



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 16-A
MORELIA, MICHOACAN

INTRODUCCION DE LA LECTO-ESCRITURA
EN PREESCOLAR

ALEJANDRA HERREJON GONZALEZ

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR

MORELIA, MICH., ENERO DE 1997

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Morelia, Mich., a 25 de enero de 1997.

C. PROFR. (A)

ALEJANDRA HERREJON GONZALEZ
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "INTRODUCCION DE LA LECTO-ESCRITURA EN PREESCOLAR".

opción TESIS a propuesta del asesor C. Profr. (a) FIDEL G. RUIZ AVALOS, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos - establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
"Educar para Transformar"




PROFR. RUBEN RAMOS DIAZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD UPN 16A MORELIA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 16A MORELIA

~~UPN 16A~~

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 16-A MORELIA

MICHOACAN

INTRODUCCION DE LA LECTO-ESCRITURA EN PREESCOLAR

Alejandra Herrejón González

Tesis presentada para obtener el grado de Licenciada
en Educación Básica

Morelia Mich., Enero 1997

A mi esposo Jorge...a mis hijos
Jorge Alexei, Zaovenia y Vania

Agradezco el inmejorable apoyo de mi asesor de Tesis, C. Profr. Fidel Gabriel Ruiz Ávalos, de la Unidad UPN_16-A de Morelia Michoacán; así como_ las aportaciones y comentarios de -- los profesores Alejandro Sáenz y Fer_ nando Samaniego de la Unidad UPN 16C de Uruapan Michoacán.

INDICE

| | Página |
|---|--------|
| Introducción..... | 3 |
| Capítulo I Formulación del Problema..... | 9 |
| 1.1 Antecedentes..... | 9 |
| 1.2 Definición del Problema..... | 10 |
| 1.3 Justificación..... | 12 |
| 1.4 Objetivos..... | 14 |
| 1.5 Hipótesis..... | 16 |
| Capítulo II Marco Teórico Conceptual..... | 18 |
| 2.1 Historia de la Educación Preescolar en México..... | 18 |
| 2.2 Análisis del actual Programa de Preescolar..... | 21 |
| 2.3 Rousseau..... | 24 |
| 2.4 Ferriere..... | 27 |
| 2.5 Piaget..... | 30 |
| 2.6 Vygotski..... | 37 |
| Capítulo III Marco de Referencia..... | 43 |
| Capítulo IV Metodología..... | 47 |
| 4.1 Selección y Tamaño de la Muestra..... | 49 |

| | | |
|------------|--|-----|
| 4.2 | Descripción de la Muestra..... | 49 |
| 4.3 | Recolección de los Datos..... | 50 |
| 4.4 | Análisis de los Datos..... | 50 |
| 4.4.1 | Las Autoridades Educativas..... | 51 |
| 4.4.2 | Las Educadoras..... | 53 |
| 4.4.3 | Los Padres de Familia..... | 56 |
| 4.4.4 | Los Maestros de Primaria..... | 57 |
| 4.4.5 | Los Colegios Particulares..... | 60 |
| Capítulo V | Desarrollo de una Práctica en Preescolar con Introducción de Lecto-escritura..... | 63 |
| 5.1 | Metodología..... | 63 |
| 5.2 | Seguimiento de algunos Casos..... | 66 |
| | Conclusiones y Sugerencias..... | 69 |
| | Anexos..... | 73 |
| | Bibliografía..... | 101 |

INTRODUCCION

El desarrollo general del Estado de Michoacán se puede _ lograr con una educación integral. Esta integración, abarcaría fundamentalmente los tres niveles de educación básica.

Existe un Plan Integral de Desarrollo para nuestro estado en _ el cual el aspecto educativo presenta objetivos concretos me-- diante los cuales se busca lograr la autosuficiencia del esta-- do en el plano económico, social y cultural.

A partir de estas apreciaciones, consideramos que: el --- Plan debe abarcar en educación, la unidad real de los conteni-- dos educativos de los tres niveles básicos. Actualmente, podemos afirmar que no existe esta unidad real en entre los contenidos educativos de preescolar y primaria.

El trabajo educativo en preescolar suele perderse bajo _ supuestos teóricos erróneamente conceptualizados respecto del desarrollo cognitivo del niño en este nivel educativo. De he-- cho podríamos preguntarnos si el nivel cuenta con una metodología que exprese en la práctica cotidiana de las educadoras, -- los resultados que realmente se desean para lograr el desarro-- llo del estado, tomando en cuenta que la inversión que se hace en este nivel, supere las expectativas de una educación de ca-- lidad en este fin de siglo..

Suponer que la función de entretener al niño -práctica — muy común en preescolar- resolverá el atraso educativo es un sueño. Vamos a exponer en este trabajo la discontinuidad que existe entre lo que realmente se enseña en preescolar y lo que se enseña en primaria, merced a falsas concepciones del desarrollo evolutivo del niño y a una actitud cómoda de ganarse la vida cumpliendo con un horario y con lo más elemental como es: recortar, iluminar, jugar, etc.

Desde luego, en este trabajo de tesis se ofrece una perspectiva diferente del trabajo a desarrollar en preescolar que verdaderamente sirva de apoyo al niño y al docente en primaria. Que el niño pueda llegar al primer grado de escolaridad primaria con una estructura conceptual más avanzada sin menoscabo de sus capacidades intelectuales.

La presente disertación consta de cinco capítulos en los cuales se aborda de manera precisa cada uno de los aspectos que contribuyen a dar claridad a los planteamientos establecidos -- con anterioridad.

El primer capítulo contiene la formulación del problema, los antecedentes, la definición del problema, la justificación de su estudio y el objetivo que se pretende, con lo cual se hará el planteamiento de una hipótesis que habrá de comprobarse.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico conceptual indispensable para el análisis y su contrastación con la problemática que se plantea. Estas premisas son uno de los fun-

damentos en que basamos la tesis que aquí se expone. El marco teórico conceptual considera a cuatro teóricos reconocidos por sus aportes a la educación, estos, han sido sustanciales y trascendieron las concepciones tradicionales de su tiempo, no por ello dejan de ser vigentes en cualquier investigación o análisis de la problemática educativa actual.

Pionero en este campo es Jean Jacques Rousseau, escritor suizo quien expuso un avance de sus ideas en que abogaba por la espontaneidad natural y contra las estructuras autoritarias, reunió su trabajo en cuatro principios fundamentales: educar al niño por y para la libertad, el niño debe seguir su propia maduración, educar el sentimiento ante la inteligencia y el ejercicio del razonamiento como más importante que la transmisión del saber.

Adolphe Ferriere, pedagogo suizo, es precursor con otros de la escuela nueva basada en el principio del interés y en la ley biogenética, entendida como un proceso evolutivo determinado genéticamente.

Existe una gran similitud conceptual entre Ferriere y Piaget pues ambos parten de una génesis de desarrollo, aunque el primero enfatiza lo biológico como estructura concreta y el segundo como estructura abstracta de la psique.

Desde nuestro punto de vista, tanto el desarrollo biogenético como el desarrollo psicogenético influyen en el aprendizaje.

je dentro y fuera del aula, del mismo modo, el interés del niño va cambiando según su grado de desarrollo biogenético y psicogenético, es decir, el interés cambia en cada etapa de desarrollo por eso consideramos importante conocer estas dos expresiones teóricas.

Jean Piaget, psicólogo y filósofo suizo, se dedicó al estudio de la génesis del pensamiento especialmente en el niño, defendiendo la tesis de que el pensamiento infantil representa un estadio independiente de la mentalidad adulta. Se fundamenta sobre todo en la epistemología genética como un proceso gradual en el que se construye el conocimiento.

L.S. Vygotski, sus trabajos han sido retomados y pueden considerarse como aportes para el análisis de la relación aprendizaje-desarrollo tantas veces discutido y en oposición a las teorías conductistas basadas en estímulo-respuesta.

Una vez expuesto en líneas generales el contenido del marco teórico, procederemos a dar a conocer el marco de referencia tratando de caracterizar lo más sobresaliente para que el lector tenga una idea precisa del ámbito geográfico y cultural donde se hizo el estudio, este será el contenido del capítulo tres de esta tesis.

El capítulo cuatro relativo a la metodología se integra en cuatro pasos fundamentales: el proceso de selección y tamaño de la muestra, la descripción de esta, la forma de recolección de los datos y su análisis.

En el análisis de los datos daremos particular importancia a cinco elementos implicados en el proceso educativo y cuyas opiniones harán que el análisis de los datos sea más rico en cuanto a las convergencias y divergencias de los agentes participativos.

El capítulo quinto reviste un especial interés ya que en este se imprime el desarrollo de una práctica educativa de varios años en condiciones difíciles por las características del medio, pero con un enorme caudal de experiencias que han permitido suponer hipotéticamente que la introducción de la lecto-escritura en preescolar es una posibilidad real y con resultados favorables para el niño, el docente, y el padre de familia. Para ser productivos en todos los ámbitos de la vida hay que estar mejor y más preparados.

Expondremos en una primera parte la metodología utilizada en el quehacer diario de la escuela, los niños, su actitud e interés por decodificar los símbolos lingüísticos de un mundo altamente informativo y publicitariamente asfixiante.

La segunda parte contempla los casos de ex-alumnos que cursan diversos grados de escolaridad primaria presentando en los anexos las boletas certificadas, es decir, su seguimiento evolutivo.

Finalmente expondremos las conclusiones generales de este trabajo buscando inquietar a todo profesional que vea en la educación la forma de realización humana más segura. Al concluir daremos algunas sugerencias susceptibles de aplicarse en prees-

colar buscando siempre servir mejor a la sociedad y a la nación entera. Recomendamos al lector de esta tesis un espíritu crítico de su práctica docente, recordando que todo trabajo que implique una mejoría en nuestra calidad humana, vale la pena realizarlo y más aún si en nuestras manos está el futuro de la humanidad, el niño.

CAPITULO I

FORMULACION DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Generalmente cuando iniciamos nuestro trabajo docente por primera vez en una escuela, nuestras expectativas son muchas, sin embargo, múltiples circunstancias personales, escolares y socia--les, no permiten actuar en consecuencia, de tal modo que nues--tros alumnos sean autónomos, indagadores, reflexivos, en una palabra, pensantes.

Es una realidad frecuente que estemos formando alumnos pasivos, dependientes, imitadores, contemplativos. Por otra parte, la --adaptación mecánica de métodos de enseñanza surgidos de contex--tos extranjeros generan una tendencia de la práctica docente --desligada del contexto real que hace comunmente que los docen--tes operen sobre el deber ser o sobre la base de modelos a se--guir, mas que sobre una realidad que se debe transformar. Asi --se corre el riesgo retórico de una educación definida solo en --el papel.

Otro aspecto que suele ser común a la práctica docente es el --

conformismo, la perene actitud rutinaria de cubrir los horarios de trabajo bajo el estímulo quincenal. En el caso de preescolar esta tendencia de modelos a seguir es muy frecuente y cómoda, es fácil asumir la actitud de vigilante durante el horario de trabajo, cuidar al niño entretenerlo o simplemente que haga lo que el quiera.

La vieja y mal fundada concepción de que el niño preescolar "no debe ser enseñado a leer y escribir" es una opinión bastante compartida entre autoridades educativas y educadoras. Este equivoco conceptual quedó de manifiesto en las encuestas realizadas y que se confirma en el análisis de los datos de las mismas. Estos elementos de juicio, permiten suponer que las educadoras no propongan alternativas diferentes a las establecidas, como es el caso de la introducción de la lecto-escritura en preescolar.

1.2 Definición del Problema

La edad óptima para que el niño aprenda lecto-escritura ha resultado ser toda una polémica desde el punto de vista adulto, parece que el niño debe empezar a leer y escribir a partir del primer grado de escolaridad primaria, en lo cual desde luego no estamos de acuerdo.

Es importante mencionar que el niño inicia el aprendizaje a temprana edad, el proceso de asimilación de lo real está suje

to a un proceso de desarrollo psicogenético que lleva consecuen-
temente a la madurez, es decir, a estadios de desarrollo supe--
riores con un amplio margen de transición entre uno y otro.

El niño preescolar ya puede distinguir el complejo universo de representaciones gráficas que su entorno le ofrece y que en oca-
siones intuye. Emilia Ferreiro considera que la tan mentada ma-
durez para la lecto-escritura depende mucho más de las interac-
ciones sociales y de estar en contacto con la lengua escrita --
que de cualquier otro factor que se invoque. Ella afirma que: -
"no tiene ningún sentido dejar al niño al margen de esta activi-
dad hasta que madure"¹ y además sostiene que los tradicionales-
ejercicios de preparación en preescolar no sobrepasan el nivel-
de ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cogniti-
vo el que está involucrado en este proceso. Por tal motivo se -
considera urgente replantear esta perspectiva tradicional de la
educación en preescolar. Se recomienda el estudio de las inves-
tigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y A. Teberosky² con -
la agudeza propia de un buen observador.

Conocer y comprender el desarrollo psicogenético del niño debe-
ser un reto, una tarea diaria de cada educadora si realmente --
existe un compromiso social.

1 Ferreiro Emilia., Se debe Enseñar a Leer y Escribir en el Jar-
dín de Niños?, México, IPN, C.I.E Boletín, 1982, pág. 4

2 Ferreiro Emilia y Teberosky Ana., Los Sistemas de Escritura -
en el Desarrollo del Niño, México, Ed. Siglo XXI, 1989.

Frente a esta interpretación, podríamos definir así nuestro problema: Puede introducirse la lecto-escritura en preescolar? El niño preescolar no está exento de poder asimilar la lecto-escritura, sin que ello implique formalizar esta actividad como un eje rector del programa. "El desarrollo de la inteligencia - tiene una dinámica específica que no está desligada de los afectos por tal motivo el conocimiento no es ajeno a la realidad"³.

1.3 Justificación

Nada es estático, todo cambia tarde o temprano y el sujeto cognoscente está inmerso en ese devenir. Por ello, la educadora debe incorporarse al cambio activamente o en su caso producirlo. Los escolares, dentro de un mundo cambiante y ampliamente informativo asimilan y estructuran gradualmente el código adulto, el campo de los signos lingüísticos y su significado.

Si definimos la lecto-escritura como un sistema de signos convencionales podemos observar en un sentido más amplio, que este sistema de signos se le presenta al niño mucho antes de ingresar a la escuela primaria, conociendo los niveles de desarrollo del infante y una buena didáctica, podemos estar en condiciones de introducir la lecto-escritura en las actividades del programa sin que se afecte ni psicológica ni pedagógicamente el niño.

³ Secretaría de Educación Pública., Programa de Educación Preescolar, México, Ed. Fernández Cueto, 1992, pág. 9

como algunos afirman. Coincidimos en que no se debe forzar el desarrollo y la maduración del niño, por eso sostenemos que la introducción de la lecto-escritura no es una intrusión en los intereses del niño ya que su introducción agradable y flexible, es motivante para ellos, además el tiempo dedicado a esta actividad es mínimo, comparado con los objetivos del programa.

Es muy importante conocer y respetar el grado de desarrollo en que se encuentra el niño por eso consideramos que en el tercer grado de preescolar es viable esta actividad.

Otro punto que nos permite apoyar lo que estamos planteando es nuestra experiencia y los resultados observados. Dejar de ver en preescolar solo instancias de juego y socialización es algo ambiguo ya que fuera de la escuela se dan. Utilizar grandes presupuestos únicamente para impulsar estas actividades resulta infructuoso pues de todos modos el niño juega y se socializa sin el auxilio de la escuela. También se sabe que muchos niños terminan su preescolar sin saber tomar correctamente el lápiz, esto es una realidad, mucho menos conocen las letras.

Es sabido también, que en las instituciones privadas si se enseña lecto-escritura e incluso otros idiomas, lo cual nos hace reflexionar sobre la actitud de las autoridades, si se hace en las instituciones privadas por que no hacerlo también en las escuelas públicas donde asiste la mayor parte de la población infantil y donde se genera la mano de obra asalariada.

1.4 Objetivos

Una educación integral requiere la conexión entre los tres niveles de educación básica. El Plan de Desarrollo Integral para Michoacán 1996-2002⁴ contempla a la educación como un elemento -- fundamental para el desarrollo del estado, al menos así lo expresa en su convocatoria lanzada al magisterio en mayo de 1996.

Partiendo de esta concepción, tendríamos que analizar el actual Método de Proyectos para el nivel preescolar que contiene bastantes elementos que apoyan la introducción de la lecto-escritura solo que el proyecto se queda corto pues establece como campo de acción la introducción de lo que llaman "lectura simbólica". Desde esta óptica no negamos que la intención sea buena -- aunque existe la sombra conceptualizada de que las letras son -- una ofensa para el niño preescolar, en pocas palabras, el niño puede leer simbólicamente sin decodificar el código lingüístico con lo cual el avance es mínimo.

Demostraremos que Piaget, el creador de la psicogénesis va más allá de este punto de vista del Método de Proyectos y que Vygotski refuerza con sus conceptos revolucionarios denominados; -- 'zona de desarrollo potencial y zona de desarrollo próximo'. Es en este punto donde convergen la teoría con nuestra práctica de introducción de la lecto-escritura en preescolar. Desde este

⁴ Gobierno del Estado de Michoacán., Plan de Desarrollo Integral de Michoacán 1996-2002.

contexto, tenemos como objetivos centrales de esta tesis:

- a). Lograr que se introduzca la lecto-escritura en preescolar
- b). Con su introducción; que al finalizar el tercer grado de -- preescolar, el educando decodifique palabras, frases o pe-- queños enunciados

Partiendo del supuesto Piagetiano de que el conocimiento se fun-
damenta en la formación de estructuras simples y estructuras --
complejas, es posible trazarnos como objetivo específico de es-
te trabajo; la presentación de elementos teórico-metodológicos_
vinculados a nuestra práctica docente, tendientes a demostrar -
que la introducción de la lecto-escritura en preescolar puede -
ser un elemento de apoyo al primer grado de escolaridad prima--
ria.

Convencer a las autoridades educativas del Estado de Michoacán_
de que esta actividad, lejos de perjudicar al niño, le ayudará_
a tener una noción de este proceso e ingresar a la escuela pri-
maria con mayores posibilidades de no repetir el primer grado.

Para apoyar esta disertación y el objetivo que nos trazamos, se
ha obtenido bastante información con la investigación de campo_
y el análisis de los datos que retomaremos más adelante.

Vincular los objetivos del Plan de Desarrollo para Michoacán a_
la realidad social es una prioridad, y esto verdaderamente será
posible con una educación alternativa que tenga un compromiso -
real con la patria.

1.5 Hipótesis

Poner a consideración de los maestros y de la sociedad en general una hipótesis no es nada fácil. El Programa de la Modernización Educativa⁵ señala que "la modernización y sus efectos reordenadores han de ser un cambio cualitativo que cobrará vida en cuanto este se concrete con el compromiso de la sociedad y de los maestros de todos los niveles educativos".

Este cambio cualitativo en preescolar -para nosotros- debe constituirse en un baluarte de lucha por mejorar nuestra práctica docente y ser un apoyo real en la primera etapa de la escolaridad primaria. Por tal motivo sostenemos hipotéticamente que: si se introducen actividades de lecto-escritura en preescolar, se aprovechará la capacidad de asimilación y acomodación del niño, lo cual permitirá un mejor desempeño en el primer grado de escolaridad primaria, todo ello encaminado a configurar un ciudadano mexicano competente y productivamente comprometido con el desarrollo pleno del país.

5 CONALTE., Perfiles de Desempeño para Prees-
Secundaria, México, SEP, 1991, pág. 15

pag (16)

CAPITULO II

MARCO TEORICO CONCEPTUAL

2.1 Historia de la Educación Preescolar en México

Antes de dar inicio con esta retrospectiva es importante señalar que en México no se ha dado la importancia debida a la educación preescolar. Puede decirse que hasta hoy no es obligatoria, ya que el criterio generalizado para el ingreso a primaria es que tenga seis años cumplidos el niño. A partir de esta apreciación ya se hace discutible el funcionamiento de este nivel educativo.

Los antecedentes históricos de esta modalidad educativa se remontan a la época del porfiriato, periodo en el que no tuvo mucho auge debido a que el gasto educativo era mínimo y la gran masa de campesinos y obreros no contaban con la mas elemental preparación, pues esta estaba reservada para las clases sociales económicamente fuertes.

Justo Sierra, siendo secretario de educación, retoma el proyecto de Baranda y funda los primeros Jardines de Niños en nuestro país, en 1904 se establecen en la ciudad de México.

Formalmente, en este período fueron creadas dos instituciones en la capital del país, una de las cuales quedó a cargo de la profesora Rosaura Zapata. Posteriormente, el doctor Luis Eduardo Ruiz presentó la primera teoría educativa para los jardines de niños tomando como base teórica a Froebel, creador del primer jardín de niños en Blakenburg Alemania en el año de 1837. Influenciado por Pestalozzi, su método se caracterizó por la creatividad y la libertad humanas del educando así como de sus necesidades. Sus ideas han sido consideradas como vagas e indefinidas por centrarse mucho en las actividades recreativas del niño.

Todos estos antecedentes sirvieron para que el doctor Eduardo Ruiz elaborase el primer programa de preescolar en nuestro país y de cuyos puntos destacan: juegos gimnásticos para cultivar las facultades físicas de los párvulos, juguetes rigurosamente graduados llamados 'dones', labores manuales y actividades plásticas y el canto como medio para perfeccionar el sentido estético. En 1909 se pensó realizar un curso especial para enseñar la pedagogía de los jardines de niños basandose en el método Froebeliano.

En 1910 la doctrina técnica de los jardines de niños contó con una revista periódica de carácter pedagógico. Para 1925 los procedimientos educativos en preescolar eran Froebelianos. Ya en esta década las directoras de la escuela para educadoras cambiaron las rutinas de los 'dones' por la de 'dones', juegos y ocupaciones obteniendo un éxito rotundo.

En el jardín de niños, la naturaleza es totalmente aprovechada para dar inicio con la educación del pequeño, los niños juegan en las amacas, trepan a los árboles, etc., las maestras tienen un programa flexible pues las labores son desarrolladas en base a los intereses del niño y el contacto de este con la naturaleza facilitando la adquisición de hábitos sociales en los niños.

Las educadoras no tienen mas que guiar la disposición espontánea del niño a fin de iniciar buenos hábitos sociales, morales e intelectuales, quedando suprimidos los ejercicios especiales para la llamada educación de los sentidos, dejando que la naturaleza y la constante actividad formen las percepciones sin artificios. Se desechan los programas detallados sustituyendose por el encausamiento de la libre manifestación anímica y motora del educando. Se suprimen los horarios de ocho de la mañana a dos de la tarde por su inconveniencia para los niños menores de seis años. Se respeta al educando en su iniciativa, espontaneidad, libertad y alegría.

Esto es en resumen el rasgo característico de los antecedentes de preescolar en nuestro país y la teoría pedagógica en la cual se fundamentó el primer programa. Por razones de espacio y objetivos no profundizamos en más pormenores del caso, sin embargo, Francisco Larroyo⁶ expone con precisión cada momento histórico del desarrollo de preescolar en México.

⁶ Larroyo Francisco., Historia Comparada de la Educación en México, Argentina, Ed. Porrúa, 1986, págs. 50-90

2.2 Análisis del actual Programa de Preescolar

A continuación analizaremos el programa actual de preescolar y sus fundamentos psico-pedagógicos confrontándolos con el momento que hoy vivimos, para ello comenzaremos por analizar el enfoque del programa vigente en 1982.

La fundamentación psicológica del programa parte del enfoque psicogenético de Jean Piaget⁷ que explica la forma en cómo el niño construye el conocimiento. Supuestamente, el programa de preescolar responde a dar una 'atención pedagógica congruente con las características propias de esta edad' lo cual no significa que Piaget prohibió la introducción de la lecto-escritura en el nivel preescolar.

En el programa de preescolar se afirma que el niño tiene su propio modo de pensar y de sentir lo cual no se discute, pero, también establece que debe ser un ser respetado por todos lo cual es relativo.

El enfoque del programa afirma que "concebimos el aprendizaje como un proceso que implica fundamentalmente una incorporación de elementos externos"⁸ y que una opción pedagógica diferente es la que concibe el aprendizaje como un proceso en el que no sólo los aspectos externos actúan en el individuo sino también

7 Arroyo Margarita y Robles Martha., Programa de Educación Preescolar, México, SEP, 1981, pág. 11

8 Ibid., págs. 12-14

los procesos internos lo cual es correcto, mas, lo que no se precisa es que gracias a los estímulos externos es como aprendemos, si no hubiese primero este tipo de estímulos, simple y sencillamente no habría conocimiento de lo real, la influencia de lo externo al ser es precisamente lo que hace que surja el conocimiento y que una vez interiorizado este conocimiento pueda -- producirse conocimiento a traves de ese conocimiento sin necesidad ya de estímulos externos, asi es como se da el conocimiento y no al reves.

Según el punto de vista del programa y no de Piaget, la actividad del niño desde esta perspectiva es concebida de manera unilateral al considerar al niño como un ser pasivo el cual debe ser dirigido sin voluntad alguna. De hecho, en la vida real todos tenemos quien nos dirija asi de simple. Por otro lado, si la educación se encuentra segmentada como se afirma en el programa, la culpa no es del niño sino de las autoridades responsables de brindarle educación. Partimos de todas estas premisas porque al parecer existe una equivocada conceptualización del enfoque psicogenético de Jean Piaget.

El programa actual, vigente desde 1992 y emanado del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, propone la reformulación de los contenidos y materiales educativos asi como diversas estrategia para apoyar la práctica docente.

Este programa sostiene a diferencia del anterior, que, el conocimiento en general esta condicionado por el mundo exterior, es

pecíficamente, el conocimiento "esta condicionado por las personas, situaciones y experiencias del entorno"⁹ lo cual explica -- las diferencias entre un niño y otro, entre personas y grupos sociales distintos. Este enfoque sostiene que el desarrollo es el resultado de las relaciones del niño con su medio. Cada niño, al convivir con otras personas va interiorizando su propia imagen del mundo, va estructurando su inconsciente, conociendo sus aptitudes y limitaciones, gustos y deseos.

Para nosotros y el propósito de esta tesis, el conocimiento de estas aptitudes y limitaciones por el propio niño es lo que nos ha fortalecido en la introducción de la lecto-escritura.

El programa de preescolar vigente señala algunas características del niño, las cuales rescatamos para fortalecer nuestra práctica docente: el niño manifiesta un profundo interés y curiosidad por saber, conocer e indagar, sus relaciones más significativas se dan con las personas que lo rodean, de quienes 'demanda' un constante 'reconocimiento', apoyo y cariño.

Nosotros retomamos del programa el Bloque de Juegos y Actividades relacionadas con el Lenguaje¹⁰ porque establece que el docente debe crear un ambiente rico y estimulante que incluya todo ti

⁹ Secretaría de Educación Pública., Programa de Educación Preescolar, México, Fernández Editores, 1992, págs. 9-11

¹⁰ Ibid., págs. 49-50

po de oportunidades para que 'lean y escriban', que se incluya materiales de lectura y escritura. Propone al docente estimular todos los intentos de los niños para usar el lenguaje escrito, el uso del material de la biblioteca y el que encuentren -- fuera del jardín de niños.

Esta lectura y escritura 'simbólica' en el niño es el origen para iniciarlo en la introducción aparentemente formal de la lecto-escritura.

El punto de ruptura entre esta tesis y el enfoque del programa se encuentra en la afirmación que dice "en todas estas situaciones prestará particular atención a no formalizar escolarmente ninguna de estas actividades"¹¹. Lo curioso es que en los colegios particulares si se hace formalmente.

Para no entrar en detalles continuaremos con el marco teórico - esperando con ello disipar dudas y definir teóricamente que la lecto-escritura no perjudica al niño preescolar.

2.3 Rousseau

En Rousseau podemos encontrar el descubrimiento de que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución.

¹¹ Secretaría de Educación Pública., op cit., pág. 50

Todo en la vida tiene un orden y la infancia del ser humano no es la excepción. Antes de llegar a ser adulto, el niño atraviesa por ciertas etapas las cuales son aproximaciones que exigen un trato diferente, al estar en contacto con las cosas y las personas, el niño aprende y conoce sin explicaciones adultas. Se deduce que cuando el niño comienza a distinguir los objetos y se interesa por ellos es conveniente dejar que los manipule y observe para estimular las operaciones infantiles que mas tarde se traduciran en ideas.

Ahora bien, esta observación y manipulación traducida en ideas es lo que yo les llamo 'esquemas', estos esquemas acompañados de imágenes gráficas es lo primero que pone al niño en contacto con el complejo arte de la decodificación en la edad preescolar y uno de sus rasgos es que a su manera intenta decodificar todo tipo de mensajes que observa dentro y fuera de la escuela. Es en esta etapa cuando el niño intenta y busca interpretar el mundo cultural de los adultos. Rousseau sostiene que "el niño ignora todo lo que no puede descubrir por si mismo"¹² y en la edad preescolar el niño no ignora las letras, estan dentro de su campo de interés.

El Emilio -descubrimiento del niño- es el problema que plantea Rousseau, si pretendemos educarlo, antes debemos conocer su na-

¹² Rousseau J. Jacques., La Pedagogía de la Vocación, México, Revista Los Grandes Pedagogos, 1974

turalidad, "desconocemos a la infancia y con las falsas ideas -- que de ella tenemos, cuanto más avanzamos en su conocimiento -- más nos desviamos"¹³ por ello, el gran descubrimiento de Rousseau es el niño como ser distinto del hombre, este es el aspecto psicológico de su teoría, su gran hallazgo pedagógico es la consideración de los intereses y la capacidad de aprendizaje del niño, capacidad en la cual nosotros tenemos la plena confianza.

Rousseau critica la tendencia burocrática de buscar métodos cada vez más refinados para educar a los niños, mientras que olvidan inculcar en el niño el deseo de aprender, "no se trata de enseñarles las ciencias sino de estimularle a que se aficiona a ellas...este es el principio fundamental de toda educación"¹⁴.

Nosotros podemos afirmar lo mismo, no se trata de enseñarles -- las letras sino de estimularlo para que se aficiona a ellas, no se trata de forzarlo a leer sino de que encuentre un interés -- por descubrir el significado de las palabras. Rousseau afirmaba que al niño se le debe dar siempre lo suficiente y nunca lo demasiado. Veinte minutos diarios de lecto-escritura no son demasiado cuando se hacen agradables para él.

El niño evoluciona por etapas o estadios, esto no significa que estas etapas esten cronométricamente definidas.

¹³ Lecercle J.L., Emilio en la Historia, Barcelona, Ed. Fontanella, 1973, págs. 93-94

¹⁴ Ibid., pág. 174

2.4 Ferriere

Ferriere deduce en la educación una transformación en donde la escuela ofrezca un enfoque diferente al tradicional. Para él, la escuela activa es la escuela nueva. Su pensamiento es explícito en el fundamento de que "el único medio de hacer progresar la práctica pedagógica es el conformar la acción al método científico edificando una teoría justa basada en la experiencia --- práctica"¹⁵.

Coincidimos en que lo único que hace progresar nuestra práctica diaria es la acción, una práctica distinta hace pensar teóricamente diferente, esto nos ha enseñado que una introducción cuidadosa de la lecto-escritura en preescolar basada en la experiencia, es posible. Una práctica nueva nos lleva a una teoría del cambio y en educación la práctica la hacemos los maestros.

La escuela tradicional supone que todos los niños se interesan en todas las materias lo cual es falso. El nuevo método de proyectos para preescolar presenta la posibilidad de introducir la lecto-escritura en el jardín de niños, al menos así lo expresa el discurso oficial. Esta nueva propuesta cuenta con innovaciones que concuerdan con el punto de vista de la escuela activa - aunque la pretendida 'autonomía' en la que se basa el método es ambigua en el modo como la presentan.

15 Ferriere A., Transformemos la Escuela, Publicaciones de la -
Fraternidad Internacional de Educación, Barcelona, 1929, p.85

Ferriere reconoce que los intereses del niño varían con la edad o de un individuo a otro lo cual es cierto, nuestra experiencia nos enseña que incluso puede variar de un momento a otro, esta es la objeción al método de proyectos para preescolar en lo referente a su manera de concebir la autonomía ya que las actividades que se consideran se presentan como si fueran del interés colectivo y permanente de los alumnos.

Estamos de acuerdo con Ferriere en cuanto que los intereses del niño cambian en las tres circunstancias anteriores, aunque también pueden variar de una época a otra, es decir, si comparamos la influencia de los medios de información en las sociedades actuales con épocas anteriores, podemos notar que el niño del siglo XX esta mayormente expuesto al contacto con una cantidad inmensa de información gráfica lo cual facilita el acceso del niño al mundo de las letras.

El método de proyectos para el nivel preescolar choca con el -- punto de vista de Ferriere y con el nuestro por las siguientes razones.

En su Antología de Apoyo a la Práctica Docente del Nivel Preescolar¹⁶ la nueva propuesta metodológica sostiene que; el objeti

¹⁶ Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Educación Preescolar., Antología de Apoyo a la Práctica Docente del Nivel Preescolar, México, SEP, 1993, págs. 17-45

vo de la educación es lograr la autonomía moral e intelectual del niño preescolar y que esta pretendida autonomía significa lograr ser una persona intelectualmente autónoma, un pensador crítico con opinión propia y en consecuencia ser gobernado por uno mismo lo cual es bueno, solo que nuestra realidad social es otra, una autonomía de este tipo podría darse a nivel individual nunca a nivel de las masas, al menos en una sociedad capitalista como la nuestra sería peligrosa para el orden establecido.

Suponiendo que se lograra esta forma de autonomía en preescolar, al llegar a la primaria se daría por terminado este proceso puesto que todo el sistema educativo es vertical y culmina con un proceso selectivo de exámenes estereotipados e inmutables que llevan al título y el título a la discriminación. El examen tiende a uniformar el pasto intelectual que muchos no alcanzan a digerir lo que ocasiona en parte la deserción escolar.

No puede haber autonomía con la existencia de leyes escolares absurdas, programas abstractos, métodos coercitivos, horarios impuestos y exámenes destructores de toda autonomía o autoestima. Como afirma Ferriere "no debemos presionar sobre el alumno, sino estimularle para que actúe"¹⁷. El papel de la escuela es dar a los alumnos la oportunidad de ejercitar las actividades por las que están motivados de tal forma que no sea una carga o

17 Ferriere A., La Escuela Activa, Madrid, Ed. Studium, 1971, pág. 6

como dijera Rousseau, dar siempre lo bastante y nunca lo demasiado. Iniciar el proceso de lecto-escritura más allá de lo simbólico como propone el método de proyectos es una alternativa que ampliaría el margen de su aprendizaje y no circunscribirla a un año en la escuela primaria. De este modo el niño tendría tiempo suficiente para aprenderla no de manera compulsiva.

Una ampliación del tiempo prescrito para aprender a leer es mucho más flexible que la rigidez con la que se establecen los parámetros para aprenderla, esto es dar a la psicogénesis del niño un valor más aceptable.

2.5 Piaget

El elemento más importante de la teoría de Piaget es el relacionado con la epistemología genética, la adquisición del conocimiento en el niño. Su psicología genética o psicogénesis como el proceso evolutivo de este conocimiento.

Piaget llegó a plantear que la cultura con que cuenta un individuo en particular es por lo general la que resulta de la formación propiamente escolar, una vez olvidado el detalle de los conocimientos adquiridos a nivel del examen final o la que la escuela ha conseguido desarrollar en virtud de incitaciones e intereses independientes del alumno, esto es la instrucción o adiestramiento para cubrir las necesidades de la oferta y la de

manda de la producción del sistema económico vigente, no mas --
allá de lo que se considera esencial en la "escuela llamada bá
sica"¹⁸.

No obstante, la primera afirmación que hacemos reclama para la
escuela llamada básica, una solución científica y humanista a --
no ser que los fines de la educación sigan siendo asunto de --
'opiniones autorizadas o del empirismo'.

Al menospreciar los intereses del niño y sus motivaciones, la _
escuela viola una de las leyes más fundamentales del conocimien
to. La escuela actua como si estuviere convencida de que las co
sas van mejor cuando se fuerzan esos intereses, si el niño no -
lo logra ya sabemos las consecuencias, el niño es reprobado por
un número, por el maestro y tal vez por sus padres.

Es evidente que el saber obligado es un saber falso una desagra
dable experiencia que se traduce en fastidio por eso los niños_
gritan jubilosos cuando saben que no habrá clases. Es un hecho_
que no todos estudiamos por amor al saber como decía Socrates,
sino que lo hacemos por necesidad o porque nos obligan.

Existe coincidencia con los teóricos anteriores cuando Piaget -
afirma que "el fin de la escuela es la formación de los alumnos
en los métodos de trabajo y no el triunfo en una prueba final -

¹⁸ Piaget J., Psicología y Pedagogía, Barcelona, Ed. Ariel, ---
1973, pág. 12

que se basa únicamente en una acumulación momentánea de conocimientos"¹⁹ aquí radica la diferencia entre transmitir el saber o facilitar su descubrimiento. Facilitar su descubrimiento es lo que nos ocupa en cuanto a la introducción de la lecto-escritura en el entendido de que no es lo mismo su introducción libremente aceptada o coercitivamente impuesta.

Si el niño logra la lecto-escritura en primaria es inteligente, si no la logra es burro. Por eso es muy importante comprender e interpretar lo que es el desarrollo desde la óptica de la teoría de Jean Piaget.

Para Piaget, el desarrollo mental del niño "es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior"²⁰.

Cuando los niños ingresan al tercer grado de preescolar llevan nociones visualizadas de palabras lo que sería un estado de menor equilibrio, al introducir la lecto-escritura este estado de menor equilibrio va desarrollandose hasta lograr un grado de equilibración mayor que a la vez es un grado de equilibración menor tendiente a lograr nuevamente un estado de equilibrio superior. Por esta razón no se puede definir con exactitud que el niño preescolar no este posibilitado para aprender letras.

¹⁹ Piaget J., op. cit., pág. 119

²⁰ Piaget J., Seis Estudios de Psicología, Barcelona, Ed. Ariel 1986, pág. 11

Lo que si es importante definir es el estadio de desarrollo en que puede encontrarse el niño de tercer grado de preescolar, y para ello Piaget define seis estadios de desarrollo en el niño conocidos como psicogénesis. Es prudente resaltar que no son fijos, estos son:

- El estadio de los reflejos hereditarios, de las primeras tendencias instintivas y de las primeras emociones.
- Estadio, de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas y de los sentimientos diferenciados.
- Estadio, de la inteligencia sensoriomotriz o práctica anterior al lenguaje, de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.
- Estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de relaciones sociales de sumisión al adulto.
- Estadio de las operaciones intelectuales concretas o lógico-matemáticas, de los sentimientos morales y sociales.
- Estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad adulta.

Puede observarse en cada estadio una estructura -no fija- sobre la cual se van asimilando y acomodando nuevas estructuras cada estadio constituye una forma particular de equilibrio -- que evoluciona hasta alcanzar una equilibración más avanzada.

Dentro de cualquier estadio todo movimiento, pensamiento o sentimiento responde a una necesidad o un interés, una pregunta o simple curiosidad. Una necesidad es un desequilibrio y su satisfacción un equilibrio.

"Los intereses del niño dependerán, pues, en cada momento del conjunto de las nociones que haya adquirido, así como de sus disposiciones afectivas"²¹.

Con la aparición del lenguaje cambia la conducta, inicia la socialización, el intercambio, preámbulo de lo que más tarde será la interiorización al pensamiento del lenguaje escrito o sistema de signos convencionales, por ello a nosotros ocupa el análisis del cuarto estadio de desarrollo porque en este se encuentran la mayoría de los preescolares y que abarca aproximadamente el lapso de los dos a los siete años, este periodo corresponde a la segunda parte de la primera infancia.

Como ya mencionamos, el resultado más claro de la aparición del lenguaje es que facilita el intercambio y la comunicación. Cuando el niño descubre que el lenguaje es comunicante, su interés por descubrir el significado de elementos gráficos aumenta cuando se les estimula para descubrir su significado.

Con el lenguaje, el niño descubre, en efecto, las riquezas insospechadas de realidades superiores a él, sus padres y los

²¹ Piaget Jean., op. cit., pág. 17

adultos que le rodean son modelos a seguir, aunque no logra --- adaptarse inmediatamente a las nuevas realidades que descubre y que construye. Poco a poco el niño comienza a incorporar todos_ esos datos a su yo para ir adaptandose a esa realidad al mismo_ tiempo que va formando el pensamiento lógico.

Sabemos que el pensamiento intuitivo es anterior al pensamiento lógico y para saber como piensa el niño hay que poner atención_ a las interrogantes que formula: Esto qué es? o el Por qué? _ es el puente entre el pensamiento que intuye la causa y el pensamiento lógico que busca explicarla. En esta etapa de desarrollo, este constante interés por averiguar es la "razón de ser - de las cosas, es decir, una razón a la vez causal y finalis---- ta"²² la pregunta del por qué, no es un por qué filosófico sino finalista, inmediato, esta búsqueda de lo inmediato es lo que a nuestra práctica favorece porque al niño le basta una simple -- respuesta del adulto -superior a él- para satisfacer su espiri- tu intuitivo.

Conforme a Piaget, este interés, es la orientación propia de to do acto de asimilación mental, "asimilar mentalmente es incorpo rar un objeto, a la actividad del sujeto, y esa relación de in- corporación entre el objeto y el yo no es otra cosa que el inte_ rés"²³.

²² Piaget J., op. cit. pág. 43

²³ Ibid., pág. 55

Este interés incorporativo manifiesto en el niño preescolar y — puede ser dirigido hacia la lecto-escritura. Como Piaget plantea el interés es un regulador de energía según Claparede y su inter vención moviliza las reservas internas de fuerza, basta con que un trabajo interese para que parezca fácil y la fatiga disminuya enormemente. Si hacemos que la lecto-escritura parezca fácil al niño preescolar, al introducirlo en ella, el niño ni lo nota.

Algo que es estrictamente fundamental en el contacto cotidiano — con los infantes es el hecho de que como Piaget afirma: "por regla general, habrá simpatía hacia las personas que respondan a — los intereses del sujeto y que lo valoren"²⁴. Existe sabiduría — en estas palabras en el entendido de que no hay mejor estímulo — que el de ser valorados en todo aquello que tenga un reconoci--- miento y que haga de nuestra autoestima un pilar.

La simpatía es al mismo tiempo un valor mutuo, por lo contrario, la antipatía nace de la desvaloración. Hacer una revisión de estos aspectos en nuestra práctica docente puede ayudarnos a encon trar factores de rebeldía, desinterés y apocamiento en nuestros alumnos.

En resumen, intereses, autovaloraciones, valores interindividuales y morales son las principales cristalizaciones de la vida -- afectiva propia de este nivel de desarrollo.

²⁴ Piaget J., op. cit. pág. 57

2.6 Vygotski

Es el momento de exponer que ninguna de las perspectivas y análisis presentados plantean el problema de la repetición en primer grado de primaria y que pudiera pensarse que eso es harina de otro costal pero no es así, porque nuestra preocupación no es exclusivamente el niño preescolar sino el niño en toda la extensión de la palabra.

Puede plantearse que la alternativa podría ser la introducción de la lecto-escritura en preescolar, partiendo de la condición en que el educando se encuentra, su lenguaje y su psicología para llegar tan lejos como sea posible vinculando la realidad en la que los niños crecen, aprenden y se desarrollan.

Parte de la teoría de Vygotski está dedicada a demostrar la capacidad que hay en el preescolar para introducirlo en la lecto-escritura y la evidencia que muestra la diferencia entre la edad mental y la inteligencia cuando es motivada. Esto no es otra cosa que la distancia entre el 'nivel real de desarrollo o potencial y la zona de desarrollo próximo' que maneja Vygotski.

El nivel real de desarrollo de un educando se define por funciones que ya han madurado como resultado de determinados ciclos evolutivos que Piaget menciona y que el niño realiza sin la ayuda ni colaboración de un adulto como comer, correr, saltar, etc.

Dentro de la escuela actividades como leer, escribir, iluminar, bajo la guía de un adulto o en compañía de una persona más capaz son funciones que alcanzarán su madurez en la zona de desarrollo correspondiente. Para definir la relación entre la evolución del niño y su aprendizaje es inoperante, establecer el nivel evolutivo en terminos de las tareas o actividades que el niño pueda hacer por sí mismo. Lo importante es determinar lo que es capaz de hacer con ayuda de los demás.

"Al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar -- con la ayuda, colaboración o guía de otra u otras personas, Vygotski le llama nivel de desarrollo potencial"²⁵ por lo que la zona de desarrollo real o actual es aquel que se define operativamente por el conjunto de actividades que el niño es capaz de hacer por sí mismo sin la ayuda de los otros.

De este modo el concepto de zona de desarrollo potencial, sintetiza la concepción del desarrollo como apropiación e interiorización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción. Define las funciones que aún no han madurado pero que están en proceso de hacerlo. Aquí es donde radica para nosotros la importancia de transformar el desarrollo potencial en actual y así sucesivamente.

25 Universidad Pedagógica Nacional., El Niño Aprendizaje y Desarrollo, México, SEP, 1985, pág. 70

Podemos concluir que, el desarrollo de las funciones superiores exige la apropiación e interiorización de instrumentos y signos de un contexto de interacción.

El aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño entre a la escuela es un elemento importante dentro del contexto de esta tesis. Todo aprendizaje que el niño asimila tiene una historia previa. Cuando el niño ingresa a la escuela ya ha tenido antes alguna experiencia con la lecto-escritura; ha visto anuncios en la televisión, en envolturas, rótulos, marcas de productos que se consumen en su casa, cuentos, revistas, etc., por todo esto, los niños ponen a trabajar su capacidad intuitiva, una forma de interpretación simbólica asociada al objeto que manipula u observa. Ignorar todos estos antecedentes no es posible en la actualidad.

No obstante que el aprendizaje que se da en los años preescolares difiere del que se da en el primer grado de primaria, no significa que los niños en ambos niveles se encuentren abismalmente separados en desarrollo, potencialmente están en condiciones de aprender a leer en ambos casos.

En ocasiones se ha establecido empíricamente que el niño está listo para la lectura a los seis años, este aberrante acotamiento oficial es un indicador de que no del todo se respeta el desarrollo evolutivo del niño.

Si queremos descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje debemos empezar por aceptar que las condiciones actuales en que el niño se desenvuelve son diferentes, otro parametro sería, tomar en cuenta las aportaciones de Vygotski en cuanto a la zona de desarrollo próximo que el define de esta manera: "la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real 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 compañero más capaz"²⁶.

La zona de desarrollo próximo proporciona los elementos suficientes para trazar el futuro inmediato del niño ya que permite detectar lo que ha sido completado evolutivamente y aquello que esta en curso de maduración, por ejemplo: tenemos dos niños con edad cronológica de cinco años, el niño 'A' logra la lecto-escritura con ayuda de un adulto al termino del ciclo escolar, el niño 'B' no la logra cabalmente pero está en proceso. En mi experiencia propia la ayuda que el adulto pueda brindarle es determinante para tener mejores resultados.

Con este ejemplo podemos darnos cuenta que el niño 'A' cuenta con una zona de desarrollo potencial mayor que la del niño 'B'.

²⁶ Universidad Pedagógica Nacional., op. cit. págs. 78-79

Al motivar la zona de desarrollo próximo del niño 'A' logra la asimilación, acomodación y equilibración del conocimiento que ha adquirido para posteriormente generalizarlo leyendo.

En el caso del niño 'B' este tardará un poco más en lograrlo y debe respetarse su proceso evolutivo aunque logrará el objetivo con mayor facilidad dentro de su escolaridad primaria debido a que se estimuló su zona de desarrollo próximo.

Ahora bien, este proceso no es mecánico puesto que suele suceder que un niño 'A' con una edad cronológica de seis años no logre la lecto-escritura y que un niño 'B' con edad cronológica de cinco años sí la logre. Esto nos enseña que hay niños que están en la misma etapa de desarrollo pero que su nivel de desarrollo es diferente, por tal razón podemos concluir que no todos los niños de tercer grado preescolar tienen el mismo nivel de desarrollo cuando ingresan.

Suele suceder que al evaluar el desarrollo mental del niño solo se toma en cuenta lo que hasta ese momento el niño domina sin la ayuda de nadie y nunca o casi nunca lo que potencialmente puede alcanzar con la ayuda de alguien.

Cabe puntualizar lo siguiente; para que la zona de desarrollo potencial se convierta en una zona de desarrollo real los niños deben encontrarse casi al mismo nivel de desarrollo si se pretende introducir la lecto-escritura.

Todos estos ejemplos ilustran que hay una ley evolutiva general para las funciones mentales superiores que puede ser aplicada - en su totalidad a los procesos de aprendizaje de los niños.

Por esta causa Vygotski precisaba que "existe una dependencia - recíproca sumamente compleja y dinámica entre el proceso de desarrollo y el aprendizaje"²⁷ y que la zona de desarrollo próximo es "una nueva aproximación"²⁸.

Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje ya que este despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción y cooperación con un semejante o un adulto.

Esto no significa que aprendizaje equivalga a desarrollo, sin embargo el aprendizaje si se convierte en desarrollo mental, es claro que un niño de dos años no resolverá una suma pero gracias al aprendizaje algún día lo logrará, cuando su estado evolutivo sea mayor y más rápido con la ayuda o colaboración de un adulto.

²⁷ Vygotski, L.S., "Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar", en; Infancia y Aprendizaje, No. 27-28, Madrid 1977, pág. 116

²⁸ Vygotski, L.S., El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1979, págs. 130-140

CAPITULO III

MARCO DE REFERENCIA

El lugar donde se hizo la investigación es la ciudad de Uruapan Michoacán, México. Uruapan es una ciudad con un rico potencial natural y humano, geográficamente es uno de los municipios del estado con mayores posibilidades de desarrollo, para ello se está construyendo la autopista Lázaro Cárdenas-Morelia.

Uruapan es el vínculo comercial entre el Puerto Lázaro Cárdenas y la región de tierra caliente hacia el sur, colinda hacia el norte con la meseta Purépecha, al este con la región lacustre de Pátzcuaro y con la capital del estado, y al noroeste se comunica con el valle de Zamora.

Uruapan cuenta actualmente con 503 mil habitantes y esta integrada en gran proporción con gente de los alrededores.

Al parecer es la segunda ciudad más poblada del estado y ocupa un lugar muy destacado en agroindustria y comercio. El comercio es la actividad más importante en este momento, cuenta con una central de abastos y siete mercados, un centro comercial y todo tipo de instituciones bancarias y de servicios.

En lo que compete a medios de comunicación cuenta con cinco radio difusoras, una amplia red telefónica, servicio de fax, telégrafo y correo, tiene un aeropuerto y un canal de televisión local.

Turísticamente, Uruapan tiene mucho que ofrecer pues es muy famoso su Parque Nacional, a Uruapan se le denomina 'La Perla del Cupatitzio' por la enorme cantidad de agua que brota de sus manantiales, gran parte de la población cuenta con pozos artesanales. Existe un importante servicio en hoteles y balnearios.

Posee una central camionera con servicio de primera clase y salidas a casi todos los estados de la república. El transporte ferroviario destaca por su conexión con la Siderúrgica del Puerto Lázaro Cárdenas, NKS y Fertimex.

En lo concerniente a salud y educación, hay una importante infraestructura pública y privada. En educación existen 67 jardines de niños, 104 primarias, 8 secundarias, 1 escuela técnica tipo CONALEP, 1 CETA, 1 CETIS, 2 escuelas preparatorias, 2 universidades, 1 escuela superior de agrobiología y 1 escuela técnica forestal.

Como puede observarse el ámbito educativo destaca en relación a otros municipios del estado lo cual implica la realización de una tarea educativa importante y de calidad.

No todo lo que hemos expuesto corresponde a una descripción completa de la ciudad, existen problemas característicos de todas las ciudades grandes como son los asentamientos irregulares, carencia de seguridad pública y desempleo..

Hablando de la riqueza y su distribución, se puede afirmar que no se reparte según las necesidades, ni se toma como base la cantidad y la calidad del trabajo. Los contrastes que se producen en la vida social son muy grandes, las enormes desigualdades se reproducen en el reparto de la riqueza, la educación, el poder y la salud.

Uruapan como todo el estado de Michoacán cuenta con un alto índice de emigrantes hacia los Estados Unidos de Norteamérica ya que en esta región los sueldos solo alcanzan para mal comer con lo cual no se puede adquirir una casa cómoda ni viajar. En ocasiones el narcotráfico es una salida para cientos de campesinos y delincuentes. Lo sabroso de la comida y lo vistoso de sus trajes tradicionales, ocultan graves carencias que no ha logrado erradicar el gobierno.

Culturalmente Uruapan tiene muchas artesanías originadas por pueblos de los alrededores que trabajan la madera, como el tallado de máscaras para festividades y danzas como la de los viejitos. En Uruapan se usa el embutido, que consiste en recortar dibujos sobre un fondo de color uniforme y embutir en ellos otro color en la zona recortada.

Es muy común en esta región la música de banda, de viento o de cuerda con la que entrelazan danzas populares como la danza de los moros, viejos de Charapan, soldaditos, Gualupitas de Angahuan, vaqueras, cúrpites, tengorengos, cabildos, canacuas, menebres, pastorelas y coloquios. En música, las pirecuas son muy comunes en esta región.

CAPITULO IV

METODOLOGIA

El objetivo distintivo de la empresa científica es suministrar_ explicaciones sistemáticas y adecuadamente sustentadas.

Las respuestas a las interrogantes pueden tener distintas expli_ caciones según el contexto que se investiga, además, los méto_ dos experimentales de la ciencia "no permiten establecer ningun_ na necesidad absoluta y lógica de los fenómenos que son el obje_ tivo último de toda indagación empírica"²⁹.

Los fenómenos que estudian las ciencias sociales son más comple_ jos que los de las ciencias naturales, pues en los primeros --- existe un caracter subjetivo de naturaleza sociológica o psico_ lógica. Los fenómenos sociales son de naturaleza más variable - por la razón de que son artificialmete producidos.

Muchos fenómenos naturales son uniformes e invariables lo cual_ permite formular leyes generales o universales con una gran pre_ cisión. No sucede así con los fenómenos sociales ya que se ha_ llan condicionados por sucesos históricos no siempre repetibles

²⁹ S. Saavedra Manuel., Técnicas de Investigación Social para - la elaboración del Documento Recepcional, México, Siglo Nue- vo Editores S.A., 1981, pág. 37

de manera uniforme y variablemente dependen de hechos particulares que hacen difícil la formulación de leyes universales a nivel social. Los fenómenos sociales requieren de considerar los propósitos y motivos de las personas que los experimentan lo -- que hace variable su investigación y explicación.

Los fenómenos naturales en sí mismos no pueden ser aprobados o desaprobados, simplemente deben ser explicados, lo que no sucede con los fenómenos sociales que son producidos por el hombre y que pueden afectar los hechos por su alto contenido subjetivo tanto en quien investiga como en quien es investigado.

En el caso de la metodología que es lo que nos ocupa, puede enfocarse en dos sentidos: la que se ocupa del estudio de los métodos adecuados a la transmisión o producción del conocimiento que es eminentemente pedagógica y la segunda relacionada con el estudio y el análisis de los métodos de investigación y de prueba. El primer enfoque sera para el caso relativo al desarrollo de una práctica docente en el siguiente capítulo. El segundo enfoque es el que corresponde a este apartado.

En este aspecto, el método vendría siendo, el camino por el cual se llegó a cierto resultado y según cierto orden para llegar. De acuerdo con Manuel S. Saavedra³⁰ las técnicas de investigación pueden clasificarse en conceptuales y empíricas.

30 S. Saavedra Manuel., op. cit. pág. 49

Las técnicas conceptuales permiten enunciar con precisión problemas o conjeturas, así como los procedimientos para deducir consecuencias a partir de las hipótesis y para comprobar si la hipótesis propuesta resuelve los problemas correspondientes. Por otra parte, las técnicas empíricas, sirven para realizar experimentos, mediciones y la construcción de los instrumentos para registrar y elaborar datos. En consecuencia, conociendo todas estas condiciones diseñamos nuestro proceso metodológico considerando cuatro pasos que a continuación delimitamos.

4.1 Selección y Tamaño de la Muestra

El muestreo realizado se hizo al azar de tal modo que la muestra extraída no dependa de prejuicios o tendencias que pudieran afectar el curso de la investigación, este fue nuestro criterio de selección de la muestra.

El tamaño de la muestra se fundamentó en el criterio estadístico según el cual se exige un mínimo del 10% de los elementos del universo y que la muestra sea representativa.

4.2 Descripción de la Muestra

La muestra abarcó a las autoridades educativas del nivel preescolar y primaria, las educadoras, los padres de familia, los

maestros de primaria y a los colegios particulares, así se tomó en cuenta todos los sectores sociales y agentes participantes en el proceso educativo.

4.3 Recolección de los Datos

Para realizar la recolección de los datos se utilizó la técnica de investigación de campo cuyas propiedades son: la observación directa y la encuesta. La encuesta utiliza el cuestionario como instrumento indagatorio aunque también puede ser utilizada la entrevista. La utilización de cuestionarios es muy útil para medir las actitudes u opiniones de los encuestados, en los anexos se encuentra cada uno de los modelos utilizados, siendo colocados en el orden establecido en la descripción de la muestra.

4.4 Análisis de los Datos

Para poder hacer el análisis de los datos es prioritario procesarlos primero, clasificar y tabular la información, esto es necesario para tener una visión más ordenada y precisa de la información, condición necesaria para tener un panorama general de la investigación y poder contrastar esta información con la teoría y el marco conceptual con que se cuenta. Obviamente, el análisis de los datos permitirá sacar conclusiones y establecer

sugerencias aparte, en el capítulo cinco en su parte final, así iniciamos con los actores principales del proceso educativo.

4.4.1 Las Autoridades Educativas

Iniciaremos con las respuestas obtenidas de las autoridades educativas refiriéndose a las directoras, supervisoras, una pedagoga y una técnica. La primer pregunta fue; Se debe introducir la lecto-escritura en preescolar?

El 66.6% de las encuestadas contestaron afirmativamente justificando su respuesta con el argumento de que no es una necesidad ni una prioridad en el desarrollo del niño, un 33.4% respondió que no debía introducirse dando su muy particular punto de vista, ver figura 1 de los anexos.

Cuando se les pregunto, Qué fundamentos teóricos apoyan su respuesta?

El 44.4% comentaron que en la teoría de Piaget y otros pedagogos que manejan los libros del proyecto, el 55.6% contestaron que se basan en los del programa, esto nos permite concluir que no conocen ni siquiera los fundamentos teóricos en los cuales se apoya el proyecto porque sus respuestas son ambíguas, vease figura 2 anexos.

Una de las preguntas clave fue; Qué metodología utilizan las educadoras?

El 16.6% sabían de la metodología que usaban en las aulas prees

colares, pero el 83.4% contestaron que no sabían. Figura 3

Cuando se les preguntó; Existe relación entre los contenidos de primaria y preescolar?

El 61.1% contestó que no pero que se esta haciendo lo posible -- porque sea una educación básica y continua, el 38.9% opinó lo -- contrario afirmando que sí existe una relación. Figura 4

Otra de las preguntas fue la siguiente; Cómo apoya el trabajo - de la educadora la consolidación de la lecto-escritura en los -- niños de primer grado?

El 27.7% respondió que el trabajo de las educadoras si apoyaban_ el trabajo de los maestros de primer grado, y el 72.3% contestó__ que el trabajo de las educadoras no apoyaban mucho el trabajo de los maestros de primero, porque existe un desfase entre estos -- dos niveles. Figura 5

La última de las preguntas fue la siguiente; Introducir 20 min. de lecto-escritura en preescolar perjudica al niño?

El 11.2% contesto que sí, no dando argumentos de su respuesta y_ un 88.8% dijo que no le perjudicaba y que no sabían el motivo -- por el cual las educadoras no la llevaban a cabo dentro de su -- práctica docente, y que en el programa se menciona pero de mane- ra muy general. Figura 6

Una de las cosas que pude notar fue la antipatía en algunas de -

las autoridades educativas para resolver una encuesta, sobre todo porque no se acordaban de los fundamentos teórico metodológicos dando respuestas evasivas como estas: 'dejame la hoja y mañana vienes por ella, no tengo tiempo vamos a entregar documentación de inicio de año, dasela al auxiliar técnico ella si te va a responder, etc.' por esta causa solo se recolectaron 18 encuestas de 30 que se hicieron.

4.4.2 Las Educadoras

La muestra poblacional de las educadoras fue importante porque sus opiniones dieron fundamentación al análisis que se hace a continuación. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

La primera pregunta fue: Introducir 20 minutos de lecto-escritura en el tercer grado de preescolar perjudicaría al educando?

Un 92.5% respondió que no, argumentando que los niños ya visualizan muchas letras, un 7.5% contestó que sí los perjudicaba explicando que el problema sería la metodología que usarían en primero de primaria y para no confundir al educando es mejor no darle ese conocimiento. Vease figura 7 anexos.

Cuando se les preguntó si se debe introducir la lecto-escritura en el tercer grado de educación preescolar, el 100% contestó -- que sí, esto bajo el supuesto de que les ayuda a su motricidad

asi como al conocimiento del código alfabético, además de que ya los niños traen mucha información de su casa por las preguntas que suelen hacer los niños; que dice aquí? esto debido a la propaganda que visualizan en su medio ambiente, ya en el jardín de niños en ocasiones reconocen algunas de las vocales cuando las ven. Puede notarse una contradicción en las respuestas que dieron en estas dos primeras preguntas, donde algunas recomiendan que no se introduzca la lecto-escritura y esas mismas despues dicen que sí. Intentamos sacar conclusiones de esta información y consideramos que más bien opinan que estan de acuerdo en que se introduzca pero no saben en qué momento manejarla agregandola al proyecto. Figura 8

Otra pregunta que se hizo a las educadoras fue: Qué fundamentos teórico-metodológicos apoyan el proyecto?

Un 76.9% no mencionó ningún fundamento, más bien algunas de las respuestas eran; 'los fundamentos bienen en el actual programa de preescolar, la verdad no me he fijado, los de Piaget, etc.

Es necesario, por principio, conocer nuestro programa para poder manejarlo, saber en qué se fundamentaron para cambiarlo y entender los beneficios que se lograron en bien de los escolares, pero, al realizar las encuestas se da cuenta de la triste realidad, vamos a cumplir con un horario y no a lograr una meta profesionalmente hablando. Ver figura 9

A la pregunta; Si fueses maestra de primer grado de primaria, estarías de acuerdo en que los niños preescolares trajesen nociones de lecto-escritura?

El 92.3% contestaron afirmativamente diciendo que los niños aprenderían más fácilmente, sería mejor porque no les costaría tanto trabajo alcanzar el nivel alfabético, facilitaría la aplicación del método al cual se integran, etc., un 7.7% dijo que no porque no se deben llevar dos métodos con los mismos educandos, además de que eso les corresponde a los maestros de primaria, etc. Figura 10

Es importante hacer notar que la muestra poblacional investigada abarcó dos zonas escolares, la 005 y la 006. De 60 educadoras encuestadas únicamente 40 entregaron la encuesta, las restantes buscaron un pretexto para no recibirla o no contestarla, expresiones como; 'no tengo tiempo, te la llevo a la inspección te la mando con tu directora, se me olvido en mi casa, etc., es una situación que obstaculizó el trabajo de campo, pero a pesar de ello con su actitud se obtuvo información.

Pudo notarse que no conocen el proyecto a fondo, desconocen las bases teóricas y metodológicas que lo sustentan, traduciendo esto dentro del aula nos indica que estamos trabajando empíricamente frente al grupo, cumplir con el trabajo, cubrir las fechas a conmemorar, hacer los planes para cumplir con el requisito en caso de supervisión, etc.

4.4.3 Los Padres de Familia

No menos importante es la opinión de los padres de familia en lo concerniente a la lecto-escritura en preescolar, por ello, la -- primera pregunta de la encuesta fue: Le gustaría que a su hijo_ le enseñaran lecto-escritura en el jardín de niños?

El 100% contestó afirmativamente porque ellos consideran que sería bueno para sus hijos antes de ingresar a la primaria, tendrían una preparación adecuada al nivel que ingresarán. Fig. 11

La siguiente pregunta está relacionada con las actividades extra escolares en relación a la lecto-escritura y que dice: Apoyaría las actividades de lecto-escritura que le indicara la educadora?

El 100% de los encuestados estuvo de acuerdo porque consideran_ que con el apoyo es bueno para sus hijos. Figura 12

La última pregunta para ellos establecía lo siguiente: Qué actividades cree que son las más importantes para que su hijo aprenda en el jardín de niños?

Se hizo un concentrado de todas las actividades que mencionaron_ destacando siete y se agruparon de esta manera: ecología 40%, colorear 100%, letras 100%, números 60%, recortar 100%, pegar 100% finalmente, jugar 30%. Figura 13

En otros comentarios expresaron que los niños empiezan a conocer

las letras porque ven a sus hermanos mayores hacer la tarea o —
les preguntan, Qué letra es esta? Qué dice allí?

4.4.4 Los Maestros de Primaria

El objetivo de este trabajo es muy importante, por eso consideramos de un valor especial la opinión de los maestros de primaria continuadores del proceso educativo. A ellos dirigimos estas preguntas: Los niños que usted recibe egresados de preescolar, están lo suficientemente preparados para cursar el primer grado de primaria?

Un 39.9% contestó que si aceptando que son sociables y saben desarrollar las destrezas que nosotros llamamos destrezas motrices gruesas; un 60.1% contestó que no, diciendo que los educandos que llegan a primaria por lo general, no saben agarrar el lápiz mucho menos escribir su nombre y que esto no deja de representar un problema para ellos ya que tienen que empezar desde abajo, sería bueno que ya supieran las vocales, su nombre, algunas consonantes, ellos opinan que es mejor empezar desde el 'kinder' con estas actividades. Figura 14

También se les preguntó si estarían de acuerdo en que los niños ya trajesen nociones de lecto-escritura?

Un 66.6% dijo que no y un 33.4% dijo que si. Aquí podemos notar una contradicción en sus respuestas respecto de la primera pre-

gunta por la razón de que quizás habría problemas al no unificarse actividades con respecto al método o a la manera de llevarlas a cabo puesto que en preescolar las educadoras se limitan a la socialización del niño para que se adapte a la escuela y en su futuro ingreso a primaria no haya un desajuste porque muchas veces los niños lloran. Figura 15

A la interrogante, Cree usted que un ciclo escolar es el tiempo adecuado para que los niños aprendan a leer y escribir sin traer nociones de lecto-escritura?

Un 59.9% dijo que si pero sobre todo que dominen lo que en preescolar se conoce como motricidad gruesa, un 40.1% dijo que no por la causa de que los educandos podrían no estar maduros para concretarla en un ciclo escolar. Figura 16

Si hubiese la posibilidad de ampliar el margen de tiempo para enseñarlos a leer y escribir, lo aceptaría?

El 66.6% dijo que si lo aceptaría indicando que pudiera ser poco el tiempo para que el niño lo logre, mientras que, el 33.4% admitieron que un ciclo escolar es suficiente para que un niño aprenda a leer y escribir sin problema, además de que ya se tiene la opción de que el niño la concrete en el segundo año por factores de tipo intelectual o descuido de sus padres. Fig. 17

En la siguiente pregunta nos propusimos indagar, qué tanto se siente presionado o no el maestro de primer grado de primaria

para enseñar a leer a los niños y para ello planteamos la pregunta siguiente: Cuando los profesores reciben primer grado se sienten presionados para enseñar a los niños a leer y escribir en un año?

Un 53.3% respondió afirmativamente y un 46.7% negativamente, notamos nuevamente una contradicción en las respuestas ya que por un lado afirman que se sienten presionados pero por el otro no están de acuerdo en que se amplie el margen de tiempo argumentando que de una u otra forma se tenía que cubrir un programa y no era la presión sino mas bien un compromiso para concluirlo satisfactoriamente. Figura 18

Ya para concluir la encuesta se hizo esta pregunta: Qué destrezas finas son las más comunes que ha detectado en los alumnos egresados de preescolar?

El 86.6% respetan contornos, 100% recortan, 79.9% iluminan, 19.9% escriben, 19.9% participan, 100% pegan, 100% juegan. Figura 19.

Esta es la información que se recolectó de los maestros de primaria, de un total de 20 encuestas únicamente regresaron 15 y entre algunos comentarios expresaron la necesidad de vincular las actividades de ambos niveles ya que unos niños salen preparados y otros no por lo que para lograr una homogeneidad al principio es un problema dependiendo del jardín de niños del

cual son egresados, ojalá pudieran unificarse criterios y resultados para tener un mejor primer grado.

4.4.5 Los Colegios Particulares

Corresponde el turno a los colegios particulares de los cuales se obtuvo la siguiente información: Es conveniente enseñar lecto-escritura a los preescolares?

La respuesta fue 100% afirmativa bajo el supuesto de que esta es un proceso complejo dentro del desarrollo del niño sin menospreciar la capacidad del educando para realizarla pues los niños son aptos para captar la información que se les brinde siempre y cuando haya antecedentes de la misma. Figura 20

Qué métodos manejan las educadoras con los preescolares?

El 40% contestó que utilizaban el onomatopéyico porque les da buenos resultados al relacionar el sonido con la grafía que se visualiza. Un 60% contestó que utilizan el global-onomatopéyico explicando que cuando ya se conocen las grafías se escriben oraciones y los niños las deletrean determinando su significado, además de que ya tienen la idea de lo que están escribiendo complementandola de ser necesario o explicarla si no conocen lo que se escribió. Figura 21

Una pregunta fundamental consistió: Llevan a cabo el programa oficial de preescolar?

En un 100% se lleva a cabo el programa y que se han hecho cursos de actualización sobre el PEP 92 a nivel estado para un mejor manejo del programa así como de la técnica de rincones y proyectos para una mejor aplicación dentro del aula. Figura 22

Esta última pregunta es medular: La SEP autoriza la lecto-escritura en los jardines de niños?

Efectivamente la autoriza, así respondieron el 100% de las encuestadas, declararon que existen documentos en donde se da informe a las autoridades escolares de nuestro nivel educativo sobre los métodos de enseñanza y los libros de apoyo que se utilizan para llevar a cabo la lecto-escritura, por lo tanto la SEP no ignora todo esto. Figura 23

Como comentario podemos decir que hubo cierta desconfianza por parte de las educadoras al recibir la encuesta pues hacían preguntas como estas: Para qué la quiere? Con qué fines la va a utilizar? De parte de quién viene? Ya pasó a la dirección?

Por su parte las directoras fueron accesibles indicándome que si el personal quería contestar lo hiciera, hubo algunas educadoras que recibieron la encuesta pero no la contestaron.

Una directora explicó que hay razones para pensar que los cole-

gios no se ajustan a las normas establecidas en cuanto a los -- contenidos educativos que se manejan, pero que todo esta dentro de los parametros normativos. Quizas haya razón para que las -- educadoras desconfíen ya que los colegios son objeto de crítica frecuentemente y que no saben a que atenerse cuando se les da -- una encuesta.

Asi concluye este capítulo con el análisis de los datos, los diversos puntos de vista, las contradicciones, la apatía, el interés, la falta de conocimiento teórico por parte de algunas autoridades, etc.

A continuación expondremos el desarrollo de una práctica docente en cuanto a la introducción de la lecto-escritura en preescolar buscando como siempre una posibilidad.

CAPITULO V

DESARROLLO DE UNA PRACTICA EN PREESCOLAR CON INTRODUCCION DE LECTO-ESCRITURA

5.1 Metodología

En el presente apartado daremos a conocer las acciones mediante_ las cuales el niño llega a apropiarse en gran medida de nuestro_ código lingüístico, respetando desde luego el potencial que cada niño tiene en particular.

La lecto-escritura constituye un objeto de atención e interés pa_ ra el niño. Este tema engendra por si mismo una polémica por --- cuanto una parte afirma que no se debe enseñar lecto-escritura - en preescolar porque perjudica o agrede el desarrollo evolutivo_ del niño, sin embargo, varias de las opiniones que afirman esto, no conocen los fundamentos teórico-metodológicos para apoyar su_ opinión.

Nosotros vamos a demostrar que esto es falso y que es viable la_ introducción de la lecto-escritura sin perjuicio alguno para el_ niño y siempre respetando el nivel evolutivo coincidiendo con la posición epistemológica de Jean Piaget.

En el capítulo anterior quedo demostrado que las propias autoridades educativas desconocen los fundamentos reales de la teoría, esto se manifestó en respuestas tan ambíguas como: 'los fundamentos teóricos que apoyan mi respuesta son los de la SEP', 'asi lo marca el programa, asi lo establece la normatividad, porque Piaget dice que no se debe hacer si el niño no ha madurado'.

Estas respuestas denotan un claro hueco teórico acerca del proceso de aprendizaje, del desarrollo evolutivo del niño y de lo que realmente nos enseña la teoría psicogenética.

Es claro que Piaget nunca estableció la rigidez de los procesos evolutivos del pensamiento, demostrando que existe un amplio marco de asimilación y acomodación de las estructuras entre un nivel y otro.

Ya quedo demostrado que en el cuarto estadio de desarrollo de la inteligencia intuitiva -expuesto por Piaget- existe un margen de cinco años para la transición que abarca de los dos a los siete años.

Apoyados en este supuesto, afirmamos que es posible la lecto-escritura sin afectar la escolaridad futura del niño y mucho menos su desarrollo, por eso mostraremos en este capítulo el seguimiento de algunos casos de niños que terminaron el nivel preescolar leyendo.

Otro aspecto que permite cuestionar la aparente posición de la -

SEP en cuanto al respeto de los intereses del niño queda explícito en el hecho de que en los colegios particulares existe de manera formal la lecto-escritura, mientras que en las escuelas públicas es casi un sacrilegio.

Del mismo modo esto nos permite suponer que esta causa responde a otras razones y no a los intereses del niño.

A partir de aquí expresamos que: retomando la 'zona de desarrollo próximo' expuesta por Vygotski, la lecto-escritura es una opción para el niño preescolar.

A continuación puntualizamos los pasos que nosotros seguimos en el proceso introductorio de la lecto-escritura en preescolar:

Primer Paso: inicia con la interacción maestro-alumno-maestro -- ofreciendo al niño un ambiente cordial en donde encuentre seguridad y confianza. Si no se logra esto es mejor no introducir la lecto-escritura.

Segundo Paso: consiste en la enseñanza de las vocales, utilizando coros y juegos o narrando cuentos, etc.

Es muy importante que en este paso el niño visualice e identifique en diversas circunstancias cada una de las vocales, es vital el acceso suave a su conocimiento para que estas sean asimiladas por las estructuras mentales del niño.

Tercer Paso: se comienza con la sonorización de las consonantes 's, m, l, d, t, f, p, r, g, ll, n, ch, j, c, n'. Toda lectura --

realizada por el maestro deberá hacerse sonorizando enfáticamente sin mencionar nunca el nombre de la letra. Se inicia la lectura de enunciados unimembres o palabras de fácil comprensión y significado.

Cuarto Paso: consiste en la intervención directa de los padres de familia con asesoría de la educadora.

Quinto Paso: investigación de palabras con asesoría de los padres a sus hijos. Dos páginas de tarea el viernes para reforzar lo que se estuvo visualizando durante la semana, esto se hace para involucrar a los padres en el aprendizaje de sus hijos.

Sexto Paso: una vez visualizadas todas las consonantes se presentan oraciones relacionadas con el proyecto, deletreandolas y explicando su significado. En este momento del proceso se programan salidas a distintos lugares para que los niños pregunten, conozcan e investiguen lo que más les interesa.

5.2 Seguimiento de Algunos Casos

En el presente espacio daremos a conocer algunas de las secuencias de casos de alumnos egresados de preescolar. Comenzaremos por mencionar a Cristian Omar Urbina Rodríguez, actualmente cursa el sexto grado de educación primaria. Este niño presenta interés por conocer los signos y las grafías mencionando con frecuencia los nombres de ciertos productos que iniciaban con la le

tra que se estaba enseñando, su maestra dice que es activo y participativo y que hasta el momento no tiene problemas para captar lo que su maestra le enseña, es inquieto como todos y es sociable con sus compañeros. Su mamá comentó que no tiene problemas para que haga su tarea, en los anexos se presenta una copia de sus calificaciones. Vease figura 24

Vania Marisol Rodríguez Herrejón cursa actualmente el segundo grado de educación primaria, sacó el segundo lugar en aprovechamiento a nivel grupo, es una niña seria y trabajadora, ayuda a sus compañeros en las actividades escolares, es muy ordenada y realiza sus tareas sin que se le ordene, su maestra dice que es muy inteligente aunque un poco introvertida, esta niña terminó su preescolar leyendo. Figura 25

Yesenia Elizabeth Rojas Mora cursa actualmente el segundo grado de primaria, sacó diploma al haber obtenido el primer lugar en aprovechamiento el año pasado, es muy participativa, trabaja bien y rápido, es sociable y no se pone nerviosa frente al pizarrón, hace su tarea por iniciativa propia, es inquieta y juguetona. Figura 26

Carlos Miguel Esparza cursa el tercer grado de primaria, terminó su preescolar leyendo, perdió a su padre en un accidente aéreo lo cual repercutió en su aprovechamiento pues tuvo que faltar meses y medio, sin embargo como ya sabía leer, después de algún tiempo se integró a las actividades escolares, tuvo que ser atenu

dido por el psicólogo ya que la muerte de su padre le afectó emocionalmente, se volvió callado, su mamá me pidió que platicara con él y lo hice, él me comento que quería regresar al jardín de niños lo cual ya no era posible, su maestra dice que ya trabaja bien y que es participativo. Figura 27

Podría mencionar a más ex-alumnos de preescolar, solo se que todos los demás van bien dentro de lo normal y no me he enterado que tengan problemas para aprender, he recibido felicitaciones del mismo modo que las mamás de los niños porque llegan bien preparados a la primaria y sin temor a pasar al pizarrón.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Puede concluirse que toda tesis aunque sea el resultado de un ob jeto de estudio no es definitiva, esta puede y debe ser superada en cualquier momento, el conocimiento no es absoluto, salvo en el dogma, que no es este caso.

Los resultados de la investigación demuestran que la lecto-escri tura ayuda al educando a apropiarse de este conocimiento. Así -- llegan a la escuela primaria sin problema alguno para ellos ni - presión para el maestro, además que se aprovecha la zona de desa - rrollo próximo con que cuenta cada niño. No se puede pensar en - un niño que descubre todo lo que percibe, que indaga, investiga, que es activo y creador y tenga que esperar hasta los seis años_ para hecer todo esto. En el caso de las letras, ya las ha visua - lizado desde una edad temprana y únicamente está esperando que - una persona más capaz lo guíe para comenzar a definir la lecto-- escritura, el niño no es un receptor pasivo, es un sujeto cognos - cente y como tal su zona de desarrollo potencial esta dispuesta_ para ser aprovechada en el caso de la lecto-escritura.

Consideramos que el educando infantil aprenderá a leer y escri-- bir a lo largo de un proceso, el cual con los mecanismos de asimilación y acomodación de que dispone podrá transformar sus estruc - turas simples en estructuras complejas lo que se conoce como equi

libración del conocimiento, estamos concientes de que este no es un proceso simple ni breve y que comienza mucho antes de que el niño llegue a la edad preescolar aprovechando su curiosidad natural, favoreciendo su vocabulario para ampliar su capacidad mental.

Desde muy temprana edad, los niños se encuentran rodeados de material escrito por lo que su contacto con el puede definir en gran medida el grado de estructuración cognitiva para enfrentarse a la escolaridad primaria. Consideramos que corresponde al nivel preescolar, orientar y estimular actividades que favorezcan el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Con este trabajo no se pretende dogmatizar, la teoría de la psicogénesis es muy importante para definir los procesos mentales y su evolución así como punto de partida para estructurar nuevas líneas de investigación sin caer en el dogma.

La lecto-escritura es un objeto de conocimiento y la teoría psicogenética nos permite experimentar en la práctica pedagógica que llevamos a cabo en preescolar, concibiendo al educando como un sujeto cognoscente potencialmente capaz.

Si bien, el método de enseñanza puede ayudar, frenar u obstaculizar el aprendizaje, lo importante es reconocer que el conocimiento es el resultado de la propia actividad del sujeto. El conocimiento de la lecto-escritura puede introducirse aprovechando la

zona de desarrollo próximo conceptualizada por Vygotski en el _
entendido de que se respeta el desarrollo evolutivo del niño en_
lo general y en lo particular.

A continuación exponemos en qué se beneficia al educando preesco-
lar con la introducción de la lecto-escritura:

1. Se va ampliando su léxico al mismo tiempo que ejercita su me-
moria, refiriendonos que, al conocer y visualizar las pala---
bras, va incluyendo su significado en su repertorio.
2. Se motiva la curiosidad y el interés por el conocimiento, ya
que se dejan tareas de investigación en colaboración de los _
padres de familia.
3. Se relaciona más con sus compañeros, es participativo, defien-
de su punto de vista, pierde el miedo al pizarrón y hablar --
frente al grupo, aprende a reconocer sus errores.
4. Adquiere seguridad sobre lo que va aprendiendo ya que su ----
aprendizaje no es compulsivo sino basado en ejemplos claros y
en razonamientos sencillos por ejemplo: los perros tienen ga-
llitos las vacas borreguitos.
5. Su intelecto se desarrolla positivamente al ponerlo en contac-
to con objetos de conocimiento como: canguros, focas, elefan-
tes, etc., presentandolos en dibujos y explicando qué hacen, _
cómo actúan, cómo son. Todo esto en relación directa con la -
enseñanza de la lecto-escritura.

No se trata de enseñar con el mejor método, ni de repetir letras en coro, sino de utilizar la imaginación pedagógica para ofrecer a los educandos las más variadas oportunidades de comprender y -asimilar la lecto-escritura.

Podemos concluir que nuestro granito de arena ha sido colocado_ en el enorme campo de la educación buscando siempre una supera--ción personal que se refleje también en la superación de los ni--ños, futuros forjadores de la nación. Ahora corresponde a los --responsables de dirigir la educación, tomar o no en cuenta este_ trabajo. Mientras tanto continuaremos desarrollando nuestra prác--tica docente en el ámbito que nos es posible hacerlo y siempre -pensando en lo niños.

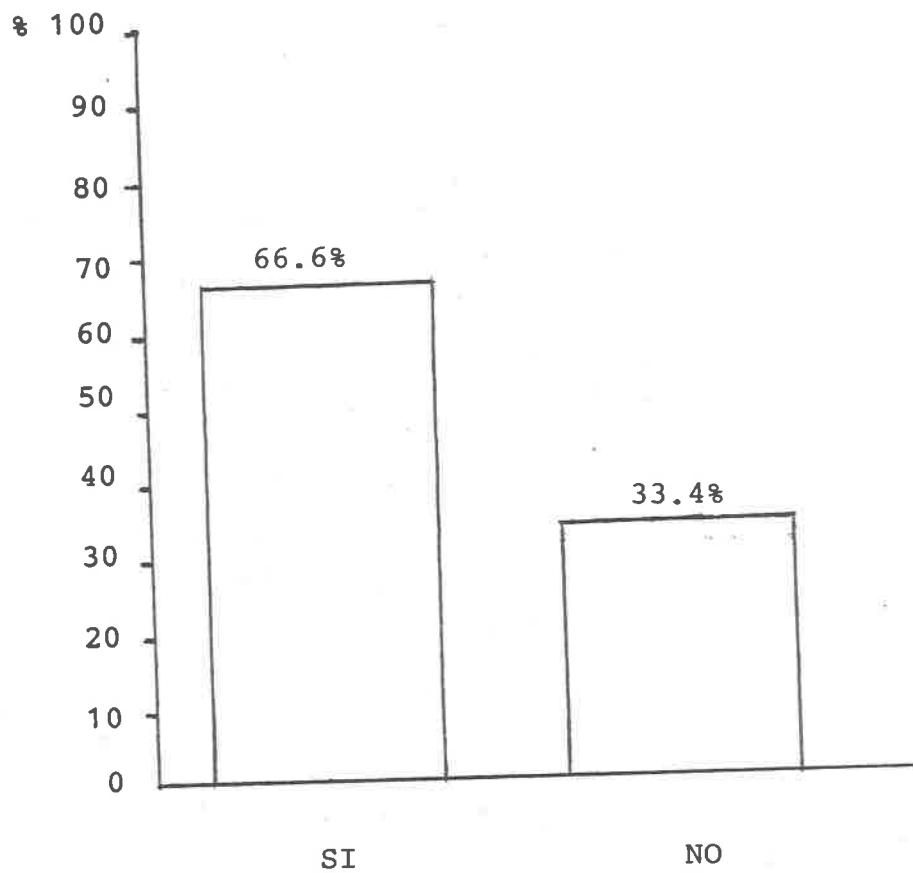


FIGURA 1

Se debe introducir la lecto-escritura en el tercer grado de preescolar? .

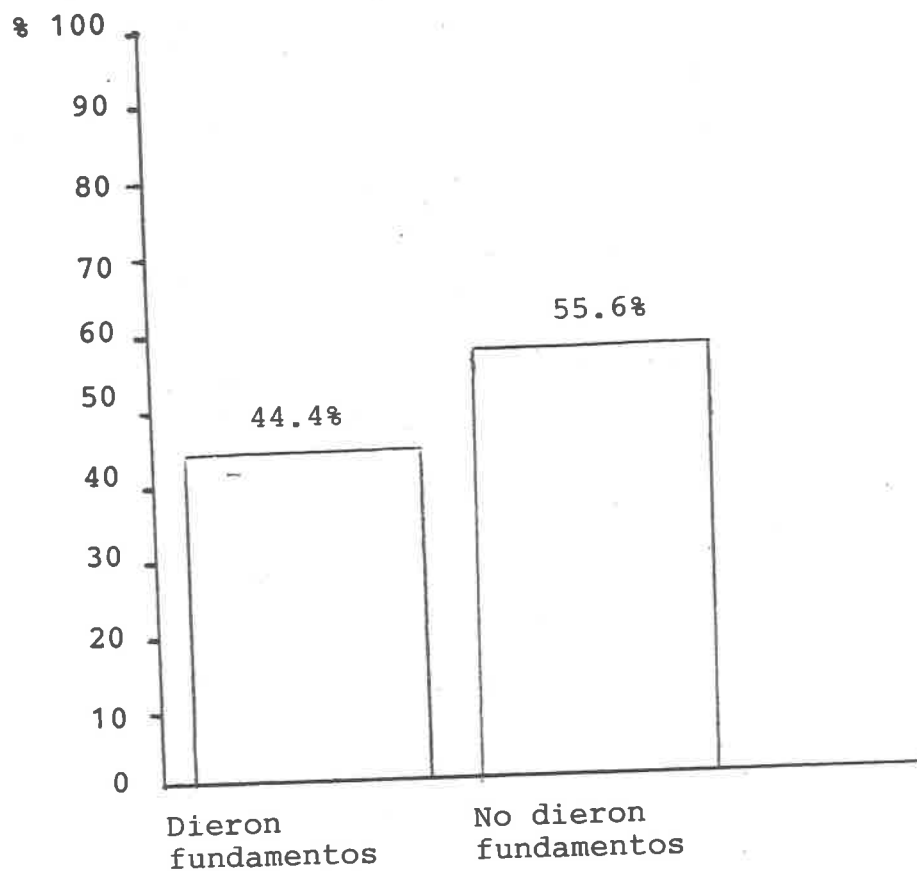


FIGURA 2

Qué fundamentos teóricos apoyan su respuesta?

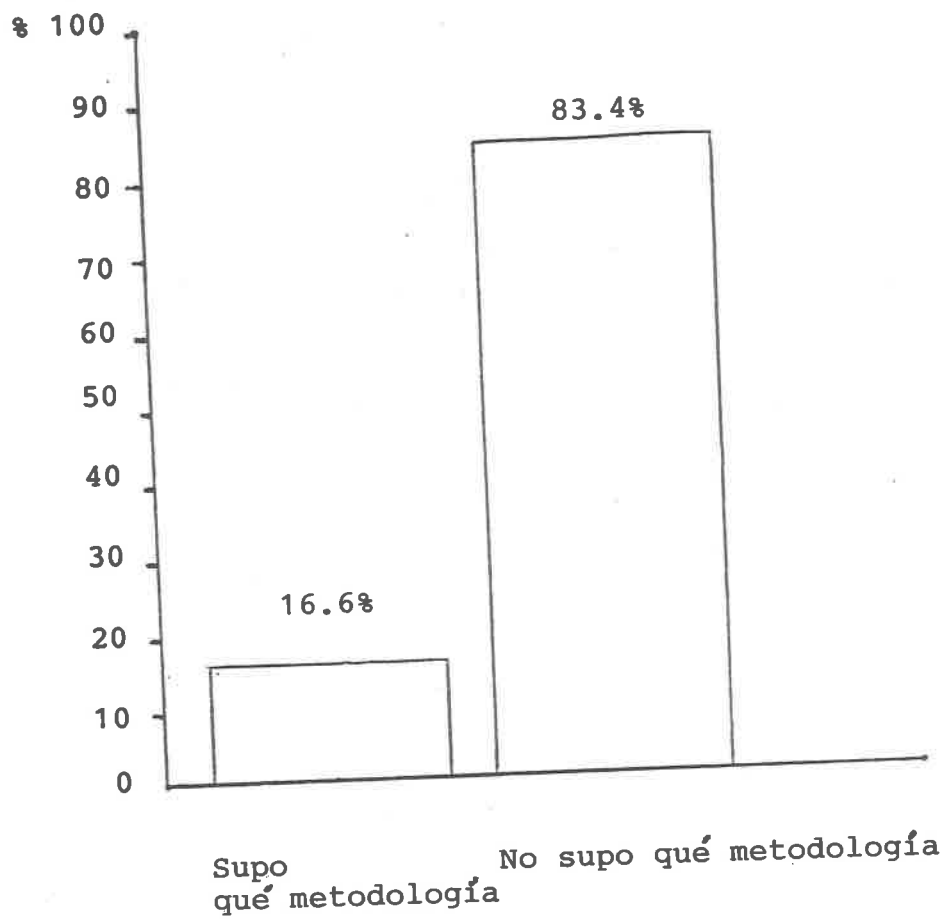


FIGURA 3

Qué metodología utilizan las educadoras en su práctica docente?

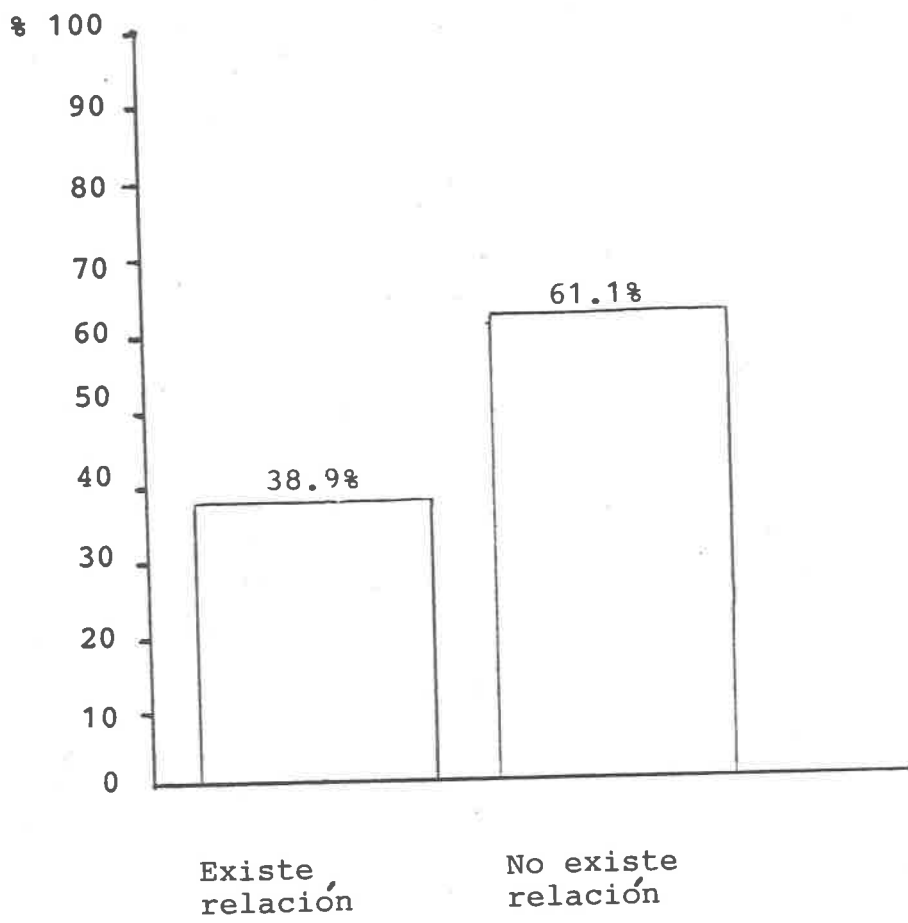


FIGURA 4

Existe relación entre los contenidos de primaria y preescolar?

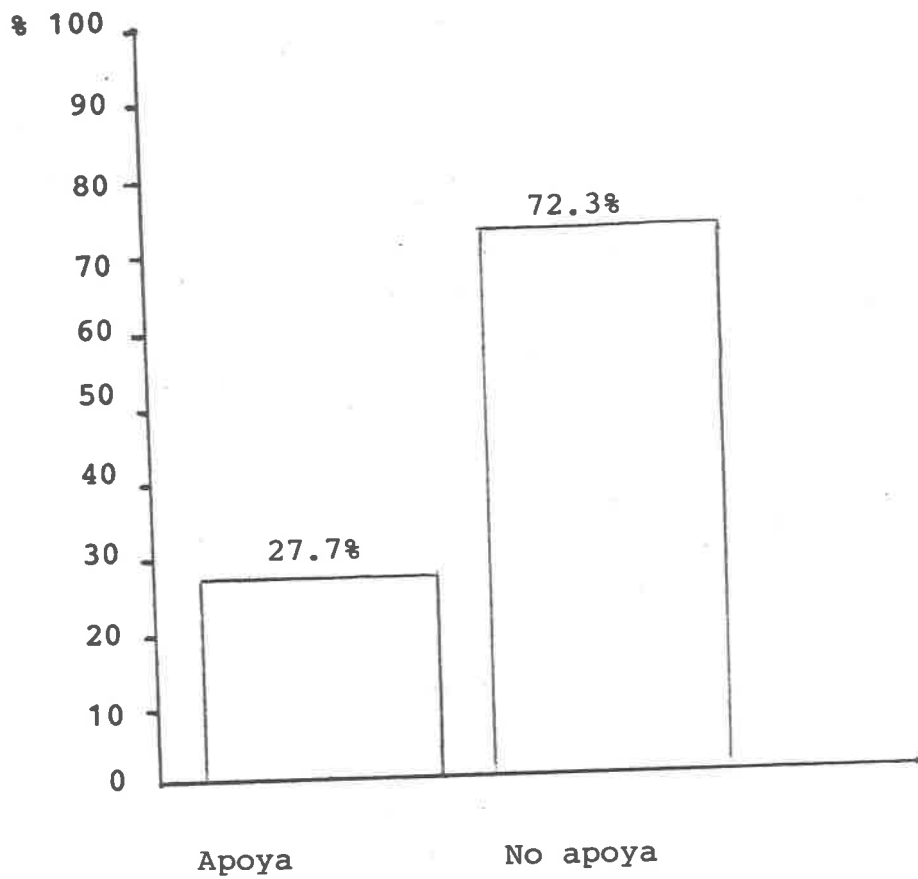


FIGURA 5

El trabajo de las educadoras apoya la consolidación de la lecto-escritura en primer grado de primaria?

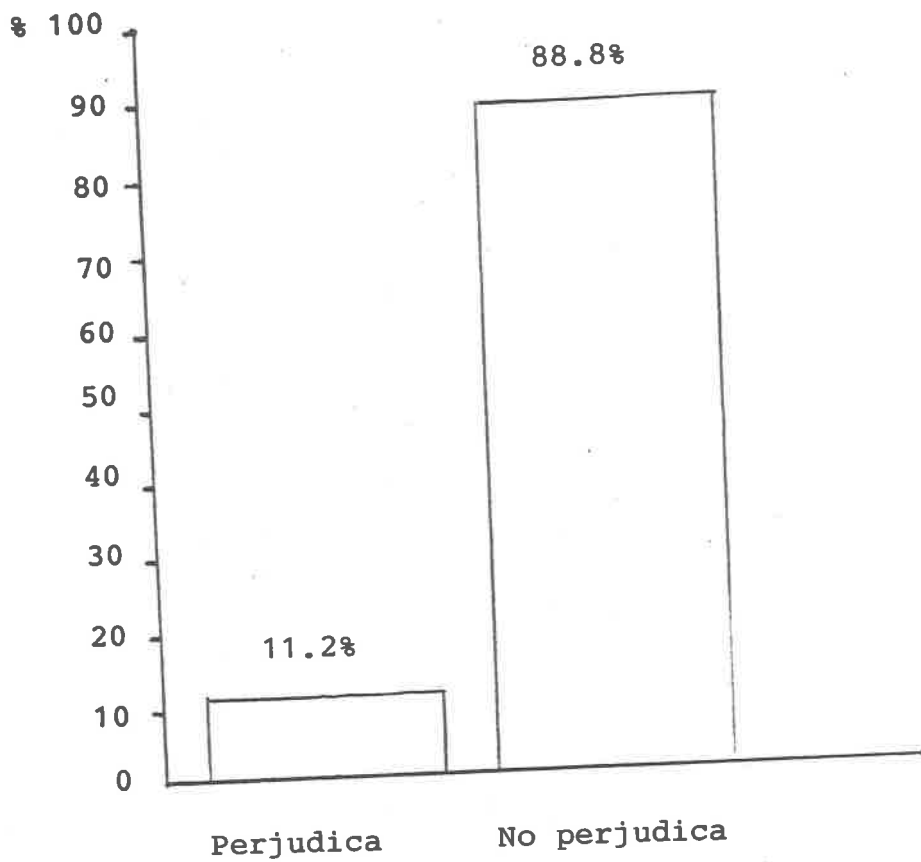


FIGURA 6

Introducir 20 min. de lecto-escritura en el tercer grado de preescolar perjudica al niño?

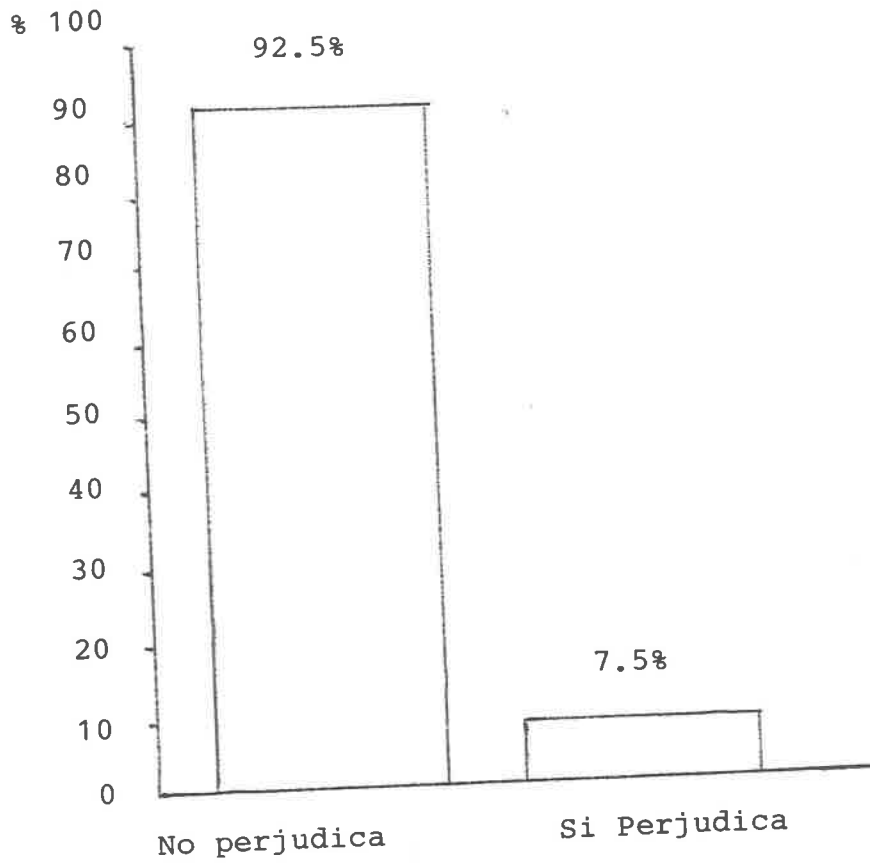


Figura 7

Introducir 20 minutos de lecto-escritura en el tercer grado de preescolar perjudicaría al educando?

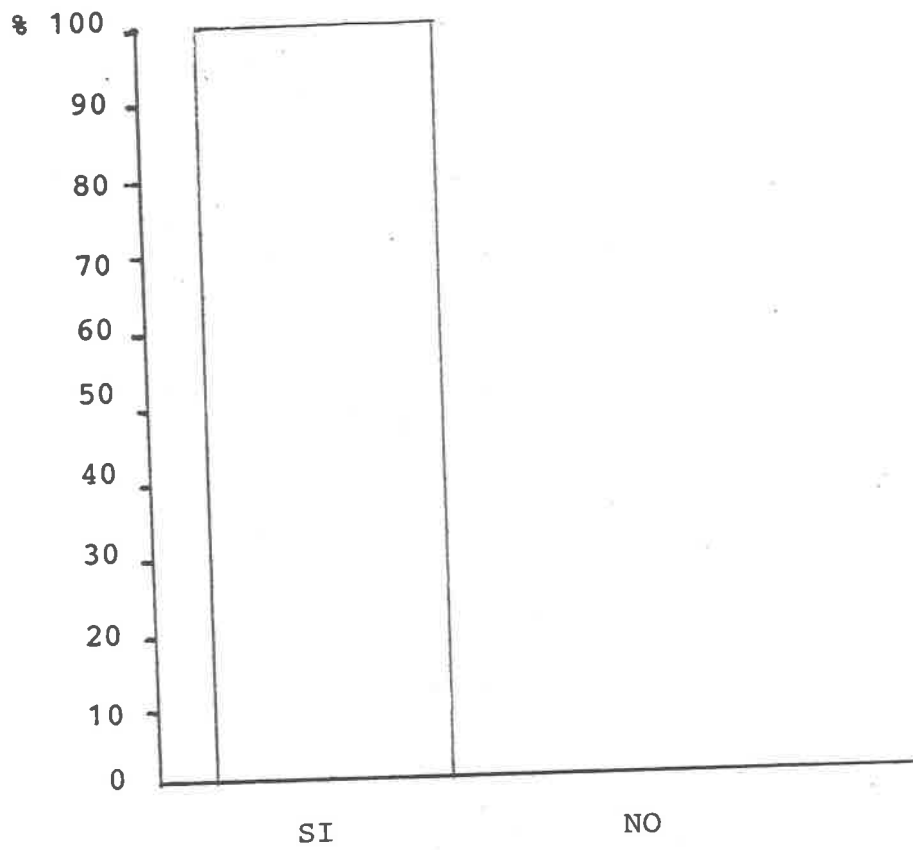


FIGURA 7

Se debe introducir la lecto-escritura en el tercer grado de educación preescolar?

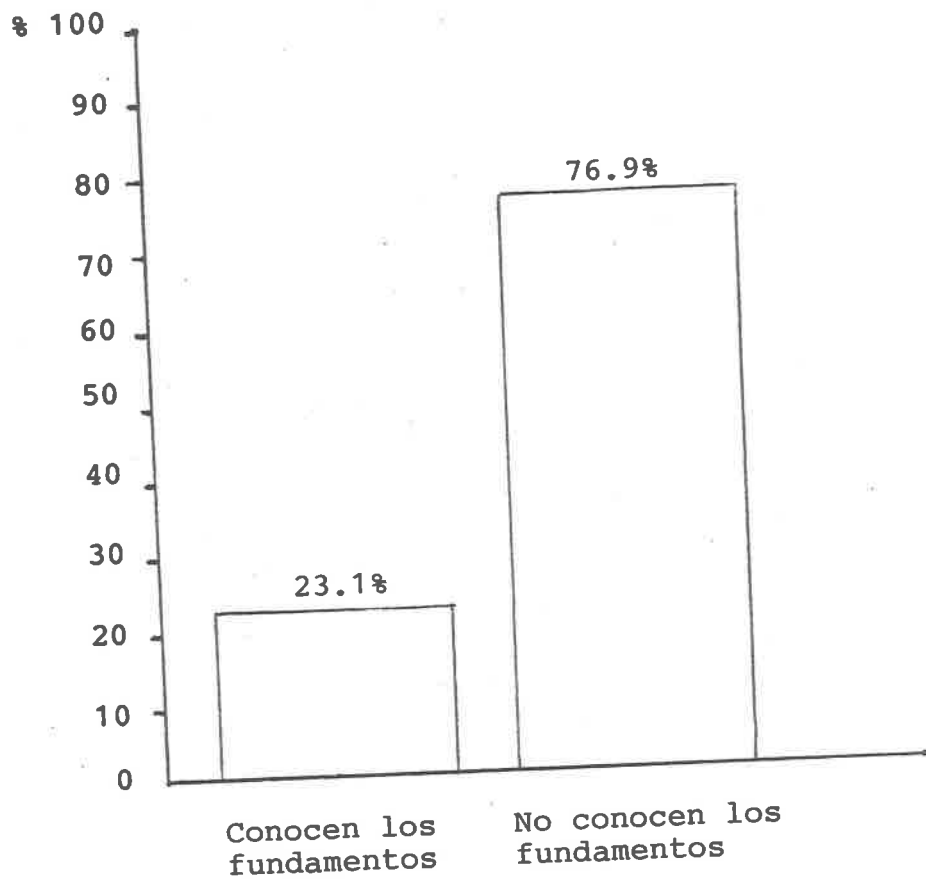


FIGURA 8

Qué fundamentos teórico-metodológicos apoyan el método de proyectos?

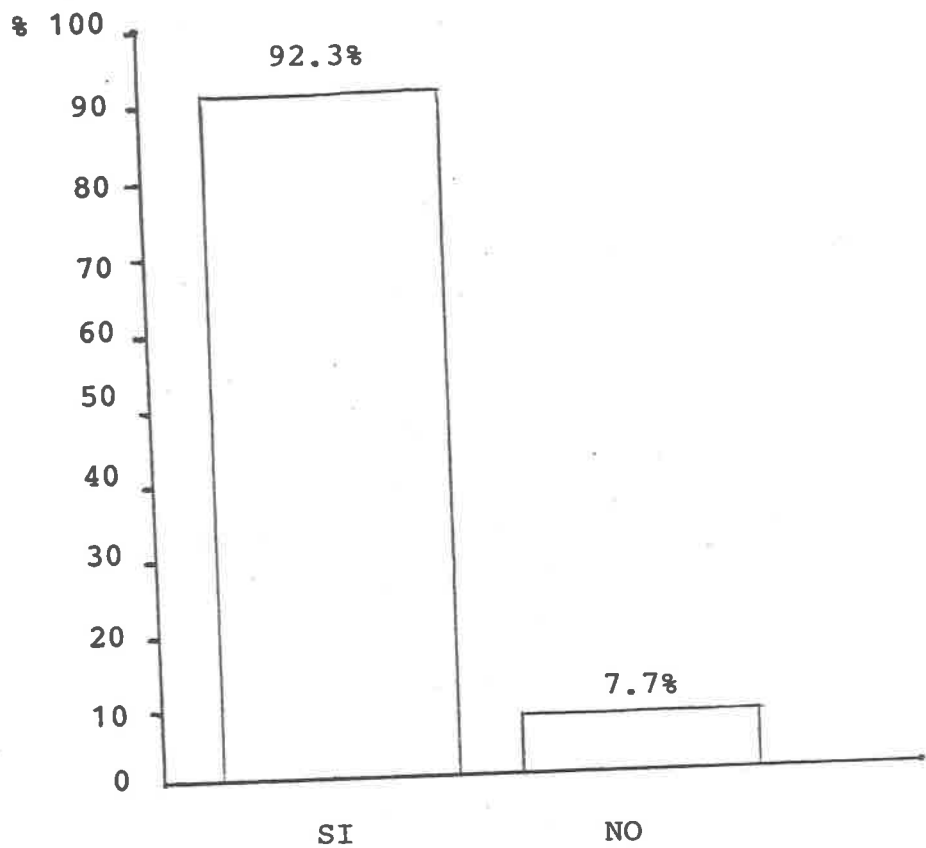


FIGURA 9

Si fueses maestra de primer grado de primaria, estarías de acuerdo en que los niños preescolares trajesen nociones de lecto-escritura?

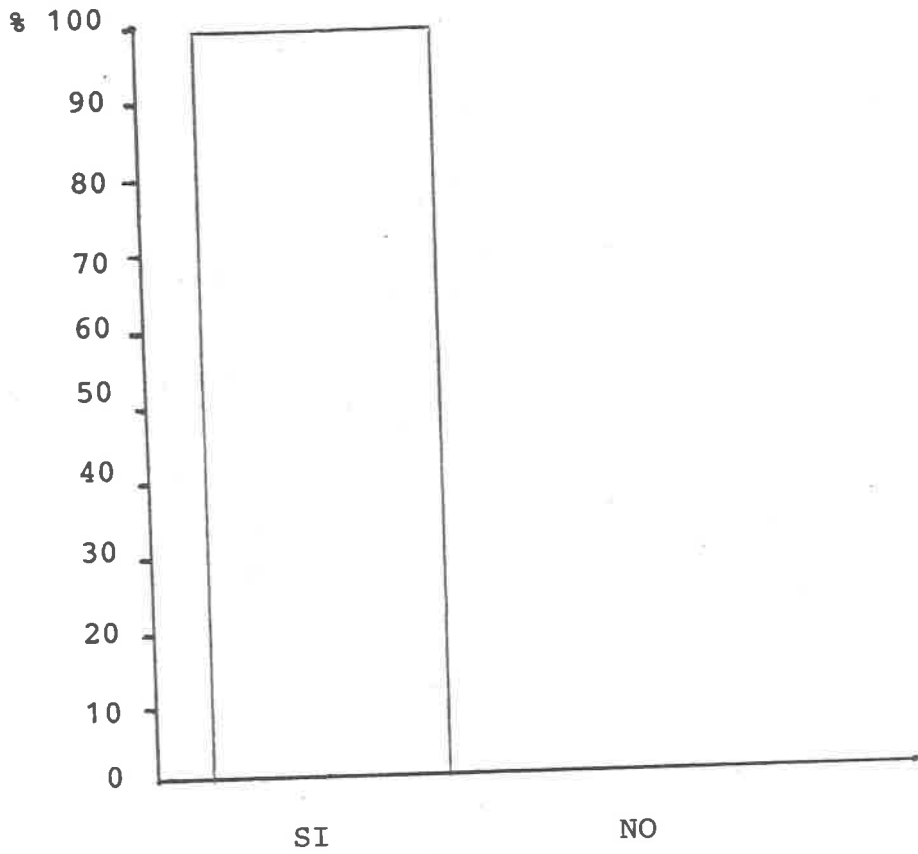


FIGURA 10

Le gustaría que le enseñaran lecto-escritura a su hijo en el jardín de niños?

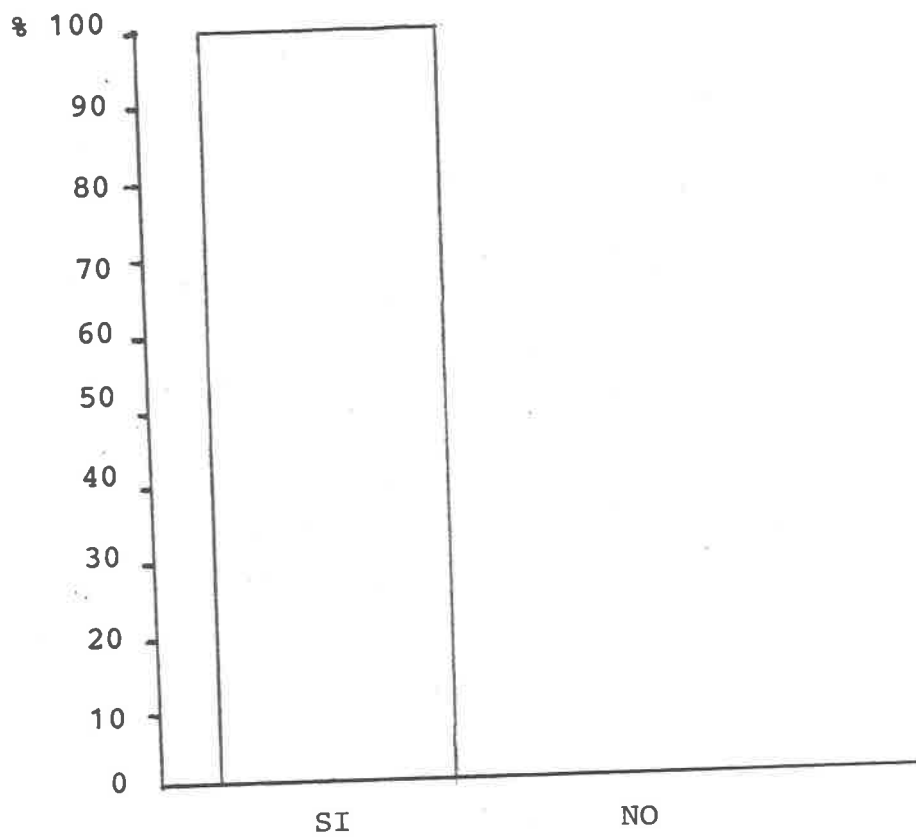


FIGURA 11

Apoyaría las actividades de lecto-escritura que le indicara la educadora?

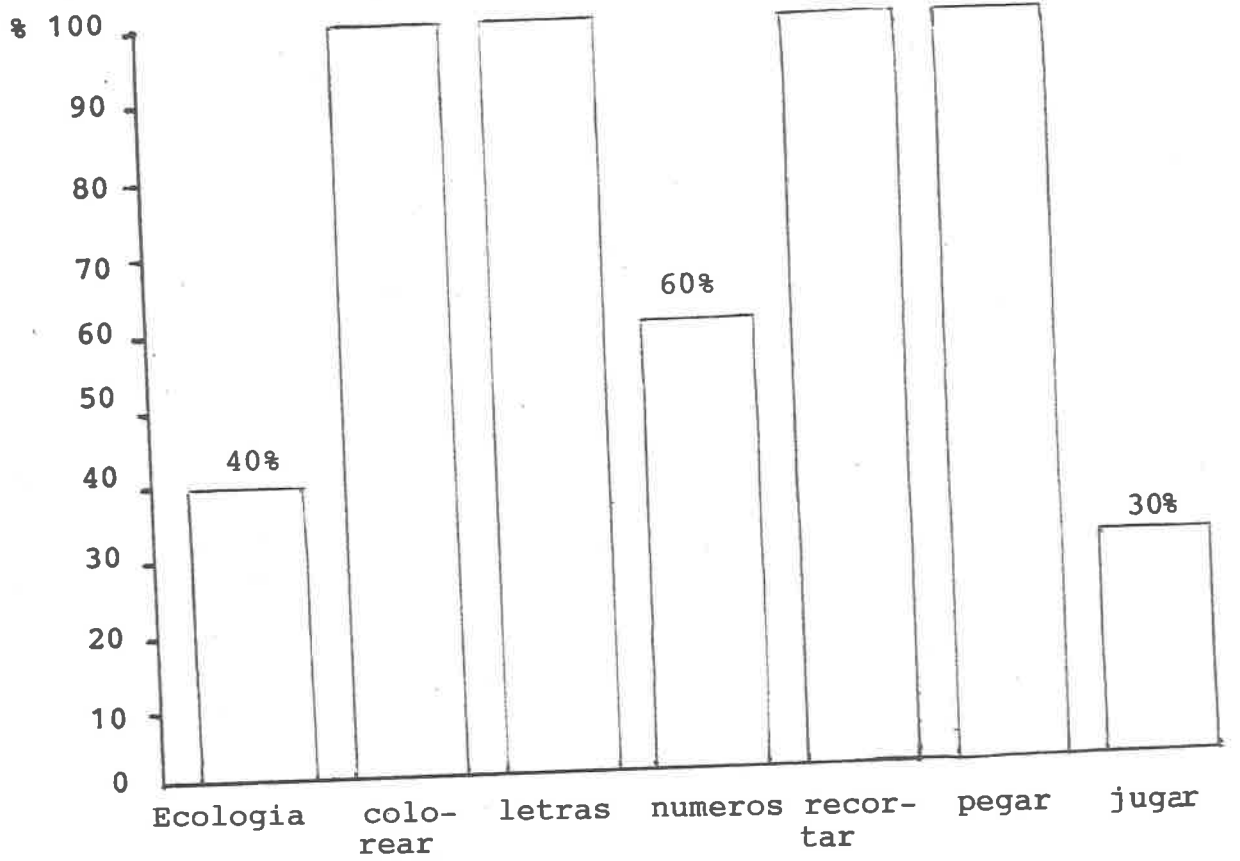


FIGURA 12

Qué actividades cree que son las más importantes para que su hijo aprenda en el jardín de niños?

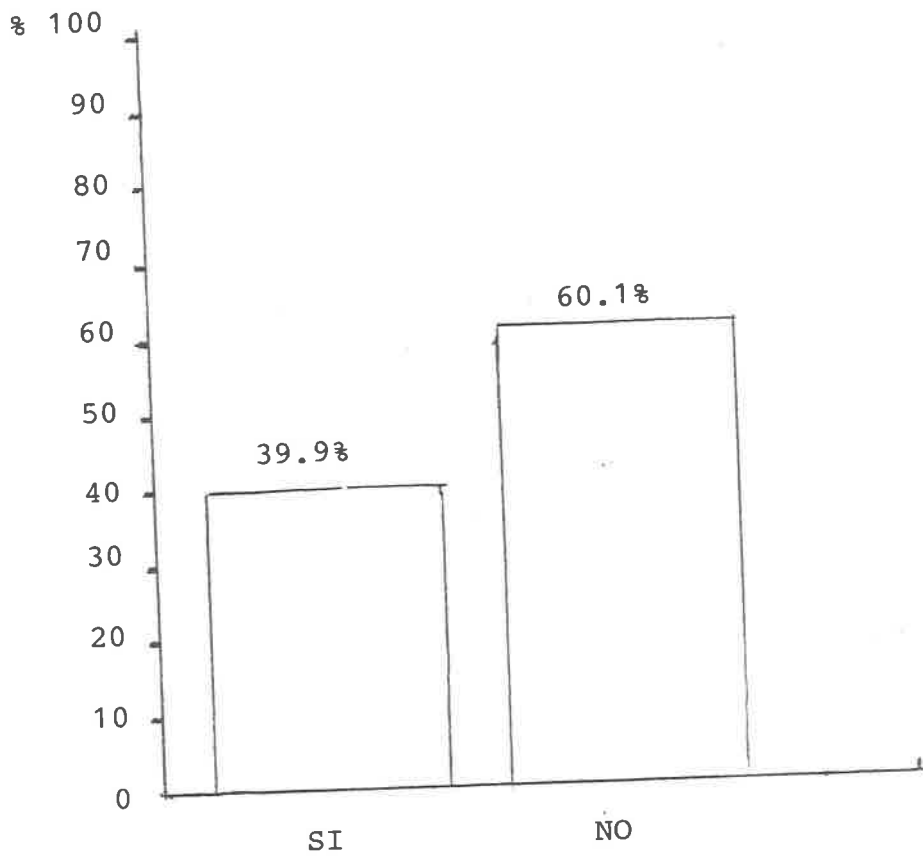


FIGURA 13

Los niños que usted recibe egresados de preescolar, están lo suficientemente preparados para cursar el primer grado de primaria?

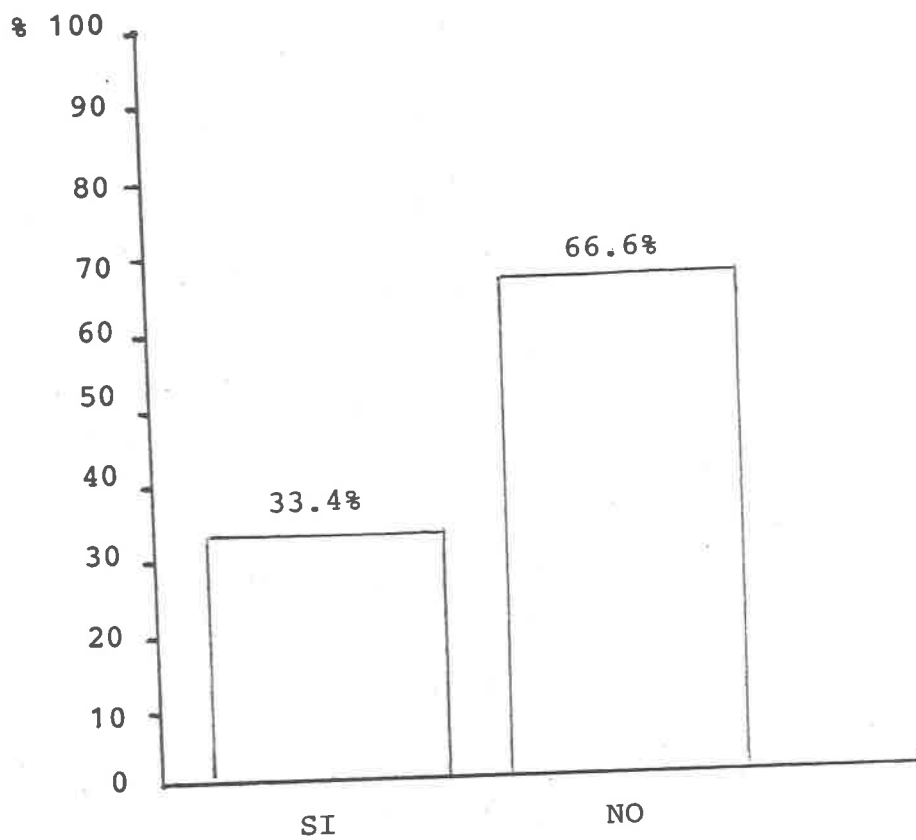


FIGURA 14

Estaría de acuerdo en que los niños ya trajesen nociones de lecto-escritura?

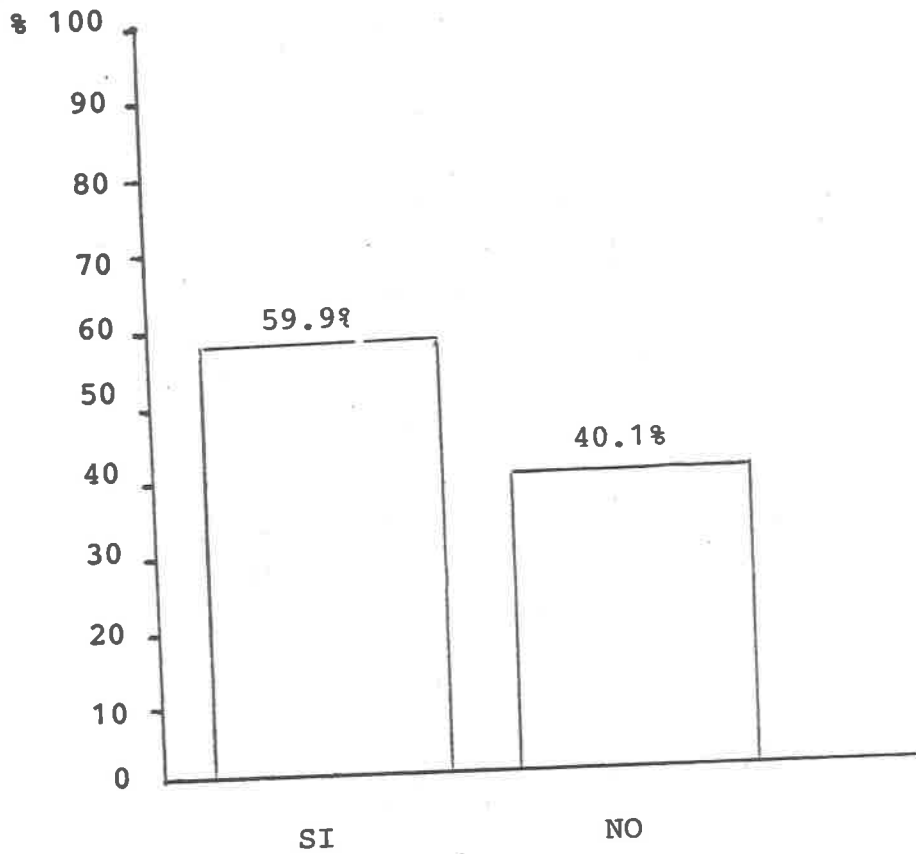


FIGURA 15

Cree usted que un ciclo escolar es el tiempo adecuado para que los niños aprendan a leer y escribir sin traer nociones de lecto-escritura?

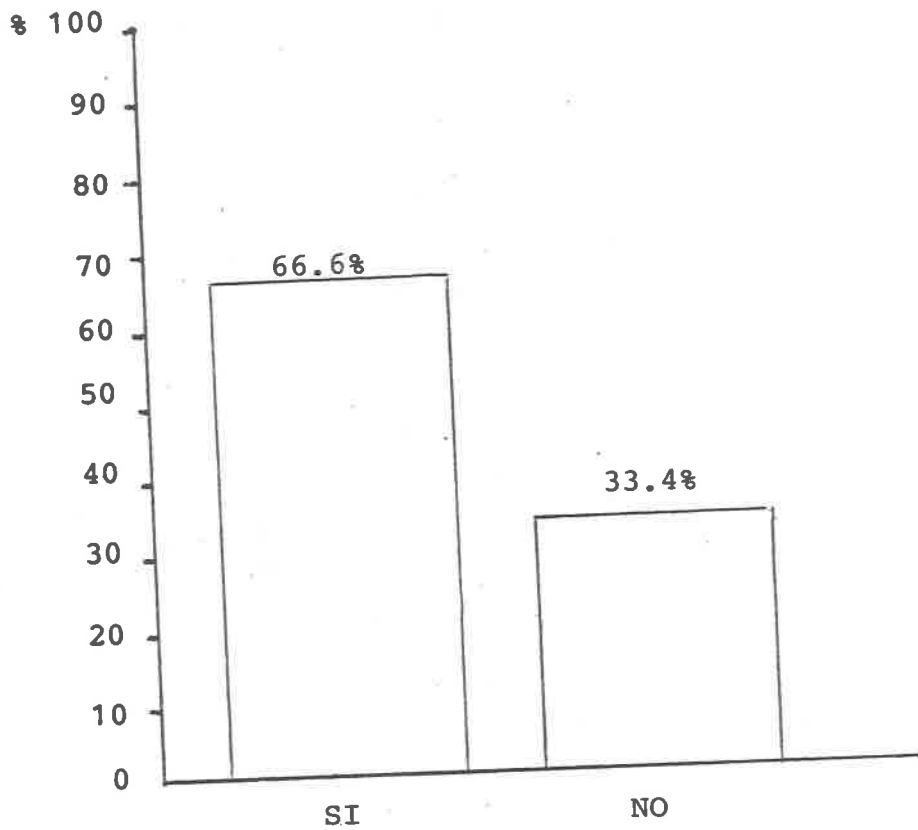


FIGURA 16

Si hubiese la posibilidad de ampliar el margen de tiempo para enseñarlos a leer y escribir, lo aceptaría?

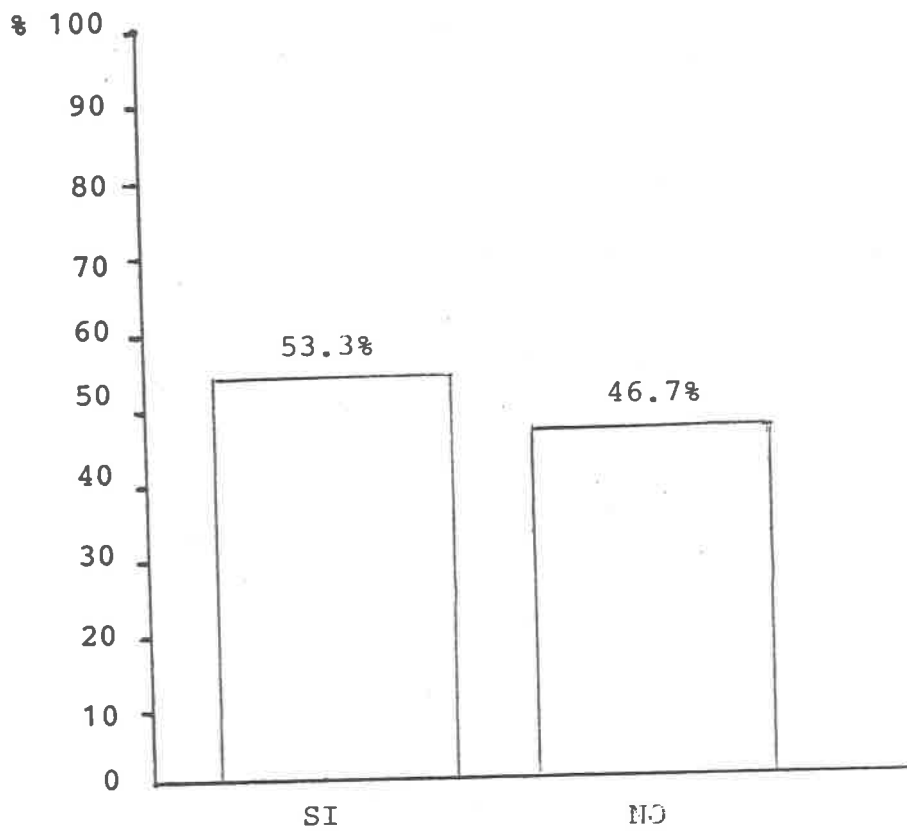


FIGURA 17

Quando los profesores reciben primer grado se sienten presionados para enseñar a los niños a leer y escribir en un año?

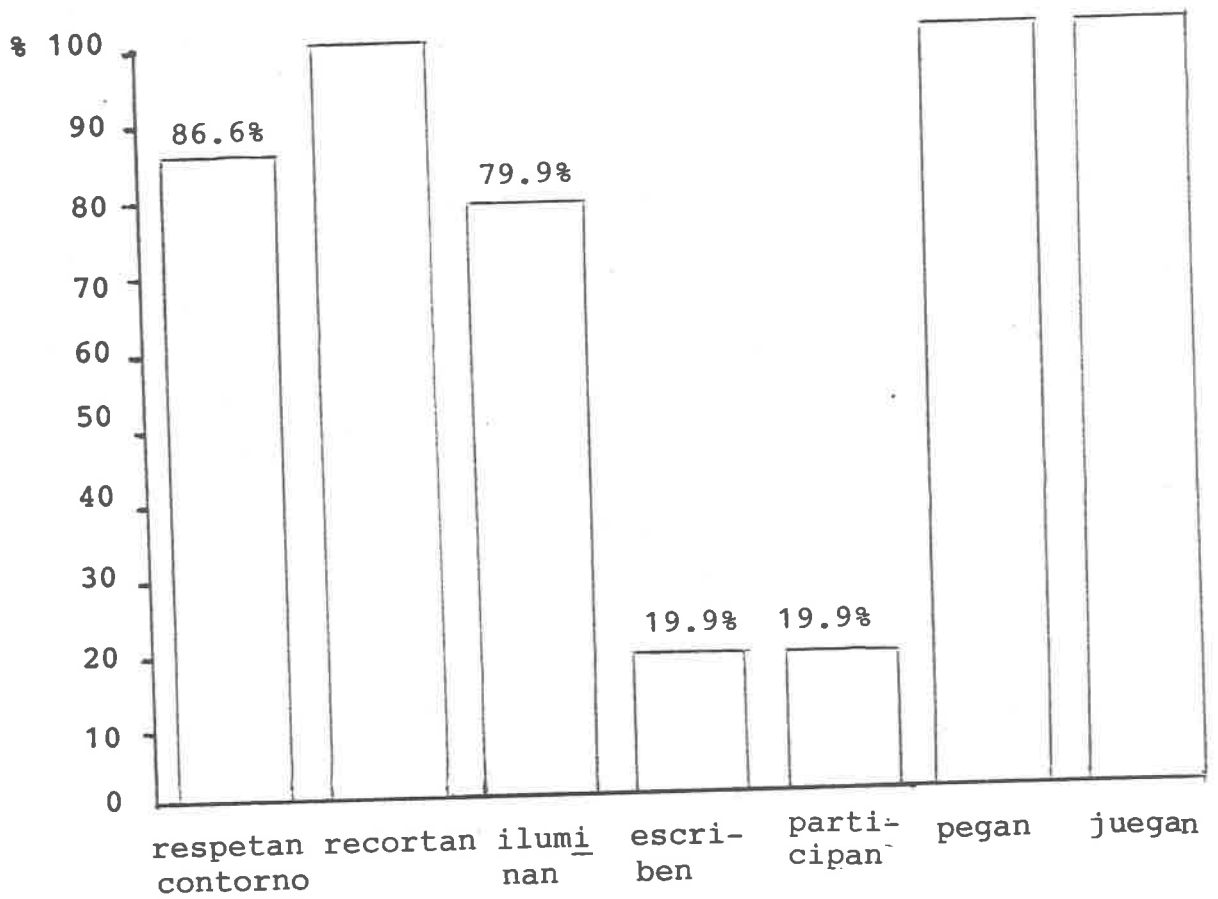


FIGURA 18

Qué destrezas finas son las más comunes que ha detectado en los alumnos egresados de preescolar?

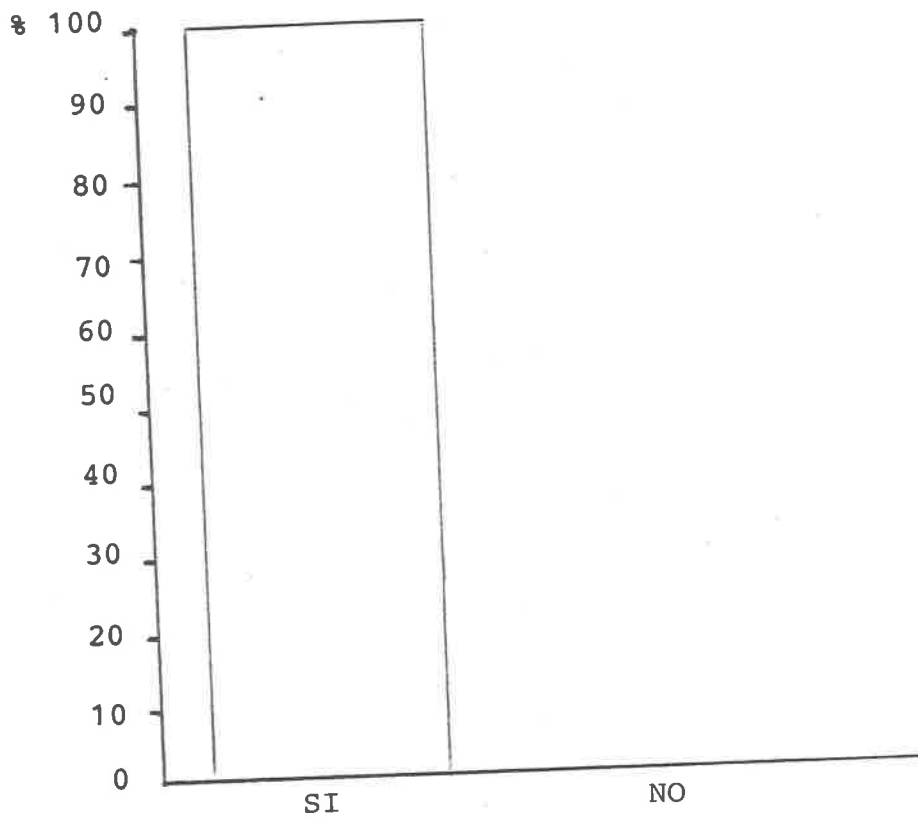


FIGURA 19

Es conveniente enseñar lecto-escritura a los preescolares?

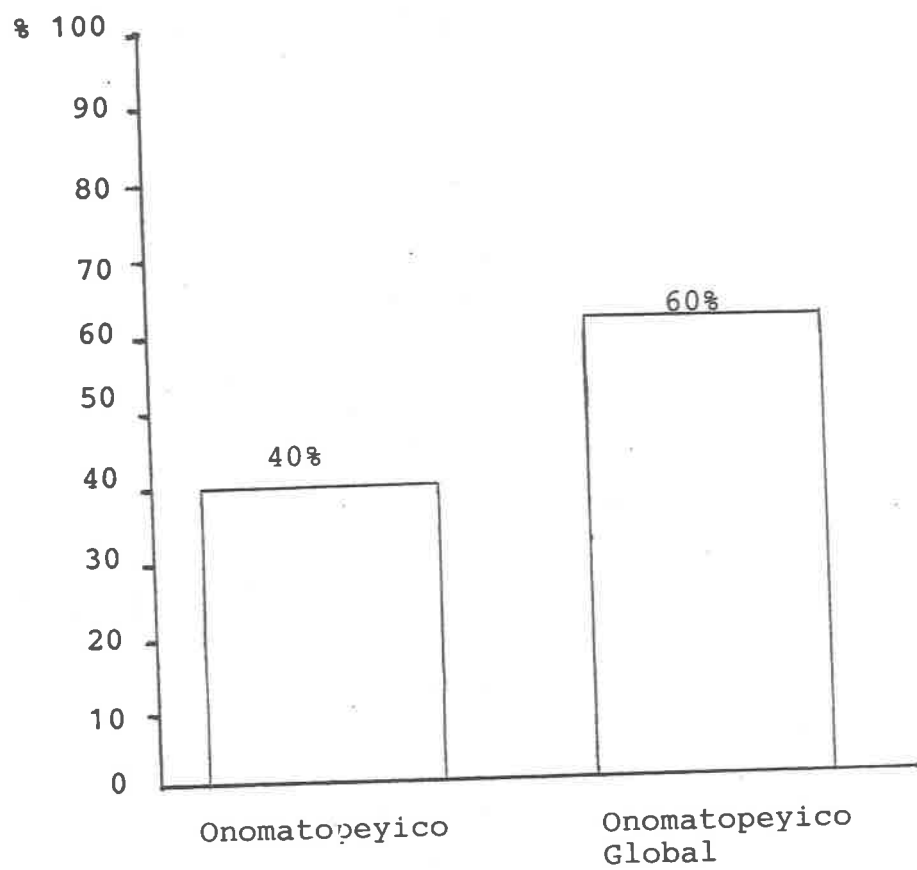


FIGURA 20

Qué métodos manejan las educadoras con los preescolares?

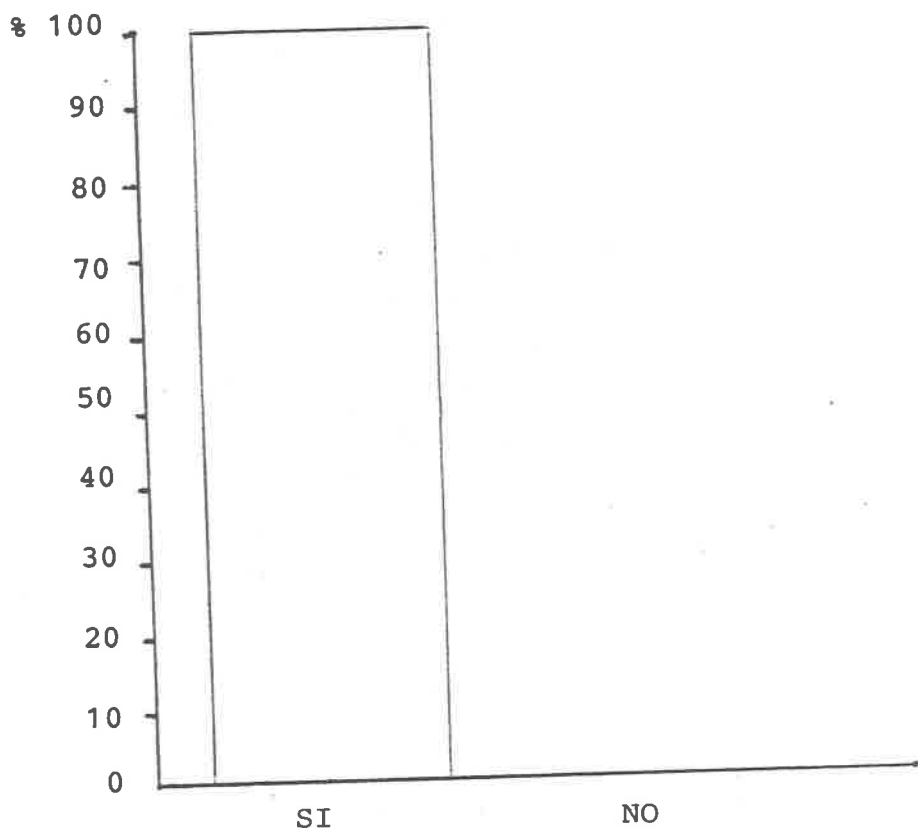


FIGURA 21

Llevan a cabo el programa oficial de preescolar?

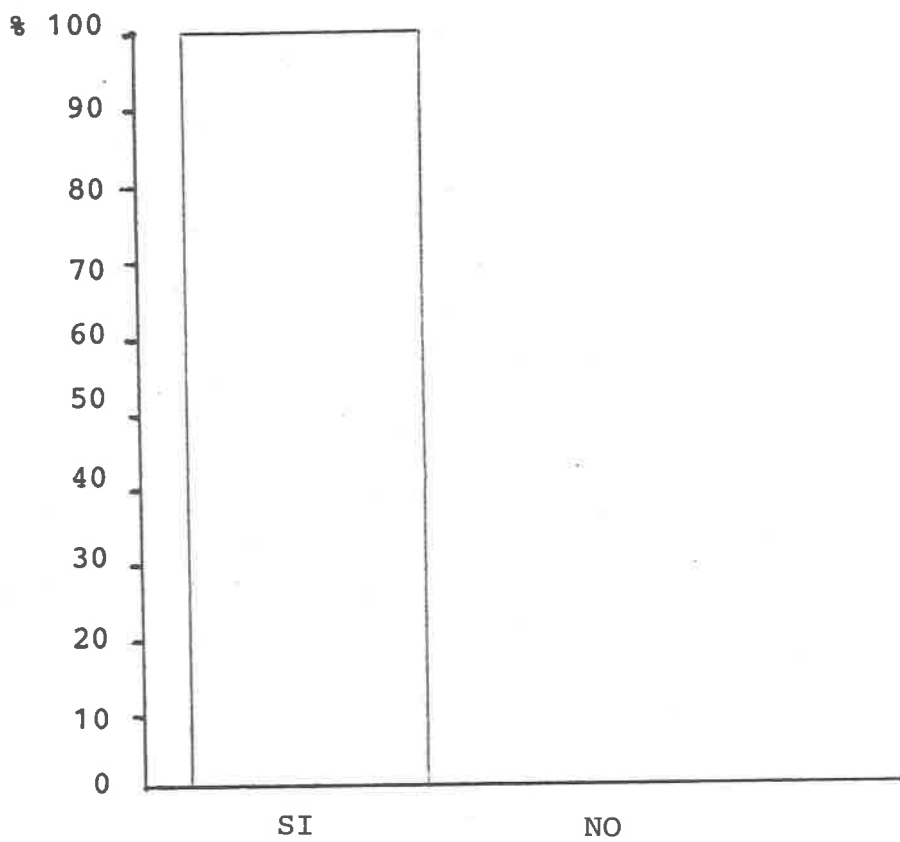


FIGURA 22

La SEP autoriza la lecto-escritura en los jardines de niños?

OBSERVACIONES GENERALES

Las **calificaciones parciales** se asignan en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar.

Las **calificaciones parciales** que se registran en esta boleta van del 5 al 10 y se anotan con números enteros, según el aprovechamiento del alumno.

La **calificación final** de cada asignatura, se obtiene al sumar las calificaciones parciales y dividir el resultado entre cinco, por ser éste el número de calificaciones parciales. Ésta se debe registrar con un número entero y una cifra decimal.

El alumno **aprueba** una asignatura cuando obtiene una calificación final mayor o igual a 6.0

El **promedio general anual** se obtiene al sumar las calificaciones finales de todas las asignaturas y dividir el resultado entre ocho, por ser éste el número de asignaturas evaluadas. Este promedio se debe registrar con un número entero y una cifra decimal.

El alumno es **promovido** si obtiene calificación aprobatoria tanto en la **calificación final** de Español, como en la **calificación final** de Matemáticas y si además su **promedio general anual** es mayor o igual a 6.0 El alumno no es promovido si reprueba Español o Matemáticas; o si aprueba esas dos asignaturas, pero su **promedio general anual** es menor de 6.0

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Artículo 31, que es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos concurren a la escuela y obtengan la educación primaria y secundaria.

AL PADRE DE FAMILIA O TUTOR

Para mayor información sobre el aprovechamiento del alumno y de cómo ayudarlo a mejorar su rendimiento escolar, es conveniente que el padre de familia o tutor se entreviste con el maestro.

A04085

SE SANCIONARA A QUIEN CON DOLO O FINES LUCRATIVOS REPRODUZCA TOTAL O PARCIALMENTE ESTE FORMATO

SEP**SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL**MODERNIZACIÓN DE LA
EDUCACIÓN BÁSICAEDUCACIÓN PRIMARIA
BOLETA DE EVALUACIÓN 1995-1996
4º, 5º, 6º GRADOESCUELA: CONSTITUYENTES - ZONA 096SECTOR 0416DPR4831K

CLAVE SEGUN CATALOGO DE CENTROS DE TRABAJO

ALUMNO: CRISTIAN OMAR

NOMBRE(S)

URBINA

PRIMER APELLIDO

RODRIGUEZ

SEGUNDO APELLIDO

851227

REGISTRO FEDERAL ESCOLAR (RFE)

5o.

GRADO

"A"

GRUPO

MATUTINO

TURNO

PARA LLENAR AL FINAL DEL AÑO ESCOLAR O ANTES SI EL ALUMNO
CAMBIA DE ESCUELAMIGUEL ESPINOZA HERNANDEZ

NOMBRE Y FIRMA DEL MAESTRO

D. DANTE BUSTOS VELASCO

NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR

URUAPAN, MICHOACAN.

LUGAR DE EXPEDICIÓN

FECHA 10 | 07 | 96

DÍA MES AÑO

SISTEMA
EDUCATIVO NACIONAL
MICHOACANESTA BOLETA ES VÁLIDA EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
Y NO REQUIERE TRAMITES ADICIONALES DE LEGALIZACIÓN

OBSERVACIONES GENERALES

Las calificaciones parciales se asignan en cinco momentos el año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar.

Las calificaciones parciales que se registran en esta boleta van del 5 al 10 y se anotan con números enteros, según el aprovechamiento del alumno.

La calificación final de cada asignatura, se obtiene al sumar las calificaciones parciales y dividir el resultado entre cinco, por ser éste el número de calificaciones parciales. Ésta se debe registrar con un número entero y una cifra decimal.

El alumno aprueba una asignatura cuando obtiene una calificación final mayor o igual a 6.0

El promedio general anual se obtiene al sumar las calificaciones finales de todas las asignaturas y dividir el resultado entre cinco, por ser éste el número de asignaturas evaluadas. Este promedio se debe registrar con un número entero y una cifra decimal.

Primero y segundo grados de primaria son considerados como partes de un ciclo. Muchos alumnos que no aprenden a leer y escribir en primero, lo hacen sin mayores problemas en segundo. Por ello, el alumno que haya asistido regularmente a clases será promovido a segundo, a menos que el maestro detecte problemas serios de aprendizaje. Se recomienda que al decidir reprobar a un alumno de primer grado de primaria, se tome en cuenta la opinión del padre o tutor y de las autoridades de la escuela. En este caso es conveniente definir una atención especial con la participación de los maestros, los padres de familia y las autoridades de la escuela.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Artículo 31, que es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos concurren a la escuela y obtengan la educación primaria y secundaria.

AL PADRE DE FAMILIA O TUTOR

Para mayor información sobre el aprovechamiento del alumno y de cómo ayudarlo a mejorar su rendimiento escolar, es conveniente que el padre de familia o tutor se entreviste con el maestro.

X66

SE SANCIONARA A QUIEN CON DOLO O FINES LUCRATIVOS REPRODUZCA TOTAL O PARCIALMENTE ESTE FORMATO

SEP

MODERNIZACIÓN DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

EDUCACIÓN PRIMARIA
BOLETA DE EVALUACIÓN 1995-1996
PRIMER GRADO

ESCUELA: HERMANOS FLORES MAREON

116DPR4532M

CLAVE SEGUN CATALOGO DE CENTROS DE TRABAJO

ALUMNO: YESENIA LIZBETH

NOMBRE(S)

ROJAS

PRIMER APELLIDO

MORA

SEGUNDO APELLIDO

ROYA-890324

REGISTRO FEDERAL ESCOLAR (RFE)

B

GRUPO

MATUTINO

TURNO

PARA LLENAR AL FINAL DEL AÑO ESCOLAR O ANTES SI EL ALUMNO
CAMBIA DE ESCUELA

VIRGINIA GONZALEZ MAYA

NOMBRE Y FIRMA DEL MAESTRO

BENEDICTA CERANS ALFARO

NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR

UENAPAN DEL PROGRESO MICHOACAN

LUGAR DE EXPEDICIÓN

FECHA 10 | 07 | 96

DIA MES AÑO



ESTA BOLETA ES VÁLIDA EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
Y NO REQUIERE TRÁMITES ADICIONALES DE LEGALIZACIÓN

Figura 26

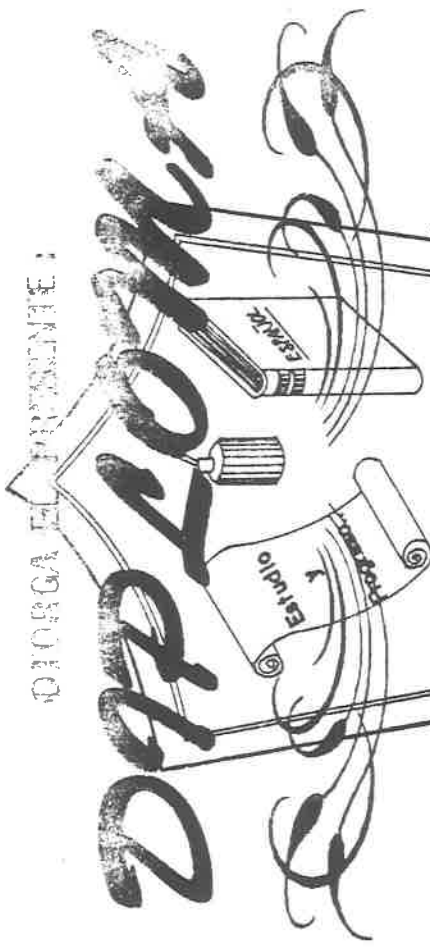


SECRETARIA DE EDUCACION EN EL ESTADO
 DIRECCION DE EDUCACION PRIMARIA
"LA ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL MATUTINA"



Clave: 16DPR-4532 M.

"HERMANOS FLORES MAGON"



DIORGA EL PRESENTE:

YESENIA LIZBETH ROJAS MORA

Al alumno (a)

**POR HABER OBTENIDO EL PRIMER LUGAR EN APROVECHAMIENTO
 EN EL 1.º B GRADO, GRUPO "Y" CICLO ESCOLAR 1995-1996**

Uruapan, Mich., a 21 de Julio de 1996



SUPERVISOR DE LA ZONA D96

Prof. José Alvaréz Oregel
 AA0J-340627



S.E.P.
 ESC. PRIM. URB. FED.
 HNOS. FLORES
 MAGON
 MATUTINO
 CLAVE
 "16DPR-4532"
 COL. 18
 DE MARZO
 URUAPAN, MICH.

LA DIRECCION DE LA ESCUELA.

Profra. Benedicta Cerino Alfaro

Profra. Benedicta Cerino Alfaro
 CEAB-510714-4F2

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Arroyo Margarita y Robles Martha., Programa de Educación Preescolar, México SEP 1981

CONALTE., Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria, México SEP, 1991

Ferreiro Emilia., Se Debe Enseñar a Leer y Escribir en el Jardín de Niños, México, IPN, C.I.E., Boletín 1982

Ferreiro Emilia y Ana Teberosky., Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño, México, Ed. Siglo XXI, 1989

Ferriere A., La Escuela Activa, Madrid, Ed. Studium, 1971

Ferriere A., Transformemos la Escuela, Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación, Barcelona, 1929

Larroyo Francisco., Historia Comparada de la Educación en México, Argentina, Ed. Porrúa, 1986

Lecerle J.L., Emilio en la Historia, Barcelona, Ed. Fontanella 1973

Piaget Jean., Psicología y Pedagogía, Barcelona, Ed. Ariel, --- 1973

Piaget Jean., Seis Estudios de Psicología, Barcelona, Ed. Ariel
1986

Rousseau J. Jacques., La Pedagogía de la Vocación, Revista Los
Grandes Pedagogos, México, 1974

S. Saavedra Manuel., Técnicas de Investigación Social para la -
Elaboración del Documento Recepcional, México, Ed. Siglo Nuevo
1981

Secretaría de Educación Pública., Programa de Educación Preesco-
lar, México, Ed. Fernández Editores, 1992

Secretaría de Educación Pública., Programa de Educación Preesco-
lar, México, Ed. Fernández Cueto, 1982

Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Educa--
ción., Antología de Apoyo a la Práctica Docente del Nivel Prees-
colar, México, SEP, 1993

Universidad Pedagógica Nacional., El Niño Aprendizaje y Desarro-
llo, México, SEP, 1985

Vygotski L. S., El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Supe-
riores, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1979

Vygotski L. S., Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad
Escolar, en Infancia y Aprendizaje No. 27-28, Madrid, 1979