiento, que en este caso es la lecto-escritura; así mismo, saber si esta Guía ofrece nuevas estrategias para la enseñanza.

Para realizar la consulta se elaboró un cuestionario (Anexo 1) con el fin de obtener información sobre el conocimiento y aplicación de la Guía, e identificar el uso que le dan las educadoras. Se eligió como instrumento de consulta el cuestionario porque es de fácil aplicación y porque se puede mantener el anonimato de quien responde, lo que permite obtener datos más confiables.

El cuestionario consta de preguntas cerradas y abiertas, y está integrado por tres apartados: el primero se refiere al conocimiento que el docente tiene de la Guía y si le ofrece información suficiente para orientar las actividades en el aula, o si requiere la consulta de otros materiales; el segundo ofrece datos para inferir el conocimiento que la educadora tiene acerca del niño, cómo aprende o accede a los procesos de lecto-escritura en el nivel preescolar; el último apartado busca información sobre la práctica docente, sobre el manejo que la educadora hace de los niveles

evolutivos de la lecto-escritura, y para saber cómo se actualiza y en qué materiales se documenta para mejorar la calidad educativa.

Para la aplicación del cuestionario se seleccionaron, en principio, 20 educadoras en el Distrito Federal, en los jardines de niños ubicados en las delegaciones Alvaro Obregón y Venustiano Carranza; estas delegaciones fueron elegidas porque en ellas se contaba con mejores condiciones de aplicación.

La consulta se realizó a finales del mes de mayo y principios de julio, debido al avance de la investigación y a que posteriormente sería más difícil recabar la información, porque en esas fechas se incrementa el trabajo administrativo de los docentes, con motivo del fin de año escolar.

Durante la aplicación se encontraron dificultades, resistencias por parte de educadoras que se negaron a contestar, argumentando que no habían leído la Guía o sólo la habían leído parcialmente; hubo casos donde se sabía que las personas contaban con la Guía y la conocían pero no estuvieron dispuestas a responder el cuestionario; por otra parte, algunas directoras no permitieron la aplicación en las escuelas a su cargo, ya que no había un permiso oficial para la consulta.

Por consiguiente, se tuvieron que buscar otros planteles de las mismas delegaciones, y tomar en cuenta a educadoras de turnos vespertinos.

De los 20 cuestionarios que se habían previsto se obtuvo únicamente una muestra de 10, debido a las dificultades que se han mencionado antes. El hecho de que la muestra se haya reducido puede ser una limitante pero también permitió hacer un análisis más profundo de las respuestas.

CONCENTRACION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

La información se concentró y organizó de la siguiente manera: la primera parte del cuestionario, que se refiere a la Guía Didáctica, contiene respuestas de tipo cerrado y comprende cuatro reactivos, los cuales fueron concentrados en una tabla de frecuencias; en cada reactivo se aplicó una escala de tres rangos.

La segunda parte del cuestionario consta de cinco reactivos, y la tercera de tres; ambas son de respuesta abierta y se han agrupado de acuerdo con la orientación teórica que las sustenta y en otros casos de acuerdo con semejanzas o diferencias, lo cual llevó a establecer tres categorías en cada reactivo.

Presentación y análisis de resultados
Primera parte del cuestionario

Pregunta 1: La Guía Didáctica le parece comprensible por sí sola o ha requerido que se la expliquen.

Respuestas	Frec	%
La Guía sí es comprensible	5	50
Requiere explicación	5	50
No es comprensible	0	0
Totales	10	100

Si la mitad de las educadoras afirma que es comprensible y la otra mitad que requieren explicación, se puede inferir que la Guía, por sí sola, no resuelve los requerimientos de información de las educadoras; en otras palabras, la Guía no está adecuada al nivel de comprensión de la mayoría de los docentes de preescolar, además de que esto no las motiva para usarla como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza.

Pregunta 2: La Guía Didáctica le ofrece información para orientar el trabajo en el aula.

Respuestas	Frec	%
Ofrece información suficiente	5	50
Medianamente suficiente	5	50
Insuficiente	0	0
Totales	10	100

La población que respondió el cuestionario se dividió otra vez en dos, una parte atribuye a la Guía suficiente información, y la otra dice que la consideran medianamente suficiente. Si se relacionan estas respuestas con la pregunta anterior, se aprecia coincidencia, pero finalmente, la lectura de la Guía no es suficiente para unificar criterios y para que las educadoras perciban en forma global la didáctica del proceso de lecto-escritura. El no ofrecer información suficiente implica dejar fuera condiciones reales de la enseñanza como pudiera ser el número de alumnos y las estrategias adecuadas para llevar un seguimiento del proceso.

Pregunta 3: Las actividades que propone la Guía:

Respuestas	Frec	%
Estimulan los procesos de aprendizaje	7	70
Los estimulan parcialmente	3	30
No los estimulan	0	0
Totales	10	100

La mayoría considera que las actividades que propone la Guía estimulan los procesos de aprendizaje, el resto manifiesta que las actividades son estimuladas parcialmente. Esto significa que las propuestas prácticas que hace la Guía, o son más comprensibles o resultan aplicables en el aula. Por otra parte, ninguna educadora considera que las actividades no sean útiles para estimular el aprendizaje.

Pregunta 4: Usted utiliza otros materiales de consulta:

Respuestas	Frec	%
Sobre lecto-escritura	10	100
Sobre didáctica de la lecto-escritura	0	0
No es necesaria la consulta	0	0
Totales	10	100

El total de las educadoras informa que consulta otros materiales sobre lecto-escritura, lo cual evidencia la importancia que le atribuyen al aprendizaje de la lengua, no así sobre didáctica. Esto podría entenderse como preocupación por enseñar la lengua escrita, sin mucha preocupación por **cómo enseñarla** y en cierto modo con la forma **como el niño aprende**.

Segunda parte del cuestionario

Pregunta 1: Cómo identifica lo que el niño piensa o sabe acerca de la lectura.

Respuestas	Frec	%
Mediante la observación directa del niño	3	30
Con una postura psicogenética	6	60
Respuesta imprecisa	1	10
Totales	10	100

La mayoría expresa una postura psicogenética, puesto que marcan en sus respuestas los diferentes momentos que observan en las actividades de lectura, cuando el niño entra en contacto con el objeto de conocimiento. Como por ejemplo: "A través de sus cuestionamientos e hipótesis que formula con respecto a la lectura".

La minoría utiliza la observación directa en relación con algunos cambios que se dan en los niños cuando aprenden la lectoescritura, lo cual no corresponde propiamente a una postura teórica. Una educadora responde: "Por medio de sus acciones me lo manifiestan".

Pregunta 2: Cómo identifica usted lo que el niño piensa o sabe acerca de la escritura.

Respuestas	Frec	%
Con una visión psicogenética	7	70
Mediante la relación sonido-grafía	1	10
Respuestas imprecisas	2	20
Totales	10	100

La mayoría de las docentes describen en sus respuestas cómo el niño va haciendo representaciones gráficas a las cuales les da una significación, y mencionan momentos del proceso evolutivo de la escritura. Por ejemplo: "Inventa sus propias grafías sobre sus ideas, identifica sus cosas poniendo símbolos representativos". Esto significa que las docentes tienen una noción acerca del desarrollo de este aprendizaje, en los términos que lo menciona la

propia Guía. La minoría da respuestas que no reflejan la idea de proceso, se limitan a establecer una relación sonoro-gráfica que se puede interpretar como parte de una metodología conductista. Como por ejemplo: "Es un descubrimiento de otra característica: la relación que existe entre los textos y los aspectos sonoros del habla".

Pregunta 3: Explique cómo aprende el niño en edad preescolar.

Respuestas	Frec	%
Visión conductista	1	10
Mediante el juego	4	40
Visión psicogenética	5	50
Totales	10	100

El mayor número de las docentes responden que el niño aprende mediante acciones, en la relación con el medio, y que esas acciones pueden ser mentales o físicas; es decir, mediante las experiencias en la vida diaria, sus propias investigaciones y vivencias; esto refleja un enfoque psicogenético del aprendizaje. Por ejemplo: "A través de acciones y reflexiones que se dan en el momento que el niño interactúa con los objetos y despiertan su interés".

Menos de la mitad le dan mayor importancia al juego como el único medio de aprendizaje. Cabe aclarar que en estas respuestas las educadoras no describen al juego desde un enfoque psicogenético, por lo cual se ha tomado como otra categoría. Ejemplo: "Por medio del juego y la observación de todo lo que existe a su alrededor".

Pregunta 4: A qué edad empiezan a leer los niños.

Respuestas	Frec	%
De acuerdo con maduración neurofisiológica	2	20
Postura psicogenética asociada a la madurez	2	20
Términos numéricos	6	60
Totales	10	100

Pocas educadoras se acercan a la postura psicogenética asociada a la madurez, afirmando que este aprendizaje no depende de una edad determinada sino de las experiencias que permiten al niño el acercamiento a este conocimiento. Una educadora nos dice: "No existe una edad específica ya que se da de acuerdo al interés espontáneo de los niños, cuando comprende signos gráficos y esto varía de acuerdo a su proceso de desarrollo".

La mayoría considera que los niños empiezan a leer a una edad fija o determinada; este porcentaje de docentes no concuerda con el análisis de las respuestas anteriores, puesto que si reconocen el proceso psicogenético no deberían marcar una edad precisa. Otro porcentaje mantiene una postura conductista por considerar una madurez únicamente motriz. Ejemplo: "A los 6 años cuando alcanzan la madurez para este proceso".

Pregunta 5: A qué edad empiezan a escribir los niños.

Respuestas	Frec	%
Edad en números	5	50
Postura psicogenética	4	40
Respuesta imprecisa	1	10
Totales	10	100

La mayoría de los docentes, considera que hay una edad determinada para el aprendizaje de la escritura, aunque en sus respuestas no hacen referencia a cómo se da la evolución en relación con las experiencias individuales, por lo que se puede inferir que no comprenden el proceso de desarrollo de la lecto-escritura. Como por ejemplo: "6 o 7 años".

El hecho de que la mitad señale una edad determinada (a partir de los cinco años) para aprender a escribir, quiere decir que no toman en cuenta la relación de la escritura con la representación que el niño hace de "garabatos" que son diferentes al dibujo, y que a veces representan ideas o pensamientos.

Comparando las respuestas de la pregunta anterior con ésta, se observa que ambos procesos son considerados por las educadoras sólo cuando los niños logran la convencionalidad de la lecto-escritura.

Tercera parte del cuestionario

Pregunta 1: Qué niveles de aprendizaje de la lecto-escritura ha observado en sus niños.

Respuestas	Frec	%
Enfoque conductista (estímulo-respuesta)	1	10
Postura psicogenética	7	70
Sin respuesta	2	20
Totales	10	100

Es relevante que la mayoría de las educadoras identifica el aprendizaje de la lecto-escritura con los niveles que señala la Guía, con base en una postura psicogenética. Algunas marcan claramente los niveles planteados en la Guía Didáctica y otras, aunque no los mencionan, describen acciones que identifican con el proceso en el que se encuentran sus alumnos. Ejemplo: "Hasta el momento se encuentran en la representación de graffias o símbolos". La minoría evidencia una clara postura conductista, por ejemplo: "El nivel encontrado es bueno, esto puede ser por el apoyo que reciben los niños en tareas en casa, ellos llegan a adquirirlo espontáneamente por la estimulación". Dos no respondieron a la pregunta, posiblemente porque no fue comprendida.

Pregunta 2: Dónde ha encontrado información sobre el aprendizaje de la lecto-escritura además de la que ofrece la Guía.

Respuestas	Frec	%
Imprecisas	6	60
Sin respuesta	2	20
En bibliografía de la SEP	2	20
Totales	10	100

La mayoría de las respuestas fueron imprecisas, pues no señalan en qué libros, revistas o cursos han encontrado información sobre la lecto-escritura. Por ejemplo: "En otros libros". Algunas educadoras han buscado información únicamente en libros elaborados por la SEP, lo cual puede interpretarse como dependencia de las educadoras respecto a las disposiciones y la bibliografía que ofrece la SEP, además de que otra vez, dos educadoras no respondieron a la pregunta.

Pregunta 3: Qué cursos o seminarios de actualización le han permitido mejorar su práctica.

Respuestas	Frec	%
Seminarios sobre lecto-escritura	5	50
Ninguno	4	40
Sin respuesta	1	10
Totales	10	100

La mitad de las docentes han recibido cursos de actualización referentes a la lecto-escritura. Cuatro no ha recibido información o cursos de actualización y una no respondió. Esta diferencia en las respuestas indica pocas posibilidades de actualización permanente, y posiblemente falta de interés por parte de las docentes por mejorar la enseñanza de la lecto-escritura.

CONCLUSIONES PARCIALES

De acuerdo con el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios, se pueden hacer algunas conclusiones parciales.

La mayoría de las docentes emplea términos psicogenéticos en sus respuestas, pero es posible que no sean totalmente comprendidos; esto se puede observar al confrontar las diferentes respuestas de una misma educadora, de tal manera que pueden sostener una postura psicogenética al mismo tiempo que marcar una edad determinada para el aprendizaje de la lecto-escritura. Por ejemplo, para identificar lo que el niño piensa o sabe acerca de la lectura, la respuesta es: "A través de sus cuestionamientos e hipótesis" y la edad para empezar a leer "A partir de los 6 1/2 años"; y relacionar estas ideas con otros conceptos como maduración, entendida como madurez neurofisiológica. Ejemplo: "Por lo general es entre 5 8/12 a 6 5/12 (todo depende de la estimulación y maduración adquirida)". Es decir, mezclan conceptos de una y otra teoría, de lo que se deduce que la postura psicogenética no se mantiene en forma coherente como parte de la formación de las educadoras.

También se observa que hay educadoras que mantienen en todas sus respuestas un enfoque conductista, por ejemplo: "En el sistema onomatopéyico y otros manuales que se relacionan con ésta relación"; para ellas, sin duda, la información que ofrece la Guía no es funcional.

El hecho de que los educadores no identifiquen los niveles de lectura y escritura permite pensar que la Guía es tan general, que quienes la consultan no identifican este aspecto del desarrollo como un proceso evolutivo. Al no identificar los niveles de avance por los que pasa el niño, difícilmente pueden proponer actividades que favorezcan su desarrollo.

Mediante las preguntas del último apartado del cuestionario se puede deducir que un número importante de docentes no comprende la propuesta didáctica que ofrece la Guía, ni tampoco muestran interés por documentarse o consultar otros materiales que apoyen su práctica en torno a la lecto-escritura. Asimismo, tampoco se percibe que estén actualizadas o que asistan a cursos que imparta la SEP, y tampoco han buscado formas alternativas de actualización.

La Guía de Lecto-escritura, mediante su propuesta basada en la teoría psicogenética, no ha resuelto, en más de 10 años, las deficiencias en cuanto a didáctica de la lecto-escritura. Por sí misma no es suficiente para lograr que las docentes establezcan una relación directa entre teoría y práctica; relación que haga posible que la educadora sea capaz de comprender mejor a los niños, así como el papel que ella desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la aplicación de los cuestionarios, los docentes mostraron resistencias tales como: no les era posible contestarlo por no contar con la Guía o porque sólo la habían leído parcialmente; no mediaba un permiso oficial o no tenían tiempo para responderlo; otros casos mostraron poco interés o una actitud negativa para colaborar.

La Guía no constituye un documento de apoyo "real" para todos los docentes, porque cada plantel sólo cuenta con uno o dos ejemplares, situación que se convierte en "pretexto" para no leerla.

La aplicación del cuestionario permitió detectar que los docentes tienen necesidad de:

- una formación y actualización permanente que les permita contar con un panorama global y claro de la teoría psicogenética, comprender mejor la metodología propuesta y un adecuado manejo didáctico de la Guía;
- orientaciones para comprender y poner en práctica la metodología propuesta en la Guía, discutir los resultados, valorar aciertos, despejar dudas y dificultades que enfrentan;
- realizar una lectura formal y analítica de la Guía para lograr un conocimiento sólido de la sustentación teórica y metodológica, descubrir todo aquello que provoca inquietudes y dudas;

- proponer alternativas para la enseñanza que los involucre en el cambio; y
- realizar investigación como una vía para resolver problemas que enfrentan en su práctica, lo cual puede permitir un trabajo más sistemático y comprometido.

CONCLUSIONES

Al término del proceso de elaboración de este trabajo recepcional, podemos presentar las siguientes conclusiones:

- El conocimiento se construye a partir de la interacción del sujeto con el objeto, lo que permite la formación de estructuras cognitivas cada vez más complejas, en cuya formación participan los factores del desarrollo: **maduración, experiencia, transmisión social y equilibración**, y la presencia de estos factores se observa en todos los momentos del desarrollo intelectual de los sujetos.

- La teoría psicogenética permite comprender cómo el niño es constructor de su propio conocimiento, y toma en cuenta las características biológicas, psicológicas y sociales del sujeto.

- El conocimiento de la teoría psicogenética permite reconocer el desarrollo evolutivo de cada niño, además del proceso constructivo del conocimiento, tanto individual como en grupo.

- La función simbólica constituye la base de las representaciones que realizan los sujetos. Esta función es muy importante porque gracias a ella se pueden formar representaciones mentales que se manifiestan en: **imitación refleja, imitación diferida, lenguaje, imagen mental, dibujo o expresión gráfica, juego simbólico**. El

desarrollo de estas manifestaciones prepara al niño para el aprendizaje de la lectoescritura.

- Las primeras manifestaciones de escritura tienen carácter simbólico; es decir, se trata de dibujos o "signos" propios, y es necesario un proceso de construcción de significados, hasta que el niño puede comprender los signos convencionales propios de la lectoescritura.

- El aprendizaje de la lectoescritura, en el nivel preescolar, se inicia con el interés del niño por conocer ese objeto, pero la enseñanza se ajusta al nivel de desarrollo de los sujetos y a las necesidades e inquietudes que el propio objeto les plantea.

- La *Guía Didáctica para el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar*, apoya al docente para que revise los aportes de la teoría psicogenética, algunos principios metodológicos y propone actividades para aproximar al niño al conocimiento de la lectoescritura.

- La parte teórica, sin embargo, revisa aspectos aislados de la teoría que no permiten al docente construir una visión de conjunto, sin una revisión más profunda de la teoría psicogenética, aun de docentes con estudios de licenciatura.

- La parte metodológica, tal como está presentada, puede leerse como direccional o lineal, sin que se manifieste claramente en la metodología la relación con la teoría psicogenética, aunque propone entender el proceso de

aprendizaje de la lectoescritura por niveles: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, sin que las educadoras tengan elementos para comprender la clasificación.

- La presentación de las actividades, aun cuando son repetitivas, permiten reconocer los aspectos orales y gráficos de la lengua, pero no ofrecen claridad respecto de la relación entre la actividad y el nivel al que está dirigido.

- La propuesta de la Guía es que las educadoras propicien el acercamiento de los niños con la lectoescritura, a través de diferentes materiales que crean un ambiente alfabetizador en el aula, y aprovechar todas las experiencias, de expresión oral y de representación gráfica, para estimular la relación sujeto-objeto y propiciar la formación de estructuras mentales cada vez más complejas, acorde con la teoría psicogenética.

- Como resultado de la consulta a 10 educadoras, puede afirmarse que no hay un conocimiento profundo de la teoría psicogenética y de la propuesta didáctica que hace la Guía.

- La Guía, por sí misma, es insuficiente para identificar las etapas evolutivas del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, porque el conocimiento de la teoría psicogenética no es del dominio de las educadoras; esto dificulta reconocer los procesos de desarrollo intelectual del niño, así como el valor de la adquisición de la lectoescritura y el diseño o aplicación de actividades que favorezcan su desarrollo, de manera individual y grupal.

Si el educador no comprende el proceso que sigue el niño para la adquisición de la lecto-escritura, difícilmente puede convencer a los padres de familia y a la comunidad del aprendizaje que se puede lograr con la propuesta formulada en la Guía; de ahí que la formación del educador sea trascendental para conceptualizar y aplicar adecuadamente los procedimientos metodológicos.

BIBLIOGRAFÍA

- COLL Salvador, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. 2a. edición. Barcelona, Ed. Paidós Educador, 1991. 206 p.
- _____, et al. *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Tr. Reyes de Villalonga. México, Ed. Siglo XXI, 1986. 221 p.
- Dirección General de Educación Inicial y Preescolar. *Gufa Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar*. México, SEP, 1990. 168 p.
- FERREIRO, Emilia y Ana Taberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 15a. ed. México, Ed. Siglo XXI, 1995. 367 p.
- _____. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 3a. ed. México, Ed. Siglo XXI, 1984. 354 p.
- PIAGET Jean. *Biología y conocimiento*. 10a. ed. Tr. Francisco González Arámburu. México, Ed. Siglo XXI, 1990. 338 p.
- _____. *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudios sobre la lógica del niño*. 5a. ed. Tr. Mercedes Riani. Buenos Aires, Argentina, Ed. Guadalupe, 1983. 214 p.
- _____. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. 1a ed. en la colección de los noventa., Tr. Pablo Bordonaba. México, Ed. Grijalbo, 1990. 398 p.
- _____. *Introducción a la epistemología genética*. 3. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico. Tr. Victor Fischman. México, Ed. Paidós, 1994. 281 p.
- _____. *La formación del símbolo en el niño*. 12a. ed. Tr. José Gutiérrez. México, Ed. FCE, 1994. 401 p.
- _____. *La representación del mundo en el niño*. 7a. ed. Tr. Vicente Valls y Angeles. Madrid, Ed. Morata, 1993. 343 p.
- _____. *Problemas de psicología genética*. Barcelona, Ed. Ariel, 1981. 196 p.

_____ *Psicología de la inteligencia*. 2a. ed. Tr. Juan Carlos Foix. Ed. Crítica, 1989. 200 p.

_____ *Psicología y Epistemología*. 4a. ed. Tr. Antonio M. Battro. Argentina, Ed. EMECE, 1972. 191 p.

_____ *Psicología y Pedagogía*. 8a. ed. Tr. Francisco J. Fernández Buey. México, Ed. Ariel, 1993. 207 p.

_____ *Seis estudios de psicología*. 7a. ed. Tr. Nuria Petit. México, Ed. Ariel, 1992. 227 p. ✓

PIAGET, Jean y B. Inhelder. *Psicología del niño*. 12a. ed. Tr. Luis Hernández Alfonso. Madrid, Ed. Morata, 1984. 172 p.

----- y otros. *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*. 2a. ed. Tr. Elba Mendolia. España, Ed. Paidós educador, 1987. 96 p.

SÁNCHEZ Ramírez Emma. *Psicología evolutiva. Estadios del desarrollo mental*. 2a. ed. México, Ed. Oásis, S.A. 1967. 217 p.

ANEXO

Compañera educadora:

Estamos interesadas en conocer tus puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura, en el nivel preescolar, por lo que solicitamos que colabores respondiendo este cuestionario.

El propósito es sólo ahondar un poco en el conocimiento que las educadoras tienen sobre el niño, los procesos que le permiten aprender a leer y escribir, y la aplicación de la Guía Didáctica, para apoyar algunas propuestas que contribuyan a mejorar el trabajo de las educadoras.

La primera parte del cuestionario es de respuesta cerrada, y las otras dos requieren respuestas abiertas; aunque no es indispensable que des tu nombre, si es necesario saber el grado que atiendes.

Gracias por tu colaboración.

NOMBRE DEL MAESTRO _____

GRADO QUE ATIENDE _____

En relación con la Guía Didáctica

- La Guía Didáctica le parece comprensible por sí sola o ha requerido que se la expliquen.

Sí es comprensible () Requiere explicación ()

No es comprensible ()

- La Guía Didáctica le ofrece información para orientar el trabajo en el aula.

() Suficiente () Medianamente suficiente () Insuficiente

- Las actividades que propone la Guía:

Estimulan los procesos de aprendizaje de los niños ()

Los estimula parcialmente ()

No los estimulan ()

- Usted utiliza otros materiales de consulta:

Sobre lecto-escritura ()

Sobre didáctica de la lecto-escritura ()

No es necesaria la consulta ()

En relación con el niño preescolar

- Cómo identifica usted lo que el niño piensa, o sabe, acerca de la lectura

- Cómo identifica usted lo que él piensa, o sabe, acerca de la escritura

- Explique cómo aprende el niño en edad preescolar

- A qué edad empiezan a leer los niños

- A qué edad empiezan a escribir

En relación con la práctica docente

- Qué niveles de aprendizaje de la lectoescritura ha observado en sus niños

- Dónde ha encontrado información sobre el aprendizaje de la lectoescritura, además de lo que ofrece la Guía

- Qué cursos o seminarios de actualización le han permitido mejorar su práctica

México, D. F., mayo de 1996.