



SECRETARÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

512681

LA LECTURA EN LOS PROGRAMAS
DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.
DESARROLLO E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA LENGUA Y LITERATURA

PRESENTA:
NOEMI AGUILAR MARTINEZ

ASESORA:
DRA. YOLANDA DE LA GARZA LÓPEZ DE LARA.

MÉXICO, D.F.

JULIO DE 1999

15541



155514

A Jesús y María,

por su inmenso amor.

A Francisco Javier

mi amado esposo,
compañero en mi camino
en quien me miro y me leo.

Lugares

*Llévame contigo tan lejos
que, en el camino, olvide
las palabras.*

*Llévame contigo tan cerca
que, en el camino, no tenga
palabras.*

Xavier Villaurrutia.

A nuestras hijas

Noemí Miryana

María Vianey

Diana Georgina,

con todo mi cariño.

21-11-89 lucas

AGRADECIMIENTOS

Manifiesto un agradecimiento especial hacia la Dra. Yolanda de la Garza López y Lara por su incondicional ayuda y apoyo autoral. Por significar continuamente a la docencia a través de su figura como una eminente maestra e investigadora mexicana, con una fina y profunda calidad intelectual y humana.

A mi esposo Francisco J. Mendoza Pérez que me impulsó a realizar la carrera y guió y apoyó intelectual, material y físicamente este trabajo.

De forma muy especial agradezco a mis padres Artemio y Clemencia porque siguen cuidando de mí y de mi familia respetando nuestros espacios, aún sin merecerlo. Porque durante la realización de la carrera y la elaboración de la tesis me prestaron su apoyo, cuidaron de mis hijas, me alentaron y me manifestaron de una y mil formas su amor de padres. A mis hermanas Laurita, Gina, Gisel, Viqui y a mi hermano Artemio. A mis abuelas que siempre oraron por mí, en las dificultades y alegrías, Pipina, Esther y Mercedes. Con mucho amor y cariño gracias a ellos.

Asimismo, expreso mi gratitud por todos y cada uno de los maestros y maestras que han guiado mi formación profesional; así como a los familiares, compañeras y amigas que han enriquecido mi vida con su amistad y que tuvieron parte en esta investigación. Gracias a la Mtra. Guadalupe Colín Pérez por su tiempo y comprensión, por su influencia en mi desarrollo profesional. Y a la infancia mexicana, que espera mucho de sus educadoras.

Un agradecimiento a la SEP/ DGSEI (Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa) por la beca que me brindaron para realizar los estudios correspondientes.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EL DESARROLLO DE LA LECTURA EN LOS NIÑOS.	
INTRODUCCIÓN	9
1.1. CONCEPCIÓN DE LA LECTURA.	
1.1.1. Concepción de lectura.	11
1.1.2. El complejo proceso intelectual de la lectura.	14
1.1.3. Del apoyo en la lectura a la lectura independiente.	18
1.1.4. El contexto.	20
1.1.5. Estrategias de comprensión.	20
1.2. DIFERENTES POSICIONES O PERSPECTIVAS SOBRE LA LECTURA.	23
1.2.1. Postura centrada en el texto.	24
1.2.2. Postura centrada en el lector.	28
1.2.3. Postura de la transacción entre el texto y el lector.	31
1.2.4. Teorías de construcción social.	32
1.3. LA LECTURA COMO FENOMENO EDUCATIVO	37
1.3.1. Los fundamentos de las metodologías tradicionales.	40
1.3.2. Supuestos básicos sobre la enseñanza del lenguaje.	41
1.3.3. La enseñanza.	43
1.3.4. El aprendizaje.	44
1.3.5. La importancia del maestro y de las situaciones o ambientes alfabetizadores.	47
1.4. IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN LOS PRIMEROS AÑOS.	47
1.4.1. Vínculo familiar en relación con la alfabetización y la similitud que debe seguir la escuela.	48
1.4.2. La lectura antes del ingreso a la escuela.	51
1.4.3. La lectura en la escuela.	55
CAPÍTULO 2. SINOPSIS HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.	
INTRODUCCIÓN	59
2.1. ANTECEDENTES DE PROGRAMAS DE DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA	61

2.2. CIEN AÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO	
2.2.1. Los orígenes de la educación preescolar desde la República y la Dictadura Porfirista a la promulgación de la Constitución de 1917.	64
2.2.2. Inestabilidad y afianzamiento de los Jardines de Niños. 1917 – 1942.	71
2.2.3. La educación preescolar a través de las políticas gubernamentales.	74
2.2.4. Repercusiones de la Reforma educativa en el nivel preescolar.	79
2.2.5. Nuevas orientaciones psicológicas y función social para el J.N.	84
2.3. UNA EVALUACIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA VIDA DEL PAÍS.	
2.3.1. Orígenes de nuestra educación.	86
2.3.2..Lineamientos pedagógicos en los orígenes de la educación preescolar.	87
2.3.3. Lucha de maestras por dar reconocimiento y personalidad propia al nivel preescolar.	88
2.3.4. Función social de la educación preescolar.	89
2.3.5. Reflexiones sobre las tradiciones en la educación preescolar.	91
2.3.6..Relación entre los programas de educación preescolar y los programas de formación docente.	93
2.3.7. Los contenidos de la educación preescolar y su continuidad con la escuela primaria.	98
2.3.8. La desprofesionalización docente de la educadora.	99

CAPITULO 3. CONTENIDOS DE LECTURA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE 1883 A 1979.

INTRODUCCIÓN	105
3.1. LOS PRIMEROS DOCUMENTOS GUÍAS PARA EL TRABAJO CON PÁRVULOS Y SUS CONTENIDOS DE LECTURA. 1883 – 1965	
3.1.1. Periodo antes de 1883.	108
3.1.2. Manual Steiger.	110
3.1.3. Programa de Estefanía Castañeda. 1903 – 1927.	113
3.1.4. Programa de Bertha Von Glummer. 1909 – 1952.	116
3.1.5. Programa de Rosaura Zapata. 1927 – 1942.	120
3.1.6. Programa de 1942.	121
3.2. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SUS CONTENIDOS DE LECTURA. 1965 – 1979.	123
3.2.1. Programa de Jardines de Niños 1965.	124
3.2.2. Programa de Jardines de Niños 1970.	127
3.2.3. Guía didáctica 1975.	129
3.2.4. Programa de educación Preescolar 1979.	134
Metodología (del Programa de 1979).	142

CAPÍTULO 4. LA LECTURA COMO CONTENIDO EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1982 Y 1992. Y LA GUIA PARA LA PLANEACIÓN DOCENTE. CICLO ESCOLAR 1997 - 1998.

INTRODUCCIÓN	149
4.1. CONSIDERACIONES SOBRE LOS “CONTENIDOS” EN EL NIVEL PREESCOLAR	150
4.2. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1982	155
4.2.1. Estructura y Organización General del PEP’82.	156
4.2.2. La lectura como contenido en el PEP’82.	160
4.3. GUÍA DIDÁCTICA PARA ORIENTAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN EL NIVEL PREESCOLAR	165
4.4. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1992	169
4.4.1. Estructura y Organización General del PEP’92.	171
4.4.2. La lectura como contenido en el PEP’92.	173
4.5. OTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS QUE ORIENTAN LA LABOR DE LA EDUCADORA PARA APOYAR EL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO – ESCRITURA	
4.5.1. Bloque de Juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños.	176
4.5.2. La organización del espacio, materiales y tiempo en el trabajo del nivel preescolar.	177
4.6. LA GUÍA PARA LA PLANEACIÓN DOCENTE. CICLO ESCOLAR 1997 – 1998	178

CAPÍTULO 5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA LECTURA EN PREESCOLAR

INTRODUCCIÓN	187
5.1. LA LECTURA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.	
5.1.1. La educación preescolar en México	191
5.1.2. La lectura en el origen, en el desarrollo y en la actualidad curricular del nivel preescolar.	191
5.1.3. Las concepciones de lectura en los programas preescolares.	192
5.1.4. Tradiciones que subsisten y que relegan el uso de la lectura.	197
5.2. LENGUAJE INTEGRAL, UNA CONCEPCIÓN DEL PROCESO LECTOR.	198
5.2.1. Orientaciones metodológicas para la iniciación temprana de los niños en la lectura.	199

5.3. LA NOCIÓN DE ALFABETIZACIÓN PARA EL NIVEL EDUCATIVO PREESCOLAR.	203
5.3.1. Diferencias entre las actividades de aprestamiento a la lectura y la lectura emergente en el aula preescolar.	204
5.3.2. La aplicación de las actividades de lectura en los programas preescolares de diferentes instituciones.	205
5.4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LECTURA PARA EL NIVEL PREESCOLAR	
5.4.1. ¿Por qué trabajar la lectura en el nivel preescolar?.	206
5.4.2. Implicaciones de la lectura en preescolar.	207
5.4.3. Categorías a considerar en la enseñanza de la lectura.	208
5.4.4. El rol de la maestra, de los alumnos y de los materiales en el proceso de alfabetización.	213
5.4.5. Medio ambiente propicio para la alfabetización.	215
5.4.6. Indicadores de competencias que favorecen la alfabetización emergente	216
CONCLUSIONES	223
BIBLIOGRAFIA.	229

INDICE DE CUADROS

CUADRO A. EL LENGUAJE	42
CUADRO B. PROGRAMAS PREESCOLARES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE	94
CUADRO C. DE AREAS. ASPECTOS Y SUBASPECTOS DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1979	135
CUADRO CH. TEMAS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1979.	136
CUADRO D. ASPECTOS A OBSERVAR EN LOS EJES DE DESARROLLO. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1982.	158
CUADRO E. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACION PREESCOLAR PEP'92	180
CUADRO F. CÓMO TRABAJAR LA LECTURA EN EL AULA	211
CUADRO G. GÉNEROS DE LA LITERATURA INFANTIL	212
CUADRO H. ESTRATEGIAS Y ESTRUCTURA DE UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL	221

INTRODUCCIÓN

El goce por la lectura es un logro que se obtiene luego de encuentros agradables entre niños y libros. Es un proceso que debe iniciarse lo más tempranamente en la vida de los pequeños. En la escuela son los maestros los encargados de ayudar al niño a descubrir que la lectura es un juego de significado de palabras; palabras que se convierten en imágenes, en emociones, en sentimientos, en personas de todo el mundo, en fantasías; palabras que ayudan al niño a ordenar su mundo y a integrarse a él.

La lectura es importante por lo que aporta, de igual forma es importante iniciar al niño en su descubrimiento. Este es un momento crucial para toda la vida, porque de la forma en que accedemos al aprendizaje de la lectura, (la relación con el maestro, sus relaciones con los compañeros de clase, el ambiente, las tareas, la imagen que se está formando de la enseñanza y la escuela, etc.) estaremos accediendo a los posteriores conocimientos escolares.

A través del actor lector se tiene la posibilidad de saber y conocer. Acceder a través de la lectura al conocimiento ha significado, por siglos, tener el poder. La escuela como institución social no ha dejado de reconocer la importancia de la lengua escrita en la existencia humana. Los educadores, agentes esenciales en la dinámica de la educación, tampoco han desconocido el papel que juega la lectura y la escritura en la vida de sus alumnos.

Por esta relevancia de la lectura en la vida de los seres humanos, muchos se han interesado en investigar y estudiar el proceso lector desde muy diversas especialidades: lingüística, psicología, sociología, literatura, educación... y muchas han sido las propuestas aportadas. En el análisis de estas propuestas queda muy claro que estudiar el proceso de la lectura ha sido difícil para sus investigadores, ha sido una tarea similar a formar un rompecabezas con piezas sueltas que vienen de distintos juegos, porque la lectura es un proceso abstracto, casi invisible, difícil de medir, pero que es activo y se manifiesta porque algo ocurre en los lectores antes, durante y después de la lectura. Muchos aprendizajes se inician y se afirman cuando alguien se acerca a la lectura. Así, este trabajo encuentra su justificación al reconocer que es preciso lograr que la lectura

forme parte de los juegos y actividades cotidianas de los niños en un medio afectivo y de respeto.

Por otro lado, esta tesis, que encuentra sus bases dentro de la escuela y para la escuela, da importancia a lo que postula el *Programa de Desarrollo educativo 1995 - 2000*¹: “la calidad de la educación ha sido una preocupación permanente de todos los que intervienen en el proceso educativo o se enfrentan a sus resultados”. Ciertamente, muchos maestros buscan actualizarse como una forma de enfrentar los supuestos tradicionales que afectan la enseñanza y el aprendizaje escolar. Como parte de esta búsqueda, mi observación y la práctica docente en diversas instituciones preescolares, han servido como sustento a esta investigación para reconsiderar y reflexionar constantemente en esta mejora de la calidad de la práctica docente y asimismo, la de los procesos cognitivos de enseñanza aprendizaje de alumnos y maestros, encontrando a la lectura como un fenómeno intelectual capaz de crear la evolución educativa que estamos deseando para el nuevo milenio.

La investigación que se denomina *La lectura en los programas de educación preescolar. Desarrollo e implicaciones pedagógicas*, se ofrece a sus lectores como una herramienta de conocimiento que bajo los supuestos de las teorías interactivas y de sus investigaciones, intenta comprender y mostrar los beneficios de incluir actividades de lectura desde el nivel preescolar.

Con esta intención, la investigación bibliográfica llevada a cabo en este trabajo de tesis ha seguido tres ejes de estudio. Un eje teórico - científico sobre el proceso lector, que permite tener un seguimiento de las concepciones de lectura enfatizando su estudio desde el lenguaje integral y con una postura psicolingüística. Un segundo eje es el histórico - pedagógico que marca una línea horizontal en el tiempo para rescatar el proceso que la escuela preescolar ha tenido en relación a la enseñanza de la lectura en niños de corta edad a través de sus muy diversos programas educativos para comprender como es que se hace presente o ausente la lectura en este nivel. Y un último eje que se refiere a implicaciones pedagógicas de lectura surgidas desde la visión histórica que el nivel preescolar muestra, desde sus aciertos y desde sus errores; y a partir de las

¹ En PRONAP (1988). (Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio), 3. Marco Normativo. SEP: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

investigaciones interactivas que certifican la relevancia de la lectura en niños preescolares dentro de un ambiente alfabetizador rico, afectivo y lleno de significado.

El propósito general de la presente tesis es avalar la idea de que la lectura es una actividad intelectual relevante que debe ser abordada en el nivel preescolar.

Al demostrar que en el patrimonio histórico de los programas de educación preescolar hay un estado de confusión sobre la enseñanza de la lectura, que en la actualidad coexisten distintas concepciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita y que no se ha reconocido a la lectura como un contenido relevante en niños de corta edad, la propuesta es incluir a la lectura en el currículum preescolar, bajo la concepción de las teorías interactivas.

Otros propósitos de indagación en el estudio son:

- Las posturas, concepciones y enfoques más recientes sobre el proceso lector
- La historia de la educación preescolar y el reconocimiento de aquellos elementos que en este transcurrir histórico han impedido o promovido la lectura.
- Los programas educativos en preescolar y sus contenidos de lectura a la luz de las concepciones en que fueron creados.
- Sugerencias o implicaciones sobre la importancia de incluir a la lectura como un contenido fundamental en la currícula del nivel preescolar como peldaño inicial de la educación básica.

En el Capítulo 1 se estudia a la lectura a partir de apuntes, definiciones y supuestos para comprender sus procesos. Se enfatiza la importancia de la lectura en los primeros años dentro de un ambiente familiar y afectivo y la necesidad de que en la escuela sea un proceso integrador, completo y personalizado. Leer ha significado por décadas, aprender a descubrir lo que otro sabe y en este apartado se afirma que comprender significa saber por sí mismo, construir el significado para aumentar la propia comprensión del mundo en toda su riqueza textual. También se señala que es preciso mejorar la comprensión de los maestros sobre los procesos de los niños y sobre el proceso lector para así poder ayudarlos a alfabetizarse.

Al elaborar el Capítulo 2 se hace una sinopsis histórica de la educación preescolar en México como un prerequisite necesario que aporte los referentes que han tenido gran influencia en la ausencia de la enseñanza y casi nulo manejo de la lectura en el nivel preescolar. Así, el dividir un siglo de educación preescolar en cinco grandes etapas históricas, se hace para lograr obtener una evaluación global de la educación preescolar en la vida del país.

En el tema de la historia preescolar, lo que en un inicio exigió una simple revisión histórica implicó todo un rastreo cronológico y de análisis de lectura para comprender la historia de un nivel educativo, a partir de sus programas, que por décadas se ha negado a introducir actos lectores en sus concepciones de enseñanza y por ende en su labor docente; rastreo necesario dadas las escasas fuentes bibliográficas sobre el tema y a la casi nula investigación educativa interesada en preescolar y en su función social como peldaño inicial del sistema de educación básica. Así, el seguimiento y análisis de la presencia de la lectura en los diversos programas de la educación preescolar ocupa dos capítulos.

En el Capítulo 3 se estudian los primeros documentos guías del trabajo con preescolares que revelan la presencia de contenidos de lectura desde las concepciones de su tiempo; ubicamos aquí un gran periodo comprendido entre 1883 y 1979.

En el Capítulo 4 se continua con el análisis de los Programas preescolares de 1982 y 1992, y se reconoce que el tema de la lectura tiene otro tratamiento, leer es significar y el significado es algo que se construye. La lectura es en estos programas un contenido curricular importante. Se incluye también una descripción de la Guía para la Planeación Docente 1997 – 1998, que sustituye al programa de 1992, en el que la lectura no tiene mayor relevancia. Esta Guía, de la modernización educativa, desconoce lo que había sido un avance para el nivel preescolar.

El Capítulo 5 es una convergencia de los capítulos anteriores en el que se dan aportes pedagógicos desde la teoría, desde la investigación educativa y a partir del análisis hecho a los diversos programas preescolares en relación al tratamiento que dieron a la lectura, con la intención de sugerir la necesidad de dirigir esfuerzos hacia el área de aplicación de las concepciones más recientes que promuevan y reconozcan el valor y la importancia de iniciar el proceso lector a temprana edad.

Por último, se presentan las conclusiones derivadas de los argumentos expuestos y de las ideas descritas a lo largo de la investigación bibliográfica y documental.

Para este estudio se consultaron tres tipos de fuentes. Las primeras fueron fuentes históricas de la educación preescolar. El segundo tipo fue de consulta sobre teorías, enfoques y posiciones sobre el proceso de lectura. Y un último tipo de fuentes fueron aquellas que permitieron ampliar los conocimientos sobre la teoría pedagógica, quedando incluidos aquí textos de tipo literario y recreativos.

En los capítulos que siguen se intenta resignificar viejos términos y concepciones sobre la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar. Enseñar la lectura en preescolar debe ser enseñar la comprensión lectora. Esto no será un proceso centrado en las docentes que intentan ayudar a los niños a transferir a sus pequeños cerebros los conocimientos de otros, será participar y coordinar acciones de aprendizaje donde lo que los niños hacen y dicen sirva para ayudar a otros, que en circunstancias similares, pueden llegar a saber algo por sí mismos. El aprendizaje así, se debe dar en un mundo real en que el sentido tenga interés para sus vidas dadas las oportunidades frecuentes y variadas y con apoyo, con que se encuentran los niños para leer y escribir.

Finalmente se anotará que en este trabajo existe otra idea básica, si la lectura abre espacios de libertad, la maestra con sus niños y sus niñas, independientemente de haber iniciado el contacto y formación de actitudes lectoras en sus hogares, una vez en la escuela, están en la posibilidad de extender y compartir su memoria, su imaginación y su creatividad, involucrando sus saberes, sus anhelos, sus emociones y su propio yo.

CAPÍTULO 1



En la lectura...“las predicciones son preguntas que formulamos al mundo, la comprensión es recibir respuestas... Y si no tenemos nada que predecir porque no tenemos incertidumbre, estaremos aburridos”

Frank Smith

CAPÍTULO 1:

EL DESARROLLO DE LA LECTURA

“La base para que un niño aprenda a leer es la comprensión, la lectura contribuye a desarrollar la habilidad de comprensión de un niño al permitirle elaborar una compleja lista de categorías, lista de rasgos e interrelaciones que constituyen la teoría del mundo del niño”.

Alma Carrasco Altamirano.

INTRODUCCIÓN

En las investigaciones de vanguardia el concepto de lectura está inmerso en el fenómeno del lenguaje. El lenguaje constituye una parte esencial del ser humano y juega un papel central en el aprendizaje. La adquisición del lenguaje es producto de los procesos de interacción socioculturales en los que se insertan los sujetos hablantes.

En las situaciones familiares, escolares, y otras tantas a las que se enfrenta un niño o niña, estos manejan dos realizaciones materializadas de la lengua en forma distinta tanto en la producción como en la realización. Estas dos dimensiones y realizaciones de la lengua son la oralidad y la escritura.

Hablar de lectura es hacer referencia a la lengua escrita pues sería un error separarlas cuando están estrechamente relacionadas como objeto cultural y social. Se lee lo que se escribe. Y al mismo tiempo, hablar de lectura no es hablar de escritura, son dos procesos diferentes que concluyen en productos diferentes, son dos formas distintas de realización de la lengua, pero que juntas se desarrollan y apoyan.

Escribir no es una transcripción de lo oral. Es una de las dos formas de expresión del lenguaje humano. Lengua oral y lengua escrita tienen similitudes y diferencias, pero lo más importante es entender cómo el niño las aprende o utiliza dentro de las formas de intercambio cultural.

Desde un inicio se pensó y se sigue pensando, desde una postura netamente motriz, que los ejercicios perceptuales y musculares, permiten enseñar a leer a los niños. Se le reconoce en la actualidad, que como actividad superior mental, los niños construyen hipótesis propias sobre el funcionamiento de la lengua escrita, pero para llegar a ellas requieren de información simple y necesaria como *“identificar, entender y apropiarse del concepto de palabra, distinguir la diferencia entre letra – palabra – frase/oración, entender la idea de renglón y página, la función del punto y otras marcas ortográficas, aspectos...que para muchos niños...son desconocidos”*¹. A la par que se utiliza la lengua escrita se aprenden estos factores lingüísticos que se identifican en la iniciación de los niños al mundo de lo escrito, porque la reflexión y uso de tales factores es mejor que cualquier tipo de ejercitación repetitiva o memorística, en niños normales y aún en los que requieren cierto tipo de educación especial².

Cuando un niño reconoce y realiza la lectura con ayuda designa como resultado de la actividad misma, significado a lo impreso. Lo mismo sucede cuando escucha leer en voz alta. *“La adquisición de la lectura dependerá de la experiencia lingüística del hablante – escucha en la actividad primaria del lenguaje oído y hablado.”*(Braslavsky, 1982)³, es

¹ Carrasco, Alma (1999). *Comprensión de lectura*. Tesis doctoral inédita, 5. Aguascalientes: Doctorado interinstitucional.

² Vid. Bethelheim B. y K. Zelan (1990). *Aprender a leer*. México: Grijalbo.

³ Braslavsky citada en Carrasco, Alma (1999). Tesis doctoral inédita, 8.

decir, la lectura como cualquier lenguaje se inicia y aprende en la ejecución de la actividad en contacto con los demás, haciéndolo como los demás lo hacen.

La intención de este capítulo es aportar algunos elementos conceptuales sobre el fenómeno de la lectura con la finalidad de entender su desarrollo como proceso intelectual y afectivo con una apropiación y realización personal, así como un fenómeno cultural y educativo de naturaleza interactiva que debe ser iniciado en el entorno familiar y apoyado y continuado en el entorno escolar. Se explicarán los enfoques y posiciones existentes sobre dicho proceso, desde los tradicionales basados en el reconocimiento de grafías hasta los basados en la búsqueda de significación. También se expondrán brevemente algunas bases sobre la importancia del desarrollo de la lectura para el nivel preescolar, nivel educativo sistemático al que los niños ingresan ya con un gran conocimiento sobre la lengua oral y escrita, conocimientos adquiridos en su hogar y en su comunidad, así como la importancia del desarrollo de la lectura en los primeros años de vida.

1.1. CONCEPCIÓN DE LA LECTURA.

1.1.1. Concepción de la lectura

La lectura es un proceso de apropiación individual producto de una construcción social y en ella participan dos elementos: el lector y el texto. Como resultado de prácticas culturales, estas exigen su uso para que un grupo social humano pueda comunicarse, pueda subsistir, para divulgar su pensamiento y para conformar su existencia.

Así, la lectura es un fenómeno cultural – social que tiene una expresión personal en cada individuo lector (Carrasco, 1999). Presenta dos ejes de análisis, el primero es el individual, y en él se hallan las características de desarrollo del lector, su lengua, su capacidad de comprensión, su interés y tipo de interacción con los textos. El segundo eje de análisis es el cultural – social dado que el proceso individual de lectura está inmerso en contextos sociales, en una cultura, donde la escuela suele ser el contexto de aprendizaje por excelencia, que enseña a leer y que elige el tipo de prácticas y de materiales con que los

niños han de acceder a su aprendizaje pero que sin embargo no siempre suelen ser los mejores.

Vista la lectura así, es una actividad que no puede ser solamente la decodificación de las palabras, o el captar los pensamientos del autor o el extraer la información del texto, pues dado que la lectura puede adoptar todas las formas posibles, desde un recital de poesía hasta el listado de compras es posible encontrar un variado rango de lecturas, diferentes tipos de lectores, diversos propósitos, variadas situaciones y ambientes de lectura y por tanto, diferentes procesos y diferentes resultados de lectura.

Aunque es curioso recordar que no todo lo que leemos tiene letras pues leemos mapas, esquemas, dibujos a escala, radiografías, partituras; la hora del reloj, e incluso el término leer escapa ocasionalmente a la abstracción y la metáfora para decir que se lee la palma de la mano, los rostros, el cielo y hasta las intenciones ajenas, en este trabajo se habla de la necesidad de conocer mejor el proceso de la lectura de textos escritos con la intención de comprender como los niños acceden a su aprendizaje.

Tradicionalmente se consideraba que leer era rescatar 'el significado' de un texto, sin la posibilidad de llegar a más de un significado y sin considerar la influencia del contexto. El surgimiento de teorías basadas en la construcción del significado del texto a partir de los conocimientos y experiencias del lector rescatan que la lectura se procesa como lenguaje para construir significados de distinta índole y de diversos tipos de textos, en situaciones sociales diferentes: *"el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con texto en alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso"*(Goodman, 1989)⁴.

⁴ Goodman, Ken. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo" en Ferreiro y Gómez Palacio (1981). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 18. México: Siglo XXI.

En este trabajo el uso de lectura es indistinto al de comprensión lectora dado que *“la comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental del texto, dentro de las representaciones posibles de éste”*(Gómez Palacio, 1983)⁵.

Como la lectura es un proceso de realización individual, su aprendizaje no puede ser adquirido de igual manera por todos. El uso de estrategias, o acciones deliberadas voluntariamente por parte del lector para desarrollar la comprensión, es lo que da cuenta de buenos y malos lectores (Carrasco, 1999)⁶.

Goodman (1996)⁷ afirma que la lectura es un proceso activo que usa estrategias poderosas en su propósito de construir significado puesto que toda lectura es parte de un intento por crear el sentido, así un lector se hace altamente eficiente cuando aprovecha al máximo la información logrando el propósito de crear significados. Para él, la comprensión lectora es siempre dependiente de lo que el lector brinda al acto lector en términos de conocimiento, experiencia, intereses y valores. Hay interacción entre el lector y el texto, y en continuidad con esto, con la escritura. Ambos, escritor y lector se esfuerzan por comprender y ser comprendidos pues el acto lector depende de lo que cada individuo aporta a la interacción y en como cada uno usa el proceso.

Para Frank Smith (1980)⁸, la lectura consiste en formular constantemente preguntas al texto impreso. Y la lectura asociada a la comprensión se convierte en la práctica de responder a esas preguntas que uno formula. Cuando a un niño que está aprendiendo a leer se le presentan materiales sobre los cuales no puede formular ninguna pregunta, sencillamente no puede comprenderlo, luego entonces, tampoco leerlo.

De acuerdo con esto:

⁵ Gómez Palacio, Margarita (1993). *Indicadores de la comprensión lectora*, 20. Washington: OEA.

⁶ Carrasco, Alma (1999). *Comprensión de lectura*. Tesis doctoral inédita, 98. Aguascalientes: Doctorado Interinstitucional.

⁷ Goodman, Ken (1996). *Reading*, 91. USA: Heinemann.

⁸ Vid. Smith, Frank (1980). *Para darle sentido a la lectura*, 132. México: Trillas.

- ❖ Es importante que el lector tenga un mayor número de conocimientos previos para tener mayor posibilidad de conocer las palabras del texto, para hacer las inferencias adecuadas al leer, para hacer predicciones de lo que se lee y tener respuestas, para construir modelos de significado, y para encontrar sentido.
- ❖ La lectura de un texto tiene muchas formas de comprensión porque para un mismo lector, un solo texto, en diferentes relecturas, le puede generar diferentes modelos de significado.
- ❖ La construcción del modelo mental que se forma el lector respecto del contenido del texto está también determinado por sus objetivos al leer, ya que a cada uno de ellos corresponde diferentes estrategias y a diferentes contextos. No es lo mismo leer para entretenerse que leer para hacer un modelo en papiroflexia.

Una definición del acto lector que muy bien plantea todos estos elementos es la de Alma Carrasco (1999)⁹:

“Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura”

1.1.2. El complejo proceso intelectual de la lectura

La lectura se reconoce como un proceso intelectual complejo y difícil, de realización personal. Dicho proceso se crea en las estructuras del cerebro por ser éste el centro de la actividad intelectual humana, porque la lectura es una conducta inteligente, aunque sin una ubicación particular en algún hemisferio o zona exclusiva de localización. Y aunque

⁹ Carrasco, Alma (1999). Comprensión de lectura. Tesis doctoral inédita, 78. Aguascalientes: Doctorado Interinstitucional.

son numerosas las teorías que intentan explicar este proceso, lo cierto es que la lectura, como cualquier otro proceso de desarrollo de la personalidad, requiere de un factor biológico pero en dependencia de las funciones mentales superiores del ser humano.

Si bien es cierto que la lectura requiere de varios órganos de los sentidos para realizarse, esencialmente el de la vista (a excepción del sistema Braille), Smith (1980)¹⁰ asegura que *“es el cerebro el que ve, los ojos tan sólo miran”*.

De acuerdo con Smith (1980) los niños que han aprendido a comprender el lenguaje hablado y a discriminar un perro de un gato, demuestran el desarrollo suficiente (habilidad para aprender, lenguaje, agudeza visual) para iniciar su aprendizaje de la lectura. Así, los ojos son capaces de captar la información visual (información impresa que llega hasta el cerebro y que el texto nos presenta a través de grafías y signos), para llevarla al cerebro y procesarla junto con información no visual (la que nos permite comprender el idioma del texto, la que corresponde a los referentes, experiencias y conocimientos previos, la que nos da cierta familiaridad con el tema y cierta habilidad general para leer), para comprender lo que está escrito. Ambas clases de información, visual y no visual, son intercambiables entre sí.

Lo importante y realmente necesario es tener más información no visual para depender menos de la información visual pues hay un límite muy definido a la cantidad que el cerebro puede procesar. Esto es, más importancia tiene en la lectura la rapidez con la que el cerebro recoge la información proporcionada por un texto, la procesa y a la que da sentido, que la velocidad a la que los ojos la recogen. Y para que el cerebro pueda procesar y dar significado a lo que está escrito debe hacer uso de las experiencias, habilidades y conocimientos previos que el lector posea.

Los problemas de falta de comprensión, de falta de visualización o reconocimiento de letras, la falta de rapidez de lectura, son por causa de falta de información no visual. Es

¹⁰ Smith, F (1980). “Para leer con lo que subyace a los ojos” en *Para darle sentido a la lectura*, 43. México: Trillas.

esta la información que una guía experimentada debe proporcionar durante el proceso de aprendizaje de la lectura.

En los estudios sobre los procesos de lectura Goodman (1967)¹¹ desarrolla un modelo lingüístico por el cual explica que la información visual que los ojos recogen proveen a la inteligencia el significado que el cerebro construye en un ciclo continuo de cuatro etapas: visual, perceptual, sintáctico y, semántico o de significado.

El ciclo visual. El ojo es un instrumento óptico que lleva imágenes al cerebro, cuando este recibe información de lo impreso lo acomoda en líneas de izquierda a derecha, deteniéndose al fijar un punto a lo largo de una línea. En cada fijación, la información visual es enviada al cerebro por el ojo. Lo que se conoce acerca de la estructura y significado del texto, permite predecir sobre lo que se mirará. Los conocimientos de la ortografía de la lengua que se use, sus fuentes, etc. es lo que ayuda a conocer cuáles son las formas de los caracteres que se miran y a ajustar las expectativas del lector conforme se va avanzando la vista en ellas. La información visual es turnada en imágenes perceptuales casi instantáneamente. En un tiempo clave el cerebro es capaz de enviar hojeadas por la parte de atrás de los ojos, para obtener del texto más información visual, pero con frecuencia hace regresiones visuales que vienen solo a esos puntos donde se rompe el proceso de crear el sentido.

El ciclo perceptual. Tan pronto como el ojo, controlado por el cerebro, abastece la información visual, se selecciona de esta información las diversas formas de caracteres que las expectativas del lector ven y se hace una evaluación perceptual de ellos: en un destello el cerebro es capaz de reconocer lo distintivo de los caracteres. De lo que se ve, la mente construye imágenes perceptuales que permiten al lector obtener significado del texto, este ocupa también todos sus conocimientos de las palabras. Las percepciones del lector son fuertemente influenciadas por sus expectativas; ellos pueden tener un fuerte sentido de lo que ven. Cuando el cerebro encuentra que lo que está percibiendo se tienen dos opciones: 1) Con frecuencia se reevalúa lo que se percibe y se forma una percepción alternativa, literalmente, se cambia la idea acerca de los que se ve; 2) se hacen

regresiones con los ojos para recoger más información que permita formar otra imagen con el input.

El ciclo sintáctico. El ciclo comienza con el empleo de imágenes perceptuales asignadas a la estructura superficial que servirá como un plan estructural para las expectativas en el texto. A medida que comienza una oración, se debe decidir si ésta será una pregunta, una orden o una afirmación. De la estructura superficial, se asigna una estructura profunda que hace posible comprender las cláusulas para obtener el significado de lo escrito y para construir el sentido de las cláusulas relacionadas con uno u otro nivel. Entonces se genera una nueva estructura superficial, con expresiones de la lengua del lector, que pueden o no ser semejantes a aquello que está en el texto. Con frecuencia las predicciones sintácticas son tan fuertes que hay errores en las indicaciones en el texto, particularmente en puntuación. Se puede leer completamente hasta terminar la puntuación, usando una frase preposicional para terminar y predecir el modelo. Diversas lecturas producen algunos errores en las oraciones. En algunos casos, la redacción permanece igual aunque la estructura sintáctica y el significado cambien, pero es posible que como una estructura superficial es regenerada, la redacción sea también cambiada. El significado de las oraciones cambia de acuerdo a la estructura de estas. Si en los modelos sintácticos hay problemas en la redacción y en el significado de su construcción, no hay razones para que los lectores retrocedan o regresen. Por otra parte, si se le asigna sintaxis o redacción a lo no trabajado, el lector probablemente tenga alternativas o regrese por más información.

El ciclo semántico. En la lectura, todas las imágenes vienen a un tiempo alrededor de la creación del sentido, entonces se dan brincos, esto es, se construye el significado del texto conforme se avanza de lo visual a lo perceptual y de ahí a la estructura sintáctica. Mientras el significado construido del texto sea coherente y consistente con la comprensión del lector y con sus expectativas, habrá un movimiento continuo y provechoso en lo leído. Cuando no se puede crear el sentido o cuando hay errores que rompen la creación del significado se tienen dos opciones: repensar y asignar nuevos significados, nueva sintaxis, nueva redacción, nuevas percepciones; o, regresar al punto

¹¹ Goodman, K. (1996). *On reading*, 93 – 110. N.Y.: Heineman.

donde estaba el error. Las regresiones a veces se toman desde el comienzo de una estructura, de una oración o una cláusula. Se usa entonces información visual y perceptual asignando una nueva estructura y significado. Si este proceso se suspende o se suspenden también las elecciones hechas, se puede suspender el movimiento del significado. Hay que continuar leyendo sin detenerse para crear un significado claro. Aún un lector experto, comienza una lectura consiente de que los menores aspectos son eludidos sin alterar el significado. Usualmente se estará satisfecho mientras se tengan los suficientes significados para continuar leyendo, logrando así, una lectura valiosa

Solo se forman imágenes perceptuales antes de decidir el significado de estas. Cuando se completa el proceso se cree que se ven letras, que se conocen las palabras, que se reorganizan los modelos de oraciones. Si es verdad que se usa información visual para formar percepciones, para asignar sintaxis y para redactar en base a dichas percepciones; se puede lograr el significado, pero solo después que se ha decidido la estructura de la lengua y de las expresiones que el lector pueda reconocer. La lectura no es un proceso lineal pues constantemente se están usando todos los géneros de información aprovechables, y cuando la información llega a ser lo suficientemente ambigua, el lector da brincos y llega a conclusiones evitando conflictos con la información, asimilando y acomodando lo que el texto le aporta, integrando a esto su experiencia interpersonal y textual, a partir de la influencia de un contexto de situación que forme la lectura y que le de a ésta propósitos auténticos y funciones reales. Estos propósitos y funciones permiten formular preguntas al texto. Estar familiarizados con el tipo de material que se aborda permitirá dar respuestas a esas preguntas que uno se hace y lograr sentido de lo que se lee.

1.1.3. Del apoyo en la lectura hacia la lectura independiente.

Otro importante tema en el estudio de la lectura, es la diferenciación que debe hacerse entre el aprendizaje inicial de la lectura y la lectura que se realiza con total independencia por parte del lector. De la decodificación de lo escrito el lector debe llegar a la comprensión global del texto, a partir de ir ganando autonomía y velocidad a la par de ir aprendiendo a utilizar el sistema convencional de la lengua. Un lector atraviesa distintas

etapas y todas y cada una de ellas deben ser apoyadas para no frenar el proceso de comprensión (Carrasco, 1999, Shuy 1981)¹²:

1. **Antes de saber leer autónomamente.** En esta etapa están los lectores incipientes que sólo escuchan lecturas hechas por otros; que presencian actos de lectura; capaces de construir el sentido del texto requiriendo del apoyo de una guía experta o de los demás. En esta etapa un lector que participa en prácticas alfabetizadoras puede ser considerado culturalmente un lector.
2. **Aprendizaje inicial de la lectura autónoma.** Para lograr un avance real en el aprendizaje de la lectura en esta etapa, apoyando el ingreso a la siguiente, se debe ofrecer y probar al nuevo lector, explicaciones sobre el funcionamiento de la escritura y la lectura. En esta etapa el lector o lectora están aprendiendo a decodificar y esto merma la capacidad de crear el sentido por la preocupación que se pone en el reconocimiento de las palabras, por ello es que se hace indispensable el apoyo de otros para poder construir el significado de lo leído.
3. **Lectura autónoma.** Antes de esta etapa la iniciación de la lectura depende de otros. La lectura regular comienza cuando el aprendiz conoce y utiliza las convencionalidades de la lengua escrita; leer convencionalmente y ganar velocidad en la lectura como un requerimiento de este momento, aunque para construir la comprensión de lo leído se siga aún requiriendo del apoyo de otros que realicen ya la lectura independiente para pasar así, al dominio de dicha actividad intelectual.
4. **Lectura independiente.** En esta última etapa el lector logra leer convencional y regularmente atendiendo a propósitos diversos; la construcción del significado de lo leído es autónoma.

Para los niveles básicos de formación escolar y preescolar se requiere necesariamente no perder de vista que en la transición entre la etapa de antes de saber leer a la etapa de iniciar el conocimiento de la lectura autónoma, la comprensión disminuye porque el lector

¹² Carrasco (1999). *Comprensión de lectura*. Tesis doctoral inédita, 80. Aguascalientes: Doctorado Interinstitucional.

pone mayor interés y atención en la decodificación olvidando en parte dar sentido al mensaje. Esto con el fin de ayudar a los lectores a convertirse en competentes.

1.1.4. El contexto

El contexto forma parte de cualquier acto de lectura e influye fuertemente sobre los significados que los lectores construyen mientras están haciendo uso de todos los conocimientos de que disponen. Por ello, si la lengua escrita se aprende y se usa en un mundo real y además social, la lectura, como una expresión de la lengua escrita sólo se puede apreciar cuando se contextualiza en el medio en el que se usa y viceversa.

Los teóricos de la lectura afirman que el contexto causa un profundo impacto configurando el significado que se construye¹³ T. Cairney nos reitera la gran importancia del contexto porque este influye en una serie de niveles:

- ❖ El contexto influye en el aprendizaje lector porque los niños pertenecen a un contexto social específico, en él han creado su cultura y sus significados.
- ❖ Para una mejor construcción del significado por parte del lector se requiere que este reconozca que todo texto se escribe en un contexto, se configura en una cultura y estructura social. De esto dependerá en mucho la comprensión del mismo.
- ❖ Existen todo tipo de escritos para todo tipo de contextos.

1.1.5. Estrategias de comprensión

Desde el inicio del aprendizaje de la lectura los niños demuestran la suficiente capacidad para comprender los textos escritos que se les presentan como anticipar, inferir o eliminar alternativas improbables sobre lo que van leyendo. Es a esto a lo que se llaman estrategias de lectura.

¹³ Cairney (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*, 33. Madrid: Morata.

Goodman (1996)¹⁴ asegura que la mente tiene un amplio repertorio de estrategias para crear el sentido. En lectura estas estrategias se puedan llamar psicolingüísticas porque hay una continua interacción entre pensamiento y lenguaje. Se comienza con un texto, lenguaje escrito, y se usan las señales de los variados niveles del lenguaje para construir un texto paralelo en la mente y significarlo. Se usan estrategias de comprensión todo el tiempo mientras se lee, pero también se desarrollan y modifican estrategias durante la lectura. Para Goodman el proceso de lectura es efectivo y eficiente. La lectura es efectiva porque da sentido a los textos escritos, y eficiente cuando utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía para ser efectiva. Las estrategias deben ayudar al lector a hacer de su lectura un proceso efectivo y eficiente.

K. Goodman (1982), identifica cinco estrategias básicas:

Muestreo. Se refiere a la capacidad de selectividad para captar y analizar muestras de la información visual disponible. El texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles, el lector debe seleccionar de estos índices solo los más útiles, pues si utilizara todos los índices su aparato receptivo se sobrecargaría de información innecesaria.

Anticipación o Predicción. El lector imagina el contenido del texto a partir de identificar pautas y estructuras del mismo, que permitirán prever antes de leer lo que pasará en el escrito y cuál será su significado. Se trata de una operación compleja que recurre a la imaginación y a la recuperación de la experiencia personal de cada uno. Se usan las estrategias de predicción para anticipar el final de una historia, la lógica de una explicación, el contenido de un texto a partir del título o las imágenes, la estructura de una oración compleja o el final de una palabra. Los lectores predicen sobre la base de los índices a partir del muestreo del texto y muestrean en base a sus predicciones.

Formulación de inferencias. Se usa para completar la información proporcionada por el texto. Tienen carácter conector y complementario para poder suponer lo que no está explícito en un texto utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Se infieren también cosas que se harán explícitas más adelante y cosas como la relación entre caracteres, preferencias del autor, para tomar decisiones sobre el

¹⁴ Goodman K. (1996). *On reading*. N.Y.: Heinemann.on reading, p.111.

antecedente de un pronombre, distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto, o incluso para corregir errores de imprenta.

Autocontrol. Sirve para confirmar o rechazar predicciones previas. A veces se hacen predicciones prometedoras que luego resultan falsas o se que se hicieron sin fundamento; el autocontrolar y confirmar lo que se predijo manifiestan los intentos del lector por lograr la comprensión.

Autocorrección. Ayudan a reconsiderar la información disponible o para obtener más información, cuando ésta no responde a sus expectativas. Esto implica repensar y volver a formar hipótesis alternativas. Es cuando el lector hace regresiones a partes anteriores del texto buscando índices útiles adicionales.

Todas estas estrategias y otras más, son usadas en forma continua y repetida por un lector. Con los lectores que apenas comienzan a conocer y usar el proceso de lectura, es de suma importancia apoyarlos para que hagan uso de las estrategias necesarias en la construcción del significado.

El desarrollo de estas estrategias de lectura sólo se logra a través de la lectura. Como los lectores están constantemente controlando su propia lectura para asegurarse que tenga sentido harán uso constante de las estrategias básicas: el muestreo, las predicciones y las inferencias, el autocontrol y la autocorrección. Y bajo la consideración de variados estudiosos, las estrategias deberían ser consideradas un objetivo esencial en el aprendizaje de la lectura y el lenguaje.

Al reconocer que un aprendiz utiliza diversas estrategias de lectura se debe buscar que el nuevo lector:

- ❖ Lea textos que tengan algún interés y que impliquen sentido alguno para él.
- ❖ Tenga conocimientos previos del tema del texto que lee, como base para comprender el nuevo.

- ❖ Lea sin tener ansiedad para no sobrecargarse de información visual impidiendo la comprensión.
- ❖ Forme hábitos para lograr una lectura eficiente como: hacer lecturas de corrido sin detenerse a leer lento para asegurarse de comprender palabra por palabra, no leer bajo el método de lectura veloz, buscar horarios propicios, tener una actitud positiva, sentir agrado por la actividad, leer para sí mismo y no pensando que al final se tendrá una prueba de exploración, etc.
- ❖ Aprenda a leer con la ayuda de personas antes que de procedimientos, considerando que esta ayuda se debe encaminar a desarrollar y aumentar las estrategias de comprensión.

1.2. DIFERENTES POSICIONES O PERSPECTIVAS SOBRE LA LECTURA.

Porque la lectura es un proceso que no se puede ver, oír, palpar en su constitución orgánica, ha sido muy difícil definirla. No se sabe que pasa exactamente por la mente del lector, los razonamientos que elabora antes, durante y después de leer; cómo, cuándo y porqué, con exactitud se disparan las estrategias de comprensión, etc. Lo cierto es que todas estas interrogantes han guiado, en las últimas décadas, las investigaciones de los teóricos en las áreas de la psicología, la sociología y la lingüística, aunque en la actualidad hay un campo de estudio particular reconocido para esto, el de la comprensión de lectura.

Las investigaciones en el campo de la comprensión lectora han desarrollado teorías que ponen su foco de atención en alguno de estos elementos: el texto, el lector, o la interacción entre ambos¹⁵. La comprensión es el mismo fenómeno que se estudia, la diferencia está en la manera de explicar y entender la relación que se establece entre el lector y el libro. Las posiciones y enfoques que se tomen respecto a la lectura dependerán definitivamente de la apreciación que los teóricos aborden sobre el tema.

¹⁵ Carrasco, Alma (1999). *Comprensión lectora*. Tesis doctoral inédita, 84.

Las complejas funciones de la lectura han creado infinidad de posturas dado que es el cerebro el lugar, que no podemos ver, donde se desarrolla el acto lector, pero en general, tales posturas o perspectivas son las que agrupan en categorías los estudios que hay sobre el tema: el texto, el lector, o la interacción entre ambos.

1.2.1. Postura centrada en el texto

Teorías de transferencia de información

En la revisión de conceptos de lectura se encuentran conceptualizaciones que permiten observar supuestos y teorías que se ocupan más del contenido de lo escrito como fuente de conocimiento. El lector reproduce el significado que el autor representó en el texto. La lectura es vista en esta postura como una adquisición progresiva de subhabilidades o habilidades discretas como son: el reconocimiento de la letra, la habilidad para hacer corresponder sonidos y grafías, el reconocimiento de la palabra y la secuenciación de ideas.

En esta perspectiva se ubican las teorías de transferencia de información que constituyen un conjunto de investigaciones de gran influencia en la práctica escolar. Los teóricos que han mantenido esta perspectiva señalan que se trata de un proceso de decodificación, letra por letra y palabra por palabra. No es que esto sea incorrecto o innecesario, desde la teoría del esquema, éste es uno de los niveles de procesamiento requerido por un lector para organizar la información escrita que recibe. El error es detenerse únicamente en este paso del complejo proceso al creer que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal al transferir el contenido de una página impresa a sus mentes.

Así, una definición que percibe a la lectura como una forma de comunicación con un importante valor instrumental más que cognitivo, es la de Gephart (1970)¹⁶: *“saber leer supone una interacción por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales se transforma en sentido en la mente del lector”*, pero esta concepción sólo contempla a la

lectura como un acto mediador de transmisión de comunicación. El autor dice algo por escrito y el lector se encuentra en la tarea de acercarse a la información que el escritor quiso transmitir.

Las posturas teóricas de los años 60's y los 70's sobre la lecto escritura restringieron el concepto de lectura al reconocimiento de símbolos gráficos. Para algunos autores *"leer era correlacionar una imagen sonora con otra visual en voz alta o en forma mental"*(Bloomfield y Barnharth, 1961)¹⁷. No se consideró que en ningún sistema de escritura existe una total coincidencia entre lo hablado y la ortografía, por tanto, es difícil entender la lectura como la correlación entre lo oral y lo escrito. Tampoco pensaron en el factor comprensivo de lo leído, sólo reconocieron que para que hubiera lectura debía haber palabras escritas que se pudieran pronunciar, y esto fue un error, pues si algún lector toma un libro y lo pronuncia en voz alta comenzando por el final y acabando por el principio, desde esta concepción, estaría leyendo cuando dicha acción no implica realmente leer, porque recitar no es igual que comprender. Las sílabas sin sentido acarrearán que un lector disocie el sonido o los mismo símbolos gráficos de la significación.

En otra definición leemos que *"saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas; es comprender el contenido de dicho mensaje escrito; es ser capaz de juzgarlo y apreciar su valor estético"* (G. Mialaret, 1966)¹⁸. Esta definición muestra una secuencia y una forma de concebir niveles en la lectura. Se considera a ésta como un proceso acumulativo: transformar un texto escrito, al parecer comprender un solo significado, juzgarlo y apreciarlo. Sin embargo no se habla de un proceso integrador relacionado con el pensamiento donde el lector construye el significado. Queda clara la importancia que se da a la transmisión de información, la que el lector está comprometido a encontrar con leyes muy precisas, pero no se enuncia ni el cómo, ni cuándo, ni por qué ocurre la comprensión con la que se ha de juzgar y apreciar la 'estética' del texto. Y en cuestión de estética, hay que recordar que no todos los textos son literarios o recreativos.

¹⁶ Citado por E.Point I. Barceló. "El aprendizaje lector" en Enciclopedia de la Educ. Preescolar, t. III, 26

¹⁷ *Idem.*, 26.

¹⁸ *Idem.*, 26.

Esta postura incluye aportaciones de los modelos conductistas de pensamiento. Hay que avanzar de un nivel de desarrollo a otro superior, niveles jerárquicamente ordenados, apoyándose en estímulos y reforzamientos así como en técnicas experimentales para lograr la adquisición de los conocimientos.

La concepción de la lectura como una destreza

En tesis de John Downing, la escuela es una institución benéfica o perjudicial para los progresos del aprendizaje infantil en relación a la lectura y la escritura dado que estas actividades pertenecen a una determinada categoría funcional a la que llama destreza, cuyo proceso natural de pensamiento y aprendizaje puede ser desarrollado por el profesor a pesar de la diversidad de métodos y materiales utilizados en su enseñanza, pues es el niño el que usa dichos materiales de una u otra forma para resolver el problema de la lectura (Hoskisson, 1975).

La lectura como una destreza es un acto unitario que ubica a la percepción de la palabra en el centro del proceso. Hay habilidades que subyacen al acto de leer: percibir la palabra; comprensión; recreación y evaluación; asimilación de lo leído y por último nivel de lectura.

Así, para Downing (1974)¹⁹ una destreza es una complicada integración de procesos cognitivos, actitudinales y manipulativos que constituyen la habilidad total, y la lectura es una destreza. Bajo esta concepción se promueve el desarrollo de habilidades a partir de prácticas que buscan el dominio y la automatización de la lectura y la escritura sin buscar la comprensión y sin considerar el propósito y el significado de estas prácticas comunicativas y sin considerar a estas realizaciones de la lengua como producto de las relaciones sociales; la adquisición de la lengua escrita se reduce a hacer coincidir ejercicios perceptivo – motores con la lectura. El acto lector es visto como una habilidad global que se aprende por instrucción, contrariamente a la adquisición natural, a través de subdestrezas que se ensamblan.

¹⁹ Downing, John. “El proceso de la lectura” en Ferreiro y Gómez Palacios comps. (1981). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 230 –246. México: Siglo XXI.

De aquí surge el concepto de *aprestamiento a la lectura* o *madurez para la lectura*, que significa adaptar la lectura al niño en la idea de que éste aprende lo que se le enseña. Y en la consideración de variados autores sobre el aprendizaje de la lectura independientemente del método, Downing propone pensar en cómo utilizar y escoger la mejor manera para desarrollar lo que él concibe como la destreza de leer y la destreza de escribir.

Y aún cuando en este trabajo se afirma implícitamente que cuando la instrucción va al paso del desarrollo conceptual del niño cualquier metodología puede servir, no hay acuerdo con la afirmación de que el éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura está en que el profesor use los métodos y materiales que coincidan con ayudar a madurar al niño y/o aprestarlo o acercarlo al proceso natural del desarrollo de la lectura vista como una destreza.

El concepto de madurez para la lectura o aprestamiento a la lectura (*reading readiness*) es, para algunos autores, una noción verdaderamente peligrosa y confusa, que afecta el desarrollo de currículos escolares así como de los procesos lectores, y en eso se esta totalmente de acuerdo. Se ha utilizado el concepto de madurez para significar cosas diferentes, pero lo cierto es que se ha afectado la enseñanza y el aprendizaje de la lecto escritura al reducirseles a destrezas, subdestrezas o subhábitos que deben ejecutarse y ejercitarse hasta lograr un alto grado de precisión; la lectura debe realizarse automáticamente, casi sin esfuerzo, sin errores, con lo que se afecta severamente el trabajo de los niños.

En esta concepción, los niños pasan de un estado inicial de 'confusión cognitiva' a una mayor claridad cognitiva a cerca de las funciones y los rasgos del lenguaje. Esta teoría de la "claridad cognitiva" sobre la madurez para la lectura se ha traducido en aula en prácticas que de inicio consideran que los niños se encuentran confundidos cognitivamente; se les trata además dentro de un ambiente sin afectividad y cordialidad, porque estos no son temas de interés en esta perspectiva²⁰. La lectura se considera fuera

²⁰ Ferreiro y Gómez Palacios comps. (1981). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI.

del dominio de los procesos afectivos, el dominio cognitivo se subestima y sobresale el dominio motriz.

1.2.2. Postura centrada en el lector.

Teorías interactivas

Una definición que comienza a contemplar el significado creado por el lector a partir de lo escrito es la de Thinker y McCullough (1962), quienes afirman *“que en la formación del sentido para el lector tienen gran incidencia los conceptos y experiencias pasadas, así como lo que supone la lectura en cuanto modificación del pensamiento y/o la conducta...”* Bajo esta concepción encontramos un acercamiento a una conceptualización diferente en la que el lector puede dar sentido a partir de los conocimientos que ya posee y a la importancia que tiene el texto por lo que le aporta como lector, pensamientos o cambios de conducta de acuerdo a estos autores. Se empieza a hablar ya de un proceso de interacción.

Estas perspectivas se fundamentaron en una concepción psicológica diferente a la que posteriormente postularían las investigaciones psicolingüísticas contemporáneas sobre las adquisiciones del sujeto, investigaciones que crearían diferentes teorías del aprendizaje y que serían relevantes por los cambios que producirían en las concepciones sobre la comprensión del niño y sus sistema de escritura y lectura.

Así en los últimos años de los 70's y principios de los 80's aparecieron teorías contrarias a aquellas que se centraban en la simple transmisión y que postulaban un enfoque interactivo donde el significado ocurría cuando un lector leía texto.

En la teoría del esquema (Adams y Collins, 1977)²¹ los esquemas son conocimientos flexibles y aplicables a situaciones diversas, que en una misma estructura de conocimiento y proceso, le permiten al lector enfrentar un texto y construir la comprensión del mismo a partir de los referentes que posee, esto es, si bien se parte de signos

²¹ Carrasco Alma. *Comprensión de lectura*. Tesis doctoral inédita, 88 - 89. Aguascalientes: Doctorado Interinstitucional.

gráficos, imágenes, sentimientos y pensamientos expresados por un autor, el lector, al leerlos, los recrea, los construye de nuevo y les impregna su propia subjetividad por los esquemas que posee.

La teoría del esquema propone dos formas de procesamiento de información y cuatro niveles para el mismo. Las formas básicas son: *botton – up*, (marcas gráficas del texto), referida a la información que entra ; y *top down*, (mente del lector), referida a la búsqueda de información requerida por el sistema superior. La primera le ayuda al lector a recibir información que el texto le está aportando y la segunda le ayuda a seleccionar de entre las alternativas de interpretación los datos recibidos (Tolchinsky, 1995; Carrasco, 1999). Aunque en todos los niveles de análisis ambos procesamientos ocurren en forma simultánea, no aseguran la comprensión; se requiere entonces de los siguientes niveles:

1. Procesamiento palabra – letra: que ocurren simultáneamente e interactúan
2. Procesamiento sintáctico: las palabras no son vistas en forma aislada sino en su contexto de uso,
3. Procesamiento semántico: el lector elabora una variedad de inferencias, y
4. Procesamiento en el nivel interpretativo, que requiere un conocimiento más abstracto y menos dependiente del texto; depende de las metas del lector y de sus percepciones acerca de las intenciones del autor.

El que un lector posea diferentes esquemas o estructuras cognoscitivas le posibilitan el hacer uso de diversas estrategias de comprensión para comprender mejor lo que lee, asumiendo que el significado no radica solamente en el texto.

Además de la participación del lector en diferentes niveles y formas de procesamiento Goodman²², que se sitúa más entre quienes asumen una postura transaccional, considera que “*el proceso de lectura es una interrelación entre ciclos, procesos, señales del lenguaje (grafofónicas, sintácticas y semánticas) e inputs (lo que el lector recibe), y qptus (lo que el lector concluye o responde). Es precisamente la interrelación de estos elementos la que pone de manifiesto la existencia de diferentes estrategias de lectura*

²² Carrasco, A. (1999). *Comprensión de lectura*. Tesis doctoral inédita, 3.

para el logro de la comprensión: muestrear, seleccionar, predecir, confirmar, corregir, para finalmente comprender”.

Otra concepción ubicada en un enfoque interactivo que también contempla la relevancia de la significación en la lectura es la de Frank Smith, eminente teórico de la lectura, ya mencionado, que ha confrontado con sus aportaciones las concepciones tradicionales existentes sobre el tema. Está en el otro extremo de la tendencia que considera que la lectura es sólo decodificación de las letras para convertirlas en fonemas. La teoría de Smith afirma que para leer hay que partir de la manera en que seleccionamos los materiales, de donde tomamos la información que requerimos para responder a ciertas preguntas específicas que nos formulamos.

La lectura, en la teoría de Smith, es un proceso activo en el que el significado se construye a partir del texto y a partir de los conocimientos previos que el lector ya posee para construir una nueva información y un nuevo aprendizaje al conectar el nuevo conocimiento proporcionado por el texto.

Se puede concluir, que leer es comprender, sin comprensión no hay lectura. Dentro de una postura que da cuenta del proceso de comprensión basada en el lector, este trabajo está de acuerdo con la siguiente conclusión: *“leer es un proceso de construcción de significado donde el lector, con los referentes y esquemas adquiridos, al pasar a formar parte de un proceso de comprensión de un código que comunica (el del texto escrito) puede permitirse elaborar mensajes y nuevamente resignificarlos”*²³

El papel del texto

Para los teóricos de las teorías de transmisión de información el texto tiene un solo significado, el que se autor le dio. Para otros el texto puede generar muchos significados. De acuerdo con esta última postura, un texto carece de sentido en absoluto sin un lector que lo signifique en su mente, por ello el significado es siempre relativo y no se puede

²³ Carrasco, A. (1999). *Comprensión de lectura*. Tesis doctoral inédita.

crear sin un lector, un texto, y factores contextuales. Sin alguno de estos elementos la lectura no existiría, cada cual influencia de diferente manera el acto lector individual.

Margarita Gómez Palacio, define al texto, en el polo opuesto de la “relación de significado” como *“una unidad lingüístico – pragmática que puede ser interpretada al leerla (o al escucharla) y se constituye por un conjunto de oraciones que al agruparse conforman párrafos, capítulos u obras completas”*²⁴.

Estas unidades lingüístico - pragmáticas se constituyen como diversos tipos de textos a los que damos diversa categoría: narrativos, argumentativos, informativos, descriptivos. Estos se diferencian entre sí por su forma de construcción; tales formas son las que reconocemos como géneros. Otra dimensión del rol del texto esta dada precisamente por la influencia de la forma o género. Los lectores abordan de manera distinta un cuento de un informe, de una carta o de un catálogo. Diversos tipos de textos crearán diferentes tipos de expectativas y de estrategias a usar por un lector. El acercamiento del alumno a una gran variedad de textos mejorará sus competencias como lector.

1.2.3. Postura de la transacción entre el texto y el lector.

Teorías transaccionales

En la concepción de las teorías transaccionales, (Rosenblatt, 1978; Shanklin, 1982) como ampliación de las teorías interactivas, se afirma que el significado creado entre lectores y escritores se considera ‘mayor que’ el texto escrito o que el lector y sus conocimientos previos. Para estas teorías el significado no está sin más en el texto y el lector; el significado es mayor que el texto escrito cuando lectores y escritores se encuentran en ellos. El significado de un nuevo texto es mayor que la suma de las partes del cerebro del lector en la página. (Cairney, 1990)²⁵.

²⁴ Gómez Palacio (1993). *Indicadores de la comprensión lectora*, 15. Washington: OEA.

²⁵ Cairney. T (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*, 29. Madrid: Morata

Goodman (1981) ²⁶ considera que la lectura es como un juego psicolingüístico de adivinanzas, es un proceso selectivo que como cualquier otra actividad humana es conducta inteligente. Es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a través del texto impreso. Leer es buscar significado. Este autor no reconoce ningún proceso de lectura sin construcción de significado en la transacción escritor - lector.

Desde la postura transaccional se establece que la comprensión no se puede explicar sólo desde el lector, o sólo desde el texto sino en la transacción que entre ellos se establece. Transacción entendida como un procesamiento doble y simultáneo, del lector al texto y del texto al lector. Alma Carrasco(1999)²⁷ amplía esta información al anotar que en esta postura la lectura es vista como proceso lingüístico porque comunica intenciones y significados entre autores y lectores; y como proceso social porque sirve para formar, estructurar y mantener relaciones sociales en comunidad. Lector y texto son aspectos de una situación total en la que cada uno condiciona y es condicionado por el otro y por el ambiente cultural al que pertenece.

En esta postura que enfatiza que el lenguaje como sistema de comunicación social es internalizado por individuos a través de transacciones en diversas situaciones y ambientes particulares.

I. 2.4. Teorías de Construcción Social.

Son tres las grandes perspectivas de lectura que agrupan una enorme cantidad de explicaciones y teorías, ninguna coincide exactamente con otras y muchas tienen perspectivas comunes para intentar explicar este fenómeno de la lectura:

- 1) las teorías de transferencia de información centradas en el texto,

²⁶ Goodman, K. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo" en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 13, 23.

²⁷ Domínguez, Pilar. "Génesis y desarrollo del lenguaje" en Jaime García Padrino comp. (1989). *Didáctica de la lengua y la literatura*, 156. Madrid: Anaya.

²⁷ Carrasco, Alma (1999). *Comprensión de lectura*. Tesis doctoral inédita, 91-93.

- 2) las teorías interactivas, centradas en el lector y,
- 3) las teorías de transaccionales, centradas en la transacción lector – texto.

Alma Carrasco, en su tesis doctoral identifica una última perspectiva identificada como de “construcción social” que es una postura emergente que considera que el conocimiento es socialmente moderado y condicionado. Este trabajo da particular importancia a esta postura. Tres son los supuestos básicos de la teoría de la construcción social:

1. El conocimiento es construido por la interacción del individuo con su entorno sociocultural
2. Las funciones mentales superiores, entre las que se encuentra la lectura, son por naturaleza sociales y culturales
3. Los miembros más conocedores de la cultura pueden apoyar a otros en su aprendizaje.

Dimensión socio cultural de la lectura

Los primeros intentos de análisis y estudio de la lectura no contemplaban la comprensión que el sujeto debía realizar, pues reconocían a la lectura como una actividad más, subyacente al proceso de maduración; la lectura era una actividad similar a otras del sistema nervioso como gatear, pararse, caminar. Así, en un inicio se midieron productos de la comprensión y no procesos. Vigotsky (1989)²⁸ fue uno de los primeros teóricos que consideró a la lectura como una ampliación de las esferas del lenguaje. Definió al lenguaje como *“función autónoma, como un proceso de continuidad genética que transforma la percepción, atención, memoria y pensamiento”*. Introdujo el lenguaje interno o interiorizado y afirmó que es mediante el lenguaje que el niño toma conciencia y mejora su desarrollo.

²⁸ Domínguez, Pilar. “Génesis y desarrollo del lenguaje” en Jaime García Padrino comp. (1989). *Didáctica de la lengua y la literatura*, 156. Madrid: Anaya.

Vigotsky y Luria (1993)²⁹ distinguieron dos líneas de desarrollo, una natural y otra cultural. La primera permite el conocimiento espontáneo que se desarrolla sin que haya acción sistemática para enseñar a leer y escribir cuyos mecanismos de cambio son biológicos; el descubrimiento natural que el niño hace, es que la escritura representa las cosas. El desarrollo cultural comenzará con la ayuda del adulto y los mecanismos de cambio son instruccionales. Para Vigotsky el mecanismo fundamental del desarrollo cultural era el de la interiorización de las interacciones sociales. Para este autor las funciones superiores tienen su origen en esta interiorización y particularmente entre ellas, las de un niño con un experto. Así, se consideró que las experiencias sociales tienen un papel específico en los aprendizajes constitutivos para la adquisición de la escritura y la lectura. Los resultados de estas investigaciones soviéticas fueron cruciales para los posteriores trabajos anglosajones y finalmente para los estudios sudamericanos.

Trevor H. Cairney³⁰, importante teórico australiano dedicado a la enseñanza de la lectura, afirma que el acto lector *es un complicado proceso intelectual, que a semejanza del lenguaje oral, es un aprendizaje social relevante que se aprende como extensión de las relaciones con otras personas*. La lectura se aprende con los padres o hermanos, con los maestros, con compañeros o amigos, no por ósmosis, sino porque en un contexto de uso se hace necesaria la comunicación en la que la lectura es una vía receptiva en primera instancia, pero que da la posibilidad de recrear, de construir nuevamente algo escrito, de intercambiar nuevos significados.

Andamiaje

Las investigaciones de Vigotsky constituyen una fuente importante de investigación en el mundo educativo como una de las teorías clave para comprender como ayudar a los estudiantes a aprender. Sus planteamientos estudiaron, en el plano de la ontogénesis, el origen y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, como el lenguaje, el

²⁹ Tomado de Tolchinsky Liliana (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, 185. Barcelona: Anthropos

³⁰ Trevor H. Cairney. *Enseñanza de la comprensión lectora*, p. 29. Madrid: Morata.

pensamiento, la escritura y la lectura y otros más. Sobre estas aportaciones están basados muchos de los postulados que sostienen este trabajo de tesis.

Vigotsky se apoyó en la tesis de que la conciencia humana está formada por relaciones interpersonales interiorizadas, y a partir de ella postuló las relaciones entre funcionamiento interpsicológico y funcionamiento intrapsicológico: *“en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero, a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)...Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”*³¹. Como sus nociones estaban íntimamente ligadas a preocupaciones educativas, formuló dos niveles evolutivos distintos al intentar encontrar algún método que le permitieran medir las capacidades de un sujeto dado que las pruebas psicométricas estaban en boga.

El primero de ellos es el nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño como resultado de ciclos evolutivos. El segundo es el nivel de desarrollo potencial que consiste en lo que un niño puede lograr si recibe apoyo durante la ejecución de una tarea. A este segundo nivel de desarrollo es al que definió como “Zona de Desarrollo Proximal”.

La zona de desarrollo proximal 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 en colaboración con otro compañero más capaz. Esta distinción que hizo Vigotsky da una nueva dimensión al rol de la enseñanza y el aprendizaje. El consideró que el nivel evolutivo real definía las funciones que ya han madurado en un niño, mientras que las zonas de desarrollo proximal o próximo definían justamente las funciones que todavía no han madurado pero que se potenciarán en manos de un experto. Su planteamiento encaraba además a ambos procesos como parte de una unidad, sin tener primacía uno sobre el otro.

Para explicar este proceso que sugirió Vigotsky referente a la ayuda que se da a los alumnos para alcanzar su nivel de desarrollo potencial, Bruner propuso el concepto de **andamiaje** que es el proceso a emplear para ayudar a los alumnos a alcanzar su nivel de desarrollo potencial.

Así, en el ámbito de la enseñanza de la lectura un profesor puede preguntarse: ¿cómo enseñar lo que se debe construir?, ¿Cómo ayudar a otros a significar?. Una respuesta certera para estos cuestionamientos es el andamiaje.

La acción de andamiar es un proceso mediante el cual el profesor ayuda a los niños a realizar lo que ellos no pueden hacer al principio, completando los segmentos de conducta hacia la lectura que no puede realizar solos, llenando las ranuras en sus acciones, organizando el entorno para que dadas unas condiciones concretas puedan materializar lo que leen, mostrando el uso de los distintos instrumentos necesarios para mediar su actividad lectora y permitiéndoles poco a poco hacerse cargo de partes del proceso de construcción textual a medida que van teniendo capacidad para hacerlo.

No se trata de un manipulador pasivo del ambiente o de controlar la construcción del texto de otros, sino de ayudar a un alumno a que se ocupe de algún aspecto del aprendizaje que esté más allá de su nivel real de desarrollo. Esto supone que³²:

- ❖ El andamiaje no sólo pueden usarlo los profesores también los compañeros de clase.
- ❖ En el andamiaje no se debe entender que el niño está simplemente esperando a ser activado o estimulado por un miembro más competente de la comunidad. Por el contrario, debe ser negociado por el niño y una persona más capaz en un contexto particular. El andamiaje debe ser una respuesta a los intentos de un estudiante por aprender.

³¹ Vigotsky (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 79.

³² Trevor H. Cairney. *Enseñanza de la comprensión lectora*, 43. Madrid: Morata.

- ❖ Quien proporciona andamiaje no libera de su responsabilidad de crear y aprender al alumno.
- ❖ Profesores, padres, hermanos, compañeros o quien realice el andamiaje debe compartir amor, confianza, respeto, preocupación y ayuda por el niño en la construcción de sus significados para pasar la frontera de la zona de desarrollo próximo.

El ser humano aprende como conferir significado a todo lo que le rodea a partir del momento en que construido un sistema de lenguaje en un desarrollo real, va añadiendo a lo que ya posee hasta alcanzar un desarrollo potencial; así, poco a poco va ampliando el rango de su potencial de significado a horizontes culturales más amplios. En esta transmisión y ampliación de la cultura algunos tipos de contexto social son críticos para la socialización e integración afectiva del niño al mundo en que vive. El contexto que puede generar el maestro desempeña una parte crucial en dicha socialización y la lectura, lenguaje receptivo, es en esta tarea, un complejo fenómeno abstracto que bien puede ayudarlo.

1.3. LA LECTURA COMO FENÓMENO EDUCATIVO

La lectura como fenómeno socio cultural de realización individual es una actividad intelectual privilegiada para acceder a nuevos conocimientos, por ello, su faceta como fenómeno educativo exige tomar en cuenta los aportes de las diversas disciplinas que apoyen y propongan prácticas educativas de tipo integral para reconocer una participación activa del lector en el proceso de lectura.

Los puntos de controversia principales entre la forma de considerar el aprendizaje de la lectura en las teorías y metodologías tradicionales, y en las teorías interactivas y metodologías derivadas de ellas, están basados en la forma de concebir la relación entre el lector y el texto. En las primeras se cree que la lectura se realiza decodificando y las segundas aseguran que la sola emisión de sonido no produce significado, que en la comprensión de la lectura tienen una importancia fundamental los conocimientos previos

del lector acerca del sistema de escritura, del tema y del mundo en general; su capacidad intelectual, sus emociones, sus competencias lingüísticas y comunicativas; sus propósitos y sus estrategias de lectura.

Lo deseable al estudiar la lectura desde una perspectiva educativa es mejorar las prácticas escolares en las que con frecuencia se regaña a los niños y se les maltrata cuando cometen errores puesto que no se reconoce que la forma de ingresar al conocimiento del acto lector es un disparador de la forma de acceder a otro tipo de conocimientos que se han de continuar en la institución escolar. Como el niño trata de aprender probando hipótesis, el adulto o experto debe animar a los niños a tratar los errores de lectura como posibilidades de mejorar la comprensión de lo leído disminuyendo el riesgo de clasificar lectores problemáticos pudiendo ser que los frenos residan en las expectativas mal fundadas de los padres, del maestro, o del sistema en que interactúa el niño.

En los métodos tradicionales se espera que el lector principiante: identifique palabras desconocidas basándose únicamente en la relación letra – sonido; que en la lectura en voz alta pronuncie perfectamente las palabras; y que en los materiales opacos y aburridos de lectura, que ni los adultos aguantarían leer y mucho menos aprender de ellos, encuentre las formas apropiadas de comprender la lectura.

En las teorías y metodologías tradicionales se cree que la incapacidad de darle sentido a la lectura puede deberse a disfunciones orgánicas de los ojos o el cerebro y esto ha traído muchas implicaciones negativas morales, sociales y personales. Una actitud irreflexiva es castigar a un niño tratándolo como deficiente, pues se minimiza la posibilidad de hacer de la lectura una experiencia significativa.

También se hace daño creyendo que por falta de maduración los niños no aprenden, recurriendo erróneamente a ejercicios repetitivos, a memorizaciones, a sonorizar lo que está escrito. De igual manera, el realizar el análisis detallado de la gramática de un texto

escrito o sea, de su estructura de superficie³³, no es suficiente para lograr sentido. El significado es algo que sólo se logra a través de un proceso continuo de predicción y síntesis a un nivel de estructura profunda.

El niño aprende cuando genera hipótesis en la formación y comparación de categorías, así mismo, desarrollan una serie de reglas internas para producir y entender el lenguaje hablado. La enseñanza de los nombres de las letras es un problema crítico en el aprendizaje de la lectura, pues la capacidad de distinguir, comparar y formar conceptos e hipótesis no es algo que se enseñe.

Sería dudoso enseñar a comprender a los niños, se trata de buscar continuamente, en ambientes alfabetizadores, responder a lo que el niño está tratando de hacer durante el proceso de lectura considerando que el aprendizaje de la lectura es una tarea compleja y delicada. La única forma de facilitar su aprendizaje es hacer que la lectura resulte fácil, esto significa que el niño aprenda a leer leyendo pues en el mejoramiento de la enseñanza hay que centrarse en el niño y no en el método y en el material educativo. Hay que considerar las necesidades de los niños, más que las del maestro³⁴.

Así, la enseñanza se debe guiar hacia la búsqueda de propósitos, géneros y situaciones que propicien en el niño la necesidad de usar y requerir la lengua escrita y de comprender el funcionamiento de la lectura; de igual manera la escuela y el docente deben considerar que la lectura es un complicado proceso intelectual en el que el lector desarrolla una amplia variedad de estrategias para avanzar de una lectura que otros le hacen a la lectura que el mismo se hace, y por ello, deben buscar metodologías acordes con una concepción más abierta y acorde con los procesos intelectuales de los educandos.

³³ N. Chomsky (1966) aporta con sus investigaciones un marco conceptual muy útil en el estudio de las propiedades físicas y comunicativas del lenguaje. Distingue entre estructuras profundas y estructuras superficiales. La estructura profunda la define como el nivel del lenguaje en el cual se interpreta el significado – el ‘nivel semántico’- y la estructura superficial como el nivel en que se realizan las representaciones fonológicas (o gráficas) –‘nivel sintáctico’-. El vínculo entre los dos niveles es la gramática, definida como el conjunto de reglas sintácticas utilizadas por un individuo para generar o comprender oraciones de su propia lengua. Un argumento importante es que lenguaje escrito y lenguaje hablado son formas de estructuras de superficie alternativas de un lenguaje común subyacente que no corresponden directamente el uno con el otro.

³⁴ Vid. Smith F. “Psycholinguistics and Reading”, en *Contenidos de aprendizaje (1988)*, 197–213. México: UPN / SEP, (Sistema de educación a distancia,).

1.3.1. Los fundamentos de las metodologías tradicionales.

Como ya se ha descrito, los supuestos y teorías de transferencia de información han influenciado fuertemente métodos de enseñanza de lectura y desde esta perspectiva ha sido planteado el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura. Los métodos siguen siendo la mayor preocupación que orienta el trabajo en salones de la escuela primaria y que influencia las aulas de preescolares. Desafortunadamente las concepciones sobre la naturaleza de la lectura y su adquisición ha llevado a confundir métodos de enseñanza con procesos de aprendizaje; además a llevado a dividir el aprendizaje lector en dos momentos, cuando no se sabe y cuando ya se sabe. Al respecto Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1985)³⁵ nos explican que hay dos tipos fundamentales de métodos:

- a) los *sintéticos* que parten de elementos menores a la palabra; insiste en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía, hay que ir de la parte al todo. Los elementos mínimos de lo escrito son las letras tratándose de métodos alfabéticos; y los fonemas, tratándose de métodos fonéticos. El aprendizaje de la lectura y la escritura es una cuestión mecánica; se trata de adquirir el descifrado del texto.
- b) los *analíticos* que parten de la palabra o unidades mayores; la lectura es un acto global e ideo- visual por lo tanto, lo previo es el reconocimiento de las palabras u oraciones; el análisis de los componentes es tarea posterior. Como en este método la lectura es una tarea básicamente visual lo necesario es comenzar con unidades significativas para el niño.

La diferencia entre ambos métodos se origina en el tipo de estrategias perceptivas que se utilizan para el aprendizaje, auditiva para los analíticos o perceptiva para los sintéticos. Sin embargo el énfasis puesto en diferentes habilidades perceptivo motoras descuida dos aspectos fundamentales ampliamente ligados entre sí, los referentes a adquisiciones de

³⁵ Ferreiro, Emilia. Ana Teberosky (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 5 – 7. México: Siglo XXI.

tipo social – cultural y el de las capacidades cognitivas que en definitiva cambian la visión sobre el desarrollo de la lectura como un complicado proceso intelectual, afectivo y social, y por supuesto, la visión sobre su adquisición y su enseñanza.

Considerando a la lectura como un fenómeno educativo que debe ser trabajado en el aula lejos de las metodologías antes expuestas, es preciso aclarar que idea se sostiene sobre el lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje en torno a la lectura.

1.3.2. Supuestos básicos sobre la enseñanza del lenguaje.

La búsqueda de significado en la lectura no es ajena al lenguaje, porque la lectura es lenguaje. Halliday (1982)³⁶ nos dice que aprender a conferir significado al lenguaje en el desarrollo y en la vida cotidiana es un proceso difícil y propio a cada ser humano, no empero se inicia desde que el ser humano nace y es un niño o niña pequeña.

Como el lenguaje humano tiene dos realizaciones, la lengua oral y la lengua escrita, resulta evidente entonces que la lectura es un proceso que puede darse una vez que el niño, en el manejo de su lenguaje ha descubierto las reglas de funcionamiento de la lengua escrita. Pero este no es un descubrimiento que el alumno pueda lograr solo; el aprendizaje de la lengua oral como de la lengua escrita es un proceso de naturaleza evidentemente social que requiere de una guía formal, que puede no ser escolar, que sirva como modelo y que permita al aprendiz indagar sobre la utilización funcional y significativa del lenguaje.

Para K. Goodman (1989)³⁷, el lenguaje requiere tanto de un sistema como de símbolos: orden y reglas para su producción y su comprensión; pero el lenguaje no puede emplearse para la comunicación si no es una totalidad sistemática en el contexto de uso. El lenguaje requiere entonces de símbolos, un sistema y un contexto de uso.

³⁶ Vid. Halliday, M.A.K. (1982). “Aprendiendo a conferir significado”, en Lennebar. *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

³⁷ Goodman (1989): *Lenguaje integral*, 21 – 27. Mérida: Venezolana.

Esta misma idea la defiende el teórico australiano Trevor Cairney al definir al lenguaje como una red de sistemas entrelazados que operan de modo sistemático en el lenguaje real³⁸. Él señala la importancia que tiene el hecho de que en el uso del lenguaje todos sus sistemas sean utilizados en forma concertada, pues sub - sistemas aislados usados fuera de su contexto no permitirían al alumno encontrar la riqueza que sí les aportaría una comprensión real y total de ellas. Así, el aprendizaje memorizado de letras del alfabeto no asegura que el alumno sepa usarlas en el contexto completo de la lengua escrita.

La importancia del lenguaje está en que hace posible satisfacer la necesidad de comunicarse de los seres humanos. Los niños aprenden el lenguaje porque lo necesitan para sobrevivir y por ello el lenguaje llega a ser un medio de pensamiento y aprendizaje; el desarrollo del lenguaje está significativamente vinculado al aprendizaje.

CUADRO A

EL LENGUAJE	
<u>Es fácil cuando:</u>	<u>Es difícil cuando:</u>
Es real y natural	Es artificial
Es integral	Está fragmentado
Tiene sentido	No tiene sentido
Es interesante	Es aburrido y carente de interés
Es relevante	Es irrelevante para el aprendiz
Le pertenece al aprendiz	Le pertenece a otro
Es parte de un evento real	Está fuera de un contexto
Tiene utilidad social	No tiene valor social
Tiene un propósito para el aprendiz	No tiene ni un propósito identificable
El aprendiz elige utilizarlo	Está compuesto por otro
Es accesible al aprendiz	No es accesible
El aprendiz tiene poder para utilizarlo	El aprendiz carece de poder para utilizarlo.

Por esto debemos considerar que :

³⁸ Cairney T. (1995). Enseñanza de la comprensión lectora, 23. Madrid: Morata.

- ❖ La lengua escrita es un todo, así, al dedicar un espacio a la lectura se deben buscar textos completos.
- ❖ Los textos proporcionados a los alumnos deben existir en un mundo real, ser significativos y relevantes para el nuevo lector.
- ❖ La lectura en clase debe tener un fin real, bien determinado y claro.
- ❖ Al hablar como al leer creamos significados, porque el significado es relativo y se construye socialmente. Cada lector puede generar muchos significados de un solo texto.
- ❖ Los niños y niñas deben aprender a leer a través de la lectura. La lectura se aprende mejor, igual que el lenguaje, cuando el enfoque no está en la lectura por sí misma, sino en el significado que se quiere comunicar. No se aprende a leer por leer 'lectura', sino por leer letreros, envases, cuentos, revistas, periódicos, guías de televisión, carteles.
- ❖ No hay niños en desventaja con respecto al sistema escolar; en cambio, sólo hay niños que poseen sus propios antecedentes del lenguaje y experiencias, que saben aprender de sus propias experiencias y que continuarán haciéndolo si la escuela reconoce lo que son y quiénes son.
- ❖ Hay que ayudar a los niños a lograr un sentido de control y posesión sobre su propio uso del lenguaje y aprendizaje, sobre sus propias acciones de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar.

1.3.3. La enseñanza

Dos requerimientos básicos para aprender a leer sugeridos por Smith son, contar con materiales interesantes que tengan sentido para el alumno, y con un lector experimentado y comprensivo que guíe al nuevo aprendiz.

Así, aún de disponer de materiales interesantes, novedosos y creativos no será posible mejorar la enseñanza de la lectura sin la valiosa intervención de un experto. La responsabilidad del maestro radica en enseñar a los niños a leer posibilitando sus aprendizajes. En este estudio se afirma que es más valiosa la intervención del maestro o una guía comprensiva que pueden ser los padres o hermanos, que los materiales de lectura o los programas escolares de las instituciones.

Si estamos de acuerdo en que enseñar es lo mismo que ayudar a aprender, debemos considerar que:

- ❖ Enseñar es proporcionar situaciones de lectura donde el sujeto construya a través de sus experiencias sus aprendizajes, porque la enseñanza no es un proceso de transferencia de información.
- ❖ La enseñanza eficaz se da apoyando el proceso de aprendizaje del sujeto lector antes y durante la lectura, y al final de la misma. Los cuestionarios y preguntas finales en sí mismos no suelen ayudar al lector a construir significado, más bien lo habilitan a responder correctamente.
- ❖ Si la lectura de los textos da la posibilidad de construir muchos significados, el maestro puede compartir el papel del experto con los alumnos.
- ❖ Se proporciona una enseñanza a partir de observar las necesidades de los estudiantes ocupados en los procesos de lectura y escritura. Los objetivos de lectura los dictan las necesidades e intereses de los alumnos.

1.3.4. El aprendizaje

Para Vigotsky (1979)³⁹, como ya se ha señalado, es en las situaciones sociales donde el individuo aprende a participar con los otros a través de internalizar formas culturales. Esta

³⁹ Citado en Kalman, L. Judith. "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización" *Revista Latinoamericana de Estudios* 23 (1), .92 –93. México:

‘internalización’ consiste en construir desde adentro a través de la interacción con el ambiente. El proceso interpersonal (la relación social entre un individuo con otro u otras cosas), se convierte en proceso intrapersonal (reflexión interna sobre las relaciones con los otros), así, el aprendizaje es un proceso *intraindividual e interindividual*, es decir, es un proceso de orientación a la vez interna (hacia el sujeto) y externa (hacia el mundo) concibiéndose entonces como un proceso abstracto y complejo en el que confluyen infinidad de elementos: la familia, la casa, la escuela, los amigos, lo que se lee, lo que se comparte, lo que se escucha, lo que se enseña.

Dentro de las teorías del aprendizaje interactivo el aprendizaje se considera como el resultado de desajustes o conflictos entre lo que el alumno sabe y los estímulos ambientales. Cuando se produce el conflicto, se ponen en marcha procesos de equilibración que le permitirán al sujeto resolverlo (Dewey y Bentley, 1949; Piaget, 1966.)⁴⁰. Dentro de esta concepción interactiva el alumno aprende cuando se trata de resolver problemas, si es así, el maestro tiene la responsabilidad de proporcionar un ambiente que favorezca su solución. Si el aprendizaje se produce cuando el niño explora su mundo hay que darle la oportunidad de hacerlo.

De acuerdo con esto:

- ❖ Los estudiantes deben conocer los objetivos de aprendizaje, qué, para qué, cómo, cuándo y con qué sentido para sus vidas.
- ❖ El ambiente debe permitir al alumno sentirse seguro. Hay que prepararles lecturas nuevas eliminando los enfoques tradicionales sobre comprensión lectora que piden al alumno que busque un único significado definido por el profesor o por las guías de evaluación de lectura.
- ❖ Los aprendices deben tener oportunidades diversas y frecuentes de leer y escribir. Los estudiantes darán sentido al enfrentarse con muchos y diversos textos.

- ❖ Los alumnos aprenden como ampliación de las relaciones sociales. Hay que propiciar ambiente donde compartan con otros: compañeros de clase, de otros grupos, con sus padres, con la comunidad. El aprendizaje individual debe usarse equilibradamente con el aprendizaje grupal, en pequeños grupos o por parejas.
- ❖ Otra oportunidad que hay que brindar a los aprendices es la posibilidad de comunicar sus puntos de vista a los demás, la de compartir sus propósitos.
- ❖ Cada alumno debe ser motivado para crear sus objetivos personales, haciendo de esto una experiencia que lo lleve al éxito, no basado en la competitividad con los demás.

1.3.5. La importancia del maestro y de las situaciones o ambientes alfabetizadores.

Uno de los mayores retos a plantear para los profesores y profesoras es la creación de ambientes alfabetizadores en el aula con un fuerte sentido de comunidad en que se posibiliten situaciones de aprendizaje de lectura y escritura.

El contexto social que se pretenda crear en un aula de actividades tendrá un efecto poderoso sobre el tipo de lectores y sobre sus convicciones sobre la lecto escritura. Para el logro de esto, el papel del profesor en la creación o ambientación de situaciones educativas favorecedoras para la lectura requiere:

- ❖ Tener clara la tarea a dirigir y proporcionar la información adecuada como parte esencial para que se de el aprendizaje. El alumno no es ni debe ser adivino de la enseñanza.
- ❖ Escuchar a los alumnos en la puesta en común que hacen de sus aprendizajes para descubrir lo que estos saben.
- ❖ Mostrar estrategias que otros lectores más avanzados saben y usan

⁴⁰ Citados por Cairney, T. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*, 21. Madrid: Morata.

- ❖ Demostrar que ellos también son lectores que están en condiciones de compartir sus experiencias.
- ❖ No ser sólo correctores sino apoyos cuando los estudiantes intentan comprender.
- ❖ Evaluar críticamente cuando el lector se esfuerza así como cuando no cumple con las expectativas.
- ❖ Seleccionar y dar a los niños nuevos autores, nuevo lenguaje, nuevos usos de lectura, alternativas de escritura, nuevo vocabulario, nuevo público.

La labor de una guía experimentada es apoyar al lector para construir la comprensión considerando que en una etapa de aprendizaje inicial de la lectura la preocupación está centrando en el reconocimiento y descubrimiento del funcionamiento de la escritura. La creación de ambientes y prácticas alfabetizadoras es esencial en esta transición, el reto de la escuela y los docentes es concretar tales prácticas para favorecer el aprendizaje de la lectura en forma autónoma. Si la atención educativa se ha puesto en la decodificación o estructura superficial del lenguaje, la finalidad es girar el foco de atención a la comprensión que correspondería a la estructura profunda del lenguaje.

Antes de saber leer, un niño debe ser acompañado para leer y para comprender lo que se le lee y aún en las subsecuentes etapas la ayuda debe hacerse presente. Esto reafirma el carácter social y cultural de la lectura y la importancia de un maestro interactivo en el proceso.

I. 4. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA LECTURA EN LOS PRIMEROS AÑOS.

El acercamiento del niño a la lectura en sus primeros años de edad puede ser un medio para enriquecer y dar mayor significado a su vida. Esto sólo puede comprenderse y apreciarse si se sabe que la lectura es un complejo proceso intelectual que puede favorecer ampliamente el desarrollo del niño.

Para Víctor Lowenfeld (1980) ⁴¹, “el desarrollo intelectual se aprecia generalmente en la toma de conciencia progresiva que el niño tiene de sí mismo y de su ambiente” Hay entonces una amplia interrelación entre el desarrollo intelectual y el proceso de lectura cuando en el uso o acercamiento a la lectura el niño comienza a coordinar relaciones, a construir conocimientos y a explicarse su mundo. Pero a este desarrollo intelectual no debe ser ajena la afectividad. Un pequeño puede ‘apreciar’ lo que le rodea y tener conciencia ‘progresiva’ de sí mismo y de su ambiente si hay un clima en donde se respete su individualidad infantil, donde se le ayude a tener confianza de sus propios razonamientos, donde se desarrolle una moralidad autónoma y en donde los padres, hermanos y maestros que estén cerca de él, puedan ayudarlo a crear y mantener una relación equilibrada entre el desarrollo emocional o afectivo y el intelectual

Hablar de la importancia que reviste el aprendizaje de los procesos de lectura en el desarrollo de los niños, es sustentar que la lectura permite estimular la capacidad de descubrir y dar respuestas, esto es, permite estimular su desarrollo. La lectura es un aprendizaje que los niños adquieren antes de ingresar a la escuela, pero depende de un factor determinante: de las condiciones sociales de las familias de los niños y, en consecuencia, de sus relaciones afectivas. (Moffet, 199?).

Hay aquí dos líneas de estudio, por un lado, la estrecha relación entre una alfabetización emergente fuertemente ligada a la vida del hogar en un ambiente cordial y afectivo; y por otro, el que la lectura se deba iniciar antes de ingresar a la escuela. Si la lectura no ha sido iniciada en el hogar la escuela es quién debe retomar esta labor; ha esto nos referiremos en el siguiente apartado.

1.4.1. Vínculo familiar en relación con la alfabetización y la similitud que debe seguir la escuela.

Los niños con un pobre acercamiento a la lengua escrita, con frías relaciones afectivas, con carentes encuentros de lectura ya sea entre los miembros de su familia y lo que es

⁴¹ Lowenfeld Viktor y W. Lambert Brittain (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*, 42. Argentina: Kapelusz.

peor, en sus actividades en la escuela, evidenciarán en estos factores los causales de la deserción escolar y barreras para encontrar en la lectura un buen medio para el aprendizaje.

La ruptura del vínculo familiar y la presencia de tecnologías que han sustituido a la lectura como parte de un estilo de vida, han acarreado severos problemas de alfabetización tanto en los niños de familias pobres como en los niños carentes de relaciones afectivas estables y de fuerte apoyo para ellos dentro de sus hogares.

Las difíciles condiciones económicas y sociales han exigido a ambos padres de familia de un hogar salir a trabajar; el número de divorcios cada vez mayor ha disminuido el tiempo otorgado a los hijos, obstruyendo que los padres o alguno de ellos establezca lazos efectivos de comunicación como solía suceder antes. Aunado a esto, el aumento del entretenimiento electrónico cada vez más sofisticado que existe en las casas evita igualmente el que los padres lean a sus hijos, hablen con ellos, se comuniquen o se interesen por su desarrollo y particularmente, que hagan de la lecto – escritura una experiencia familiar. La escuela toma entonces toda la relevancia en el proceso de ayudar a los niños a convertirse en lectores. Si en el hogar no se brinda a los niños posibilidades de desarrollar la lectura la escuela debe hacerlo.

Moffet⁴² asegura que la lectura y la escritura más que la mayoría de cosas que se aprenden en la escuela, dependen tanto de la familia y del estilo de vida, pues la alfabetización, más que una materia, es una forma de ‘aprender a conocer’, ‘es un proceso de comunicación’. Y aunque en este trabajo se comparte esta idea, se resalta el hecho de que los docentes deben considerar que su labor puede favorecer, en ausencia o con apoyo de la familia, este importante proceso.

Por ello, en esta tesis se afirma que aprender a leer y a escribir es un aprendizaje que se adquiere a través de las relaciones humanas, y mientras más afectivas son éstas el

⁴² Moffet, James. “Alfabetización por todos y para todos” en Ma. Elena, Rodríguez , comp (1996). *Alfabetización por todos y para todos*, 17. Aique, Argentina.

aprendizaje será más significativo y esta es una concepción deseable para que los docentes trabajen en sus aulas.

En un ambiente donde no se sabe leer y escribir es muy improbable que las nuevas generaciones aprendan a hacerlo, pero aún, si los padres saben leer y escribir más no comparten sus saberes con los hijos, no podrán ser guías de alfabetización puesto que los niños necesitan una comunidad alfabetizada con modelos y tutores, y requieren también situaciones específicas y frecuentes para interactuar con otras personas a través del lenguaje (hablar, leer, escribir, como emisores y receptores) en situaciones comunicativas que el hogar ofrece por ser la primera comunidad del ser humano. Y esto mismo sucede con la institución escolar; docentes alfabetizados no aseguran alumnos lectores si no hay un ambiente alfabetizador y un fuerte trabajo en el aula alrededor de la lectura.

Esta insistencia sobre la importancia de la alfabetización inicial dentro del seno familiar se hace considerando que un currículum hogareño propicia en forma natural tres condiciones esenciales para aprender a hablar y que tales condiciones deben ser adoptadas por un currículum escolar:

- a) la individualización, para satisfacer las necesidades de cada persona
- b) la interacción, que propicia el intercambio entre los miembros de la familia y,
- c) la integración, para acomodar y mantener una relación entre los aprendizajes del lenguaje y otros aprendizajes.

Son estas mismas condiciones las que la familia debe propiciar con respecto a la lengua oral y escrita como un estilo de vida. Condiciones que también deben seguir las instituciones educativas para cambiar el rumbo que han seguido hasta ahora: la estandarización, la despersonalización y la fragmentación.

Así como el aprender a hablar no ocurre en forma separada de otros aprendizajes de la vida en el hogar, tampoco el aprender a leer y escribir debe ser desligado de la cotidianidad. Si el habla se aprende al interrelacionarla con otras acciones como el comer,

el caminar o el jugar, de igual manera debe ocurrir con los proceso de escritura y de lectura.

Cuando el proceso de aprender a leer y escribir se sugiere que comience en el hogar, y a la escuela se le pide que continúe este proceso, es porque estas actividades no deben estar separadas de otras que le sirven de contexto y que le dan sentido: el ritual padre/madre que gustan de compartir lecturas con los hijos, el tomar recados útiles para algún miembro de la familia, el escribirle a otro para invitarlo a una fiesta, el cocinar juntos una receta, etc. porque alfabetizarse no es todo, porque las palabras no son lo único importante, porque la lectura y la escritura son medios y no fines, porque *el desarrollo de la lecto escritura debe ser un proceso de aprendizaje útil para la vida, útil para aprender a ser mejores.*

1.4.2. La lectura antes del ingreso a la escuela

Se cree que el comienzo del aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños empieza cuando estos ingresan a la escuela y su maestra o maestro se las 'enseña'. Sin embargo, investigaciones recientes muestran dos aspectos importantes a considerar: que la mayoría de los niños tienen conocimientos sobre la lectura y la escritura a edades muy tempranas⁴³ por un lado, y por otro, que un lector se considera como tal, cuando otros les leen y les ayudan a comprender lo leído.

Este trabajo sostiene que el niño adquiere conocimientos por medio de la construcción interior a través de la interacción con el medio ambiente y de sus relaciones culturales. Los niños pueden internalizar el conocimiento que les es enseñado, pero no son recipientes vacíos que se satisfacen con contener los que se les vierte en la cabeza. Se puede afirmar que los niños construyen el conocimiento creando y coordinando relaciones (Constance Kamii 1980)⁴⁴.

⁴³ De la Garza, y Dalia Ruiz (1990) "El niño y sus primeras experiencias en relación con la lectura" en Anaya Rosique, Jesús. (comp.). *Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al fomento de la lectura*, 354. México: INBA.

⁴⁴ Kamii, Constance (1992). "La importancia de la autonomía" y "La autonomía como objetivo de la educación" en *Antología de Apoyo a la Práctica Docente del Nivel Preescolar*, 20. México SEP/DGEP.

En este sentido, hay niños a quienes les han leído cuentos desde su más tierna infancia y a quienes permanentemente los han acercado a los libros, les han informado sobre ellos y sobre los cuales los pequeños se han hecho infinidad de cuestionamientos. Estos niños, en sus esquemas de asimilación han ido construyendo hipótesis sobre la escritura en una interacción constante con este producto cultural. Al niño o niña que desde temprana edad, se les inicia sobre el uso de grafías (diferentes del dibujo), presentes en el medio ambiente dentro y fuera de sus hogares, se le acerca precozmente a un objeto de conocimiento, el de la lengua escrita (Kaufman, 1985)⁴⁵.

Los primeros trazos que como escritura un niño llega a poner sobre una hoja de papel marcan el inicio de su comprensión de un mundo que se comunica a través de la lengua escrita y cuando el pequeño pide a otro que lea lo que el mismo escribió o lo que otro anotó, está demostrando tener idea de que eso que puede llamarse escritura lleva un mensaje que algo informa cuyo contenido puede ser conocido a través de la lectura.

Aunque hay textos que hablan de enseñar a leer al bebé, en general, el aprendizaje de la lengua escrita comienza a manifestarse a partir de los tres o cuatro años de edad cuando los niños imitan actos de lectura y escritura, se ven inmersos en ambientes alfabetizadores y comienzan a construir hipótesis propias que poco a poco los van acercando a su sistema convencional de escritura (Lerner 1993)⁴⁶, en una etapa inicial de lectura dependiente o con apoyo de otros, mucho antes de alcanzar la lectura independiente.

La adquisición y desarrollo de la escritura y la lectura son un hecho natural a la vez que social; natural en la medida que el aprendizaje de un niño ocurre incidentalmente al estar inmerso en una comunidad letrada, y social por ser un aprendizaje por extensión de sus relaciones con los otros con los que convive. *“Es por esta razón que los niños que han*

⁴⁵ Kaufman, Ana María (1983). “Proceso de adquisición de la lengua escrita” en *Contenidos de aprendizaje. Anexo II. Lectura y Escritura*, 3-5. México: UPN / SEP.

⁴⁶ Lerner, Delia (1993). *Aprendizaje de la lengua escrita en el aula*, 31. Buenos Aires: Aique - Didáctica.

tenido experiencias naturales y tempranas con la lengua escrita tienen mayores probabilidades de convertirse en lectores” (De la Garza, 1979).⁴⁷

En el ilustrativo Prefacio de la enciclopedia *Mi libro encantado*⁴⁸, cuyo primer volumen está dedicado a los niños de la más corta edad y que aún no saben leer o saben muy poco, se dirigen a la madre y le aconsejan que sea ella quien lea al bebé y le transmita de viva voz lo que el libro contiene para facilitarle a ese niño la entrada a un mundo maravilloso que le ayudará a ir formando su espíritu y a enriquecer sus primeros contactos con la vida. Podemos leer: “Sin duda se advertirán...textos...palabras...alguno que otro tema que rebasan un tanto la capacidad de comprensión de los albores de la infancia...excepciones...plenamente justificadas por estas palabras [de] Juan Ramón Jiménez: <<En casos especiales nada importa que el niño no lo entienda, no lo comprenda todo. Basta que se tome del sentimiento profundo, que se contagie del acento, como se llena de la frescura del agua corriente, del color del sol y la fragancia de los árboles; árboles, sol, agua, que ni el niño ni el hombre ni el poeta mismo entienden en último término lo que significan. La naturaleza no sabe ocultar nada al niño; el tomará de ella lo que le convenga, lo que comprenda. Pues lo mismo la poesía.>>”

Para los niños y niñas de corta edad a los que se dirigen las lecturas del texto, la significación comienza en la relación afectiva con el adulto, en el encuentro con las ilustraciones, en el escuchar de un lenguaje escrito diferente al oral, en la recreación literaria y en preguntas que el niño comienza desde ese momento a formularse sobre el texto, en sí, en la lectura y su comprensión con apoyo de los adultos⁴⁹.

Muchas son las experiencias naturales y tempranas que del entorno familiar y social se pueden aprovechar para dar al niño, y la escuela toma gran relevancia en la continuidad de este proceso; y si la institución familiar pasa por alto realizar actos lectores por falta de empeño o por ignorancia, se hace necesario que en un ambiente preescolar, se de la

⁴⁷ De la Garza, Yolanda (1990). “El niño y sus primeras experiencias en relación a la lectura” en Anaya Rosique, Jesús. (comp.). *Senderos hacia la lectura. Primer Seminario Internacional...*, 355. México: INBA.

⁴⁸ *Mi libro encantado* (1981). t.1 – 6. México: Cumbre.

⁴⁹ Se recomienda ampliamente la lectura y revisión de *Los cuadernos I y II: Cómo y Qué leerles a los más pequeños y Cómo y Qué leerles a los que empiezan a leer*. México: IBBY/SITESA.

introducción de los niños hacia la lectura en las actividades cotidianas similares a las del hogar como el intercambio de correspondencia, la lectura del periódico o una revista, boletines o propaganda en las calles, lectura de letreros, la elaboración de la lista del mandado, el seguimiento de una receta de cocina, recados, anotaciones telefónicas, visita a librerías o ferías, el regalo de un libro y muchas otras más.

James Moffet (199)⁵⁰, sugiere para la escuela cuatro formas o métodos importantes para ayudar a leer y a escribir a los niños y niñas de corta edad:

- a) siguiendo un texto con los ojos mientras los padres u otro familiar mayor se los lee;
- b) dictando información personal, otra vez siguiendo el texto con los ojos, luego leyendo la transcripción con la ayuda de la persona que escribió, quizá también siguiendo las letras e ilustrando el texto;
- c) creando textos para ellos mismos al escribir sus historias e ideas con una ortografía no convencional y transitoria que ellos inventan según lo que hayan aprendido del alfabeto o de otras representaciones fonográficas;
- d) formando y transformando palabras como si fuera un juego, manipulando las letras en la forma de recortes de papel, cubos, cuadrados, figuritas, tiras o círculos, entre otros.

El aprendizaje, es cuestión de adquisición de conocimientos, pero también es una adquisición de identidad, y si la identidad se adquiere a través de otras personas porque se aprende quién es uno de las relaciones que uno mantiene (Smith)⁵¹, entonces, leer a los niños y transcribir sus palabras les sirve como modelo de cómo interpretamos, cómo creamos y cómo significamos un texto. El que una persona alfabetizada sea un intermediario entre el niño y el texto, le permite al niño iniciar su aprendizaje. Estas sugerencias hogareñas: leerles, transcribirles, dejar que inventen su ortografía y jugar con palabras, son actividades completas que satisfacen propósitos reales en el niño, son

⁵⁰ Moffet James (1996). "Alfabetización por todos y para todos". Ma. Elena Rodríguez (comp.). *Alfabetización por todos y para todos*, 19. Argentina: Aique.

⁵¹ Smith, Frank (1996). "El mundo depende de los maestros" en Ma. Elena, Rodríguez (comp.). *Alfabetización por todos y para todos*, 32. Argentina: Aique.

actividades placenteras y divertidas en sí mismas aparte de servir para aprender a hacer lo que hacen los adultos, *estos medios, en otras palabras, son también fines (Moffet).*⁵²

El desarrollo de la lectura se asienta particularmente sobre los aprendizajes cognitivos, y es una puerta abierta para conocer y comprender otros aspectos del desarrollo humano, afectivos, intelectuales, físicos, perceptivos, sociales, estéticos, éticos, creativos; en ello radica su importancia como proceso y como producto, que debe iniciarse en el niño aún antes de su ingreso a la escuela.

1.4.3. La lectura en la escuela.

La institución escolar es un espacio curricular favorecedor y formador inicial de lectores.

El hacer un apartado de “la lectura en la escuela” al final de este capítulo, es con el fin de distinguir dos líneas de estudio, por un lado, todo lo anotado y concluido hasta aquí sobre el conocimiento de los procesos lectores; y por otro, cómo esta teoría científica puede apoyar a la escuela en su tarea educativa.

En esta última línea, se debe distinguir que el sistema educativo nacional, ha dado mayor atención al desarrollo de programas de lectura, escritura y matemáticas en la escuela primaria en México, al reconocer la importancia de estos contenidos. Con desfortuna para preescolar, el fortalecimiento de líneas curriculares entre los diversos niveles que conforman el sistema educativo, preescolar, primaria y secundaria, no ha imbricado la enseñanza de la lectura y la escritura con un sentido más fuerte para el nivel inicial.

De igual manera, la formación de lectores no se ha dado en el curso de una alfabetización inicial en situaciones didácticas con prácticas de lenguaje en contextos de uso reales, funcionales y comunicativos. Así, se requiere reflexionar sobre cómo preservar en la escuela el sentido de las prácticas sociales de lectura y escritura, que exigen un estudio que integre tres perspectivas diferentes:

⁵² Moffet, J. “Alfabetización por todos y para todos” Ma. Elena Rodríguez (comp.). *Alfabetización por todos y para todos*, 17. Argentina: Aique.

- ☺ La investigación teórico – pedagógica del proceso de lectura (presente en este capítulo);
- ☺ El proceso histórico – social de los programas de preescolar y la presencia de la lectura en su diseño curricular, (que se revisará en los tres siguientes capítulos) y,
- ☺ Implicaciones pedagógicas para el quehacer en el aula, (a estudiar en un capítulo final).

Para poder avanzar en el estudio de la lectura en la escuela, y para fines del trabajo, la lectura en la institución preescolar, se hace necesaria una revisión histórica y social de este nivel educativo para comprender y justificar el estado actual de la lectura en esta institución.

Por el momento solo se insistirá en el hecho de que la gente no nace lectora y las experiencias que el niño tenga para encontrar el gusto e interés por leer dependerá de dos condiciones básicas: la familia y la escuela. La familia es la responsable de la actitud hacia la lectura, en su ausencia y/o en apoyo, la escuela es el lugar que debe fomentar y animar el acto lector; ella debe crear las situaciones educativas, los ambientes alfabetizadores y los contextos de uso que favorezcan el desarrollo de los procesos lectores.

CAPÍTULO 2



Maestra que atendía a niños de primaria y preescolar en el mismo ciclo escolar. Iztacalco, D.F., 1962.

Nuestro Programa.

“En los Jardines de Niños, Oficiales, y en los que se han incorporado al Plan de la Secretaría de Educación, se sigue naturalmente, el Programa Oficial (Urbano y Rural); en las Escuelas Particulares “no incorporadas” rige casi siempre el de B.v.G. interpretado por educadoras que están, preparadas para llevarlo a cabo con inteligencia y simpatía; y en muchas otras escuelas el programa, reducido al mínimo, consiste en enseñar a los parvulitos a leer, escribir, contar, coser y quizá dibujar.”

Bertha Von Glümer.

CAPÍTULO 2

SINOPSIS HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

“...[que] los profesores y educadores...no se vean a sí mismos como quienes tienen que decidir en la educación en nombre de la sociedad, sino como participantes en la basta lucha de la sociedad hacia formas de vida social más racionales, justas y satisfactorias. Esto requiere que los educadores tengan en su mano el poder de adoptar decisiones educativas con aquéllos cuyas vidas se ven afectadas por ellas; no obstante, aunque compartan con otros el poder de decisión, su papel en el proceso debe ser educativo”

Carr y Kemmis

INTRODUCCIÓN

El Jardín de niños mexicano es una de las instituciones que existen en nuestro sistema educativo, y forma parte del nivel preescolar, primer peldaño del sistema de educación básica. Esta institución preescolar como órgano socializador, se ha planteado la elevada función de lograr el desarrollo integral del niño, en el que desde luego debe incluirse el aprendizaje lector que podría considerarse como un eje básico para guiar actividades con los niños. Pero esto, que es tan fácil de proponer, necesita encontrar validación en su currículum.

Con la intención de exponer el origen y evolución de los programas preescolares y comprender el por qué de la existencia o inexistencia de la lectura en ellos, es también

necesario realizar una revisión documental de su historia, que nos de una mayor comprensión, en una línea temporal iniciada a finales del siglo pasado y continuada en las prácticas educativas actuales de la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar.

La revisión de los programas nos permitirá encontrar “tradiciones”¹, que determinan generalidades en la práctica pedagógica de generaciones de maestras. De acuerdo a las tradiciones o prácticas docentes dictadas en parte por los Programas que les precedían, es posible identificar contenidos importantes para el nivel preescolar como lo son la lectura y la escritura. Para saber como y cuando la lectura y la escritura eran consideradas necesarias hay que hacer primero un seguimiento histórico en el que se ubiquen las concepciones que hicieron que estos procesos fueran tomando parte, en diferentes enfoques, del currículum de la educación preescolar.

Se dividirán un poco más de 100 años de desarrollo de la educación preescolar en seis grandes etapas, que marcan cambios y avances significativos en el nivel²:

- 1ª. Desde sus orígenes (1838 aproximadamente) hasta 1917 en que se modifica el artículo tercero constitucional;
- 2ª. Abarca desde su transferencia a los Ayuntamientos hasta su reincorporación a la SEP en 1942;
- 3ª. Comprende desde esta acción hasta la Reforma de 1960;
- 4ª. Comienza con la aplicación de los nuevos programas de trabajo hasta 1981;
- 5ª. Desde la aplicación del Programa de 1982 hasta 1992, con sus nuevas orientaciones psicológicas y función social; y,
- 6ª. Una última etapa que se inicia con la reforma curricular de 1992, hasta la guía metodológica de 1997.

¹ Entendemos por “tradiciones en la formación de los docentes, a configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini).

² Es básica para este estudio, la evolución histórica de la educación preescolar y su división, realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Preescolar que aparece en el libro: *Historia de la Educación Preescolar en México. 1882 – 1982*. SEP- CIDEP, México, 1982.

Habr  entonces que reconocer dichas "tradiciones"³ para comprender la formaci3n y práctica de los docentes en sus rasgos y características generales que han llegado a integrarse en presencias actuales en las aulas y a través de generaciones, las cuales, en la actualidad, es posible identificar dentro de las escuelas.

En este capítulo se expondrán los aspectos hist3ricos más relevantes dentro de las etapas mencionadas con la intenci3n de reflexionar en aspectos importantes del sistema educativo sobre interrogantes que en la actualidad afectan el desarrollo de la lectura como: la funci3n social de la educaci3n preescolar, la relaci3n y coherencia de contenidos entre las escuelas formadoras de docentes y los jardines de niños, el papel profesional de las maestras, las grandes etapas filos3ficas y su influencia en los currículums preescolares, la visi3n sobre la enseñanza y el aprendizaje, entre otros.

2.1. ANTECEDENTES DE PROGRAMAS DE DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA.

Los programas destinados a la infancia en Latino América, cuentan ya con más de cien años de desarrollo, y frente al desafío de enfrentar un nuevo siglo, continúan transformándose con la finalidad de mejorar integralmente los ámbitos que permitan elevar la calidad de vida de sus habitantes y asimismo la de sus niños.

A partir de la consolidaci3n de la independencia de las repúblicas latinoamericanas a mediados del siglo XIX, y aún de sus difíciles e inestables procesos socio – político – econ3micos, los países de nuestro continente, no pudieron dejar de atender iniciativas para superar diversas necesidades de la poblaci3n que hasta el momento descansaban, casi exclusivamente, en la labor caritativa de las diversas 3rdenes religiosas. De esta manera, se generaron las primeras iniciativas en el campo de la salud, la protecci3n y la educaci3n, las que se constituyeron como las bases de los actuales programas, y que surgieron para minimizar los alarmantes indicadores de mortalidad y morbilidad que presentaba la poblaci3n.

³ Se recomienda la lectura de Davini, Ma. Cristina (1995). "Tradiciones en la formaci3n docente y sus presencias actuales" en *La formaci3n docente en cuesti3n: Política y Pedagogía*, 20. Buenos Aires: Paid3s.

Aunque las iniciativas en relación con el desarrollo psicosocial del niño y con su salud mental son muy posteriores, tienen su génesis en las propuestas destinadas a proporcionar condiciones generales de higiene, mejor alimentación y cuidado de las madres y de los niños, especialmente en los sectores más desposeídos⁴.

Para los gobiernos, en un inicio, fue relevante la labor de los médicos en el desarrollo de diferentes programas destinados a la infancia, pero posteriormente, la presencia de los educadores fue indispensable. En Europa, se inicia un movimiento pedagógico encabezado por la Escuela Activa y por planteamientos de especialistas en educación de párvulos como Froebel, Agazzi, Montessori y Decroly. Estos autores tuvieron gran relevancia e influencia en la creación de programas educativos, al generar en América Latina una significativa preocupación y acción por la educación en general y por la del niño pequeño en particular”.

Se inicia un fuerte movimiento político pedagógico ligado a la creación de las escuelas primarias o de educación básica. Y ante la preocupación por extender paulatinamente la educación a todos los niveles, es importante reconocer la atención prestada de muchos educadores por el niño pequeño, cuando aún la psicología no existía, es decir, cuando aún no había una disciplina que fundamentara la importancia de los primeros años de vida en el ser humano.

En este proceso participaron destacados educadores que sensibilizaron a la sociedad en esta temática y permitieron la formación de escuelas propias para niños pre – escolares así como un conjunto de acciones complementarias en diversas naciones latinoamericanas: Argentina, 1823; Brasil 1875; México, 1883; El Salvador, 1886; Uruguay, 1892; Ecuador, 1900; Perú, 1902; Bolivia, 1906; y Panamá, 1908⁵.

⁴ Peralta Espinosa, Ma. Victoria (1995). “Programas de desarrollo destinados a la infancia en América Latina” *Huaxyácac*, revista de educación, 3 (6), 39 – 43, Oaxaca.

⁵ *Idem.*, 40.

Manuel Cervantes Ymaz, en 1874, en su periódico *El educador Mexicano* abogaba por una educación “natural y práctica” para el niño pequeño, organizando posteriormente la primera Sala de párvulos para el Distrito Federal en 1883.⁶

Citar estos datos antecedentes a la creación de la educación preescolar, no sólo en México, se hace para rescatar que hay una fundamentación y orientación de tipo social y en consecuencia de tipo pedagógico desde su génesis, además de cierto paralelismo histórico. Si bien se encuentra un gran interés por resolver las necesidades básicas de salud humana, en un primer momento, habrá que reconocer que posteriormente, en la búsqueda de progreso y estabilidad de los nuevos países autónomos, sus educadores, pusieron grandes esfuerzos en la infancia con un interés especial. Ellos pudieron reconocer el valor de la educación. Si la política, la economía, la administración y otras disciplinas encontraron después en la educación fuentes de poder, no dejaron de utilizarla; pero el interés primero fue en verdad la mejora en la vida de la población infantil.

Desafortunadamente los conflictos y diversos intereses personales de dirigentes e instituciones, así como los contextos políticos, sociales, económicos y culturales en que la educación coexiste, han dado a este fenómeno, un sesgo y personalidad particular en cada país.

En la medida en que reconozcamos y analicemos los procesos de surgimiento, desarrollo y consolidación de nuestra educación como sistema complejo, parte medular de la vida de nuestro país, estaremos en mejores condiciones de comprender los conflictos y polémicas que se gestan en las aulas y tendremos mayores posibilidades de enfrentar nuevos tiempos históricos a los que nos acercamos, donde la infancia no es ajena y sí es básica en su devenir.

⁶ Von Glümer, Bertha (1963). *Apuntes de Técnica del Kindergarten*, 305. Puebla: Emilio Wirth.

2.2. CIEN AÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.

2.2.1. Los orígenes de la Educación preescolar desde la República y la Dictadura porfirista, a la promulgación de la Constitución de 1917.

Los antecedentes inmediatos al cuidado de niños pequeños fuera de sus hogares, por parte de un agente socializador diferente a la familia se localiza en el primer cuarto del siglo XIX. Así, los intentos iniciales de atención a niños menores de seis años se ubicó en 1837 en las instalaciones del Mercado del Volador, donde cuidaban niños mientras sus madres trabajaban. En 1865, la Emperatriz Carlota fundó la “Casa de Asilo de la Infancia” y en 1869, el “Asilo de San Carlos”, en donde los pequeños recibían alimento, además de cuidado⁷. A ambos intentos oficiales de brindar servicio a los niños más pequeños se escapó la posibilidad de brindar además de una atención asistencial una atención educativa.

La existencia de una educación formal de este tipo la encontramos poco después de la segunda mitad del siglo XIX y esto sólo para la escuela elemental, porque para preescolar la atención educativa se da hasta pocos años antes de finalizar el siglo.

Regresando históricamente a los registros que enmarcan la existencia de una educación intencional encontramos que el Congreso constituyente analizó la Constitución de 1824 y emanó, en febrero de 1857, la segunda Carta Magna de México a la luz de las ideas liberales. Así, en lo que se refiere a la educación, la Constitución consagró la libertad de enseñanza y la consideró como un servicio público, quedando la instrucción primaria bajo la supervisión federal y fuera del control y organización de la Iglesia. En abril de 1861 se ratificó la libertad de enseñanza y la educación se hizo gratuita. Estos datos son importantes de considerar porque cuando se crea la educación preescolar surge dentro de estas bases, como una educación laica, libre y gratuita.

⁷ Guerrero C. Ma. Luisa (asesora), 1989. *La educación preescolar en México. Un acercamiento teórico*, 103. México: SEP/Dir. Gral. de Educ. Preescolar.

Cuando Benito Juárez asumió la presidencia de la República en 1867, la pugna con los conservadores aumentó. La suspensión del pago de la deuda externa anunciada por el Presidente Juárez a causa de la penosa crisis económica que atravesaba el país, la caída de Querétaro y fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo en 1867, provocaron que la Ciudad de México fuera entregada al grupo liberal restableciéndose la República. La tarea inmediata de Juárez consistía en la reorganización del país.

Un aspecto importante a reorganizar en el periodo presidencial de Juárez era en términos de materia educativa, lo primero era adoptar formalmente una filosofía y esta resulto ser el positivismo. Este postulaba el desarrollo científico naturalista y como único camino de progreso la educación.

Gabino Barreda, positivista, propugnaba por una formación educativa inspirada en la razón y en la ciencia, así, como parte del movimiento de Reforma se creó una comisión de instrucción que redactó la Ley Orgánica de Educación Pública en 1869. En ella se estableció la educación primaria obligatoria y gratuita para los pobres. Se crearon muchos centros educativos, el más importante la Escuela Nacional Preparatoria. La política a seguir en educación era promover el nacionalismo y mejorar el desarrollo económico del país. Pero en esta Ley aún no se contemplaba la educación para los más pequeños, las difíciles condiciones del país no permitían pensar en ellos.

En 1872, al morir Juárez, se suscitaron nuevos levantamientos quedando en el poder José Ma. Iglesia, le siguió Lerdo de Tejada, pero en ese mismo año Porfirio Díaz ejerció la presidencia de la República desde ese año hasta 1911. El 10 de diciembre de 1874 estableció el laicismo en las escuelas del país. En 1879 se expide el reglamento para el establecimiento de la Academia de Profesores de Instrucción Primaria. A través de la educación, se intentaba, por un lado, promover el nacionalismo en un país desintegrado por las constantes luchas y por otro, promover el desarrollo económico. Tres años más tarde, en septiembre de 1882, Joaquín Baranda fue nombrado Secretario de Justicia e Instrucción Pública y a partir de tomar a su cargo, en el Ministerio de Instrucción Primaria se perfiló una política educativa basada en las leyes. Es hasta este periodo en que se empieza a contemplar una educación para párvulos o niños muy pequeños.

Es en 1880 que el Ayuntamiento Constitucional aprobaba la apertura de una escuela para párvulos de ambos sexos en beneficio de la clase obrera. Fue permisible su aparición gracias a la política extranjerizante francesa que nos influenciaba, característica del Porfiriato, reflejada también en educación. Un ejemplo concreto es el mismo término "Escuela de párvulos" cuya aparición se dio primero en Francia con un pastor llamado Oberlin. Esta Escuela de Párvulos No.1 se abre hasta el 4 de enero de 1881 quedando como directora e institutriz la Srita. Dolores Pasos⁸ y como encargado del sistema de enseñanza el Lic. Guillermo Prieto.

Esta primera casa de párvulos en México sólo daba atención asistencial y una incipiente atención pedagógica. En ella se enseñaba el silabario de San Miguel para el aprendizaje de la lecto – escritura, ejercicios introductorios a la aritmética, catecismo y costura⁹.

Sobre los lineamientos pedagógicos relativos a la educación preescolar hay fuentes bibliográficas que muestran que estos comenzaron a aparecer con la propuesta del profesor Manuel Cervantes Imaz, director del curso de Metodología y práctica de la Escuela Normal, que venía exponiendo desde 1874, en su periódico "El Educador Mexicano", las doctrinas de Froebel y Pestalozzi, y esbozando su proyecto de educación natural y práctica para el niño. El fue quien organizó en 1883, una *Sala de Párvulos* como antecedente del Kindergarten Nacional, "*sobre las bases de una enseñanza objetiva, encarnada sobre las tendencias y necesidades infantiles, que debería comenzar por la cultura sensoria...*"¹⁰. Todo parece indicar que se trata de otra sala parvularia diferente de la creada por el Ayuntamiento.

Ese mismo año, en Jalapa, Veracruz, Enrique Laubscher fundó también un Kindergarten (y no "Sala de párvulos") al que llamó Esperanza, nombre de la logia masónica bajo cuyos auspicios fue establecido. El alemán, Laubscher, Doctor en Pedagogía, introdujo los procedimientos y principios froebelianos en su Kindergarten que tuvo poca duración.

⁸ Actas de Cabildo de la Ciudad de México, Vol. 679, A – 8881, p. 443, A.H.C.M.

⁹ Santana Campos, Deyanira Artemisa.(1984). *La educación preescolar en México: evolución de sus programas. Tesis.* Lic. en Educación Preescolar. México: UPN/Unidad SAED 097.

Sobre la importancia de este hecho señala Von Glümer: “A pesar de su aparente fracaso, ese plantel fue el origen del Kindergarten mexicano, pues lo poco que se vio y comprendió del ideal de Laubscher señaló nueva ruta a la educación del parvulito”¹¹. Del material didáctico de esta escuela en Veracruz, tomó el profesor Cervantes modelos para su escuela de la ciudad de México. La misma autora menciona: “Con material sencillo y económico, con personal impreparado pero con excelente intención, la obra alta y buena se abrió paso en nuestra capital”¹². Von Glümer deja testimonio del florecimiento de la educación preescolar a finales del pasado siglo y en sus notas se puede corroborar como se empezó a dar importancia y apoyo a la atención pedagógica para párvulos. A pesar de esto, la multiplicación de estas instituciones era lenta y su existencia fue motivo de otro tipo de intereses políticos educativos. Entre 1894 y 1895 sólo se abrieron tres escuelas de párvulos, las número 2,3 y 4.

A finales de 1886 se expidió el Reglamento Constitutivo de la Escuela Normal para Profesores, en el que quedó al fin comprendido el Kindergarten con el carácter de “Escuela de Párvulos Anexa a la Normal”. Con este reglamento, pero sin el reconocimiento de un nuevo grado o nivel para la educación básica, quedó implantado oficialmente en nuestro país, el Jardín de Niños como grado preparatorio de la enseñanza Primaria, en el que Laubscher logró introducir sus métodos para el Kindergarten.

En 1887 el presidente Porfirio Díaz inauguró la Escuela Normal para Profesores que contó con dos escuelas anexas: una primaria y una de párvulos. La idea de extender la educación a todo el país durante el porfiriato, quedaba reducida a una minoría, no obstante, institucionalmente se intentaba dar legitimidad a la creación de escuelas de párvulos a través de la Comisión de Instrucción pública. El gran inconveniente en el surgimiento de estas primeras escuelas parvularias fue el empleo de conceptos educativos importados y una carencia de bases pedagógicas acordes a la realidad mexicana.

¹⁰ Von Glümer, Bertha (1963). *Apuntes de Técnica del Kindergarten*, 304. Puebla: Emilio Wirth. Para ampliar toda esta información el texto mencionado presenta apuntes de primera fuente, no sólo de la técnica del Kindergarten, sino de la historia de los mismos en México, biografías, textos, ideología, etc.

¹¹ *Ídib.*, 305-305.

¹² *Ídem.*

La ley de Enseñanza, que se transformaba la secundaria para niñas en Escuela Normal para Profesoras, promulgada por el Congreso el 23 de mayo de 1888, entró en vigor a principios de 1892. A raíz de ello algunas escuelas de párvulos adquirieron el carácter de escuelas primarias, porque se consideraba de mayor prioridad en esos momentos la enseñanza primaria.¹³ El plan de estudios de las nuevas escuelas normales incluía cursos de educación preescolar además de los de educación primaria, por tanto, los estudiantes de estas instituciones quedaban capacitados para trabajar en escuelas primarias como en las de párvulos.

El establecimiento de escuelas Normales al interior del país, favoreció la educación preescolar al creárseles escuelas de párvulos anexas.

Para el periodo 1901 – 1905, Justino Fernández es nombrado Ministro de Justicia e Instrucción Pública, designando en este último cargo a Justo Sierra. Este último enfatizó la importancia de la educación preescolar. Para 1902 se inició una etapa de reorganización de este nivel.

Justino Fernández comisionó a varias maestras para ir a Norteamérica a observar la organización de Jardines de Niños. Ellas fueron Estefanía Castañeda, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura y Elena Zapata.

Estefanía Castañeda, en 1903, presentó ante la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, luego de regresar de su comisión, un proyecto de organización para las escuelas de párvulos. Este proyecto constituyó el primer esfuerzo por enfatizar la labor eminentemente educativa del nivel preescolar, adaptando el curso de los Kindergarten de Manhattan, Bronx de Nueva York en un programa para las Escuelas de Párvulos ya existentes. Con ello se sentaron las bases para la educación del párvulo de acuerdo: *“...con su propia naturaleza física, moral e intelectual valiéndose para ello de las experiencias que el niño adquiere en su hogar, en la comunidad y en su relación con la*

¹³ SEP (1985). *Crónica sobre Jardines de Niños en México (1880 – 1917)*, 8-9. México: SEP.

*naturaleza*¹⁴ Después de su discusión y aprobación en el Congreso Superior de Educación el proyecto se puso en práctica en la Escuela de Párvulos No. 1.

En 1907, con la fundación del Kindergarten “Juan Jacobo Rousseau”, con la Dir. Beatriz Pinzón, se empezó a llamar a estas escuelas con el término de Kindergarten (Jardín de Niños). *“Kindergarten fue el término que introdujo a México una nueva forma de educar, diversa de la anterior, sin embargo, esta forma de educación se consideró más avanzada que la anterior, por lo que, en México, la denominación de “Escuela de Párvulos” se sustituyó por la de Kindergarten*¹⁵

A partir del 31 de enero de ese año las escuelas serían distinguidas con nombres en vez de números: Escuela No.1 – Kindergarten Federico Froebel, No. 2 – K. Enrique Pestalozzi, No. 3- K. Enrique C. Rébsamen, No. 4 – K. Herbert Spencer. El programa educativo cada una de las directoras lo proponía y desarrollaba.

En 1908 los Jardines de Niños pasaron a depender del Ministerio de Gobernación y en 1909, se propuso establecer un curso para enseñar la Pedagogía de los Jardines de Niños en la Escuela Normal para Profesoras. Se enseñaba: Juegos, dones, ocupaciones, lectura, labores manuales, pláticas, cantos, jardinería, aritmética y muchos temas más¹⁶. Se designó a la Profra. Bertha Von Glümer, primera educadora que hubo en el país, responsable de crearlo y de impartirlo. Recibió el nombramiento de maestra única del Curso de Educadoras en la Escuela Normal de Señoritas. Este curso sería impartido posteriormente por las maestras Rosaura Zapata y las hermanas Josefina y Carmen Ramos.

Las Primeras Salas de párvulos (con el Silabario de San Miguel) y los primeros Kindergartens (con propuestas de la teoría de Froebel), así como el Curso de Educadoras de la escuela Normal manifiestan a través de sus registros históricos contener actividades de lectura para preescolares.

¹⁴ (1981), *Revista Educación* 8 (37) 4ª Época, 23. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.

¹⁵ CIDEP (1982). *Educación Preescolar. México. 1880 – 1982*, México: SEP/CIDEP (Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar).

¹⁶ Larroyo, Francisco (1976). *Historia comparada de la Educación en México*, 361. México: Porrúa.

Por otro lado, la difícil situación económica, política y social que venía viviendo la nación mexicana desencadenaron en octubre de 1910 la época revolucionaria; así para 1911 había sólo dos Kindergartens abiertos, el Morelos y el Zaragoza. Es importante resaltar que los niños que asistían a estas pocas escuelas lo hacían por pertenecer a cierto nivel social que se los permitía en plena revolución. Es también interesante resaltar como es que los gobiernos y/o dirigentes en pugna rescatan la presencia de la educación preescolar dentro de sus políticas; seguramente como una forma de asegurar su presencia en el poder.

Porfirio Díaz renunció a la Presidencia en 1911 y Francisco I. Madero obtuvo el triunfo. El gobierno maderista, aún consciente del problema educativo sólo enfrentó problemas políticos y militares. Victoriano Huerta en un golpe de Estado apresó a Madero y a Pino Suárez, asesinándolos (Decena Trágica) e instalándose en el poder en 1913. Venustiano Carranza desconoció este gobierno y se proclamó a sí mismo como el encargado del poder ejecutivo.

Por Decreto del Presidente Venustiano Carranza, el 29 de enero de 1915, pasaron a formar parte de la Dirección General de Educación Pública, los Jardines de Niños, las Escuelas Primarias Elementales, las Escuelas Primarias Superiores, la Escuela Nacional Preparatoria, el Internado Nacional y las Escuelas Normales para Maestros.

En 1916, en el periódico oficial del gobierno de Chihuahua, se publicó un plan de estudios para los profesores de Educación Elemental, Superior y de Jardines de Niños. En él se estipulaba que las educadoras habían de cursar los dos primeros años de su carrera con los profesores de primaria tomando las mismas materias y hasta el tercer grado las materias propias a su especialidad. Estos lineamientos fueron tomados para todo el país.

En el panorama nacional, el país vivió una gran crisis económica e inestabilidad política social provocada por la lucha entre carrancistas, villistas y zapatistas. Carranza promulgó la Constitución el 5 de febrero de 1917 y anunció elecciones presidenciales. A pesar de la creación de este instrumento político – legislativo la vida no se normalizaría. Pronto se

agregarían a todos los problemas que ya agudizaban la vida en el país otros de carácter religioso.

El 13 de abril de 1917 se decretó, entre otras notificaciones, que desaparecería la Secretaría de Instrucción Pública, la enseñanza elemental pasaba a depender de los Ayuntamientos. Desafortunadamente los Ayuntamientos carecían de recursos económicos para hacer frente a la demanda educativa.

2.2.2. Inestabilidad y afianzamiento de los Jardines de Niños. 1917 – 1942.

Este periodo tuvo grandes conflictos económico - sociales. Aunque se pretendió dar solución a los problemas nacionales, la complejidad de éstos y la inestabilidad política no lo permitieron. En 1917, debido principalmente a la falta de apoyo económico, funcionaban solamente 17 Kindergartens en la capital del País, Rosaura Zapata (1946)¹⁷ nos da testimonio: *“En junio de 1917 los Kindergartens fueron suprimidos del Presupuesto de la Secretaría de Educación e incorporados a los Ayuntamientos y el 31 de diciembre de ese mismo año se clausuraron los de las municipalidades foráneas del Distrito Federal por orden de la Dirección General de Instrucción Pública...”* Aún de este decreto, Venustiano Carranza no dejó de conceder su apoyo a la educación preescolar.

De la Huerta tomó en 1920 la presidencia provisional. Álvaro Obregón asumió la presidencia en 1920 y creó por decreto la Secretaría de Educación Pública pasando todas las escuelas a depender de la federación en 1921. Designó primer secretario a José Vasconcelos. Una de las propuestas políticas de Vasconcelos fue apoyar la educación rural e indígena y para ello se crearon las “Misiones culturales”.

El 3 de Junio de 1921, Estefanía Castañera pide formalmente la obligatoriedad del nivel y aunque su petición no tuvo respuesta afirmativa si logró influenciar a la SEP, que en 1922 dio a conocer el *Reglamento interior para los Kindergartens*¹⁸ con sus 21 artículos. En él, se señalaba que no era una escuela sino una transición entre la vida del hogar y la vida

¹⁷ Zapata, Rosaura (1946). *La educación Preescolar en México*, 29. México:

¹⁸ (1985). *Reseña histórica de los Jardines de Niños en México (1917 – 1942)*, 4-14. México: SEP.

escolar “donde las educadoras deben conducirse ahí con los niños como una madre inteligente, sensata, cariñosa y enérgica se conduce con sus hijos”. Se rechazó un sistema de disciplina escolar y el uso de todo programa impuesto en contra de la libertad y derechos del educando, y se exhortó a encauzar a los niños por “*las vías de la verdad, de la belleza y del bien*”. En cuanto a la formación de las educadoras se introdujeron algunas modificaciones al plan vigente de tres años (dos de secundaria y uno de profesional).

Posteriormente, en el gobierno de Calles (1924 – 1928), el conflicto Estado – Iglesia se recrudeció y se favoreció el surgimiento de más escuelas y apoyos educativos laicos en todos los niveles.

Lauro Aguirre llevó a cabo la organización de la Escuela Nacional de Maestros (ENM), convirtiéndola en el centro profesional donde se graduarían maestras rurales, maestras misioneras, educadoras, maestros primarios y maestros técnicos. La ENM contaba con un Kindergarten, una primaria y una secundaria anexas. El profesor Aguirre consideró que la carrera debía tener más formalidad y aumentó los estudios a tres de secundaria y dos de profesional.

Estefanía Castañeda por su parte logró que se impartieran cursos de Posgrado para maestras de Kindergartens en la Facultad de Altos Estudios, hoy facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de donde egresaron educadoras con título universitario.

A pesar de la preocupación de maestras como Ernestina Latour, Josefina y Carmen Ramos, y Estefanía Castañeda, ante la superación profesional de las educadoras, se descuidó lo relativo a los niños. La creación de Jardines se concentraba en ciertas zonas. El Srio. de Educación Pública, Puig Casauranc, tuvo que justificar la existencia de los pocos kindergartens que había, lo que hacía mirarlos como un privilegio de la clase rica, y su desarticulación con la escuela primaria. Todas sus declaraciones crearon conflictos. El resultado fue el rompimiento con la formalización del Kindergarten froebeliano al que se le consideraba muy rígido, su unificación con la primaria y el considerar necesario anexarlo a la escuela pública (1926).

El año de 1927 es muy importante porque es la fecha en que existe una orientación tendiente a unificar la acción educativa preescolar a nivel nacional.

En 1928, al ser asesinado Obregón, Portes Gil asume la presidencia. José Manuel Puig C. y Moisés Sáenz, Secretario y Subsecretario de Educación continuaron la labor de las Misiones de Vasconcelos. En ese mismo año se crea la Inspección General de Jardines de Niños y se designa a Rosaura Zapata al frente, quien presenta un proyecto de reformas al mismo. A través de estas reformas se hizo más fuerte la tendencia a desechar todo aquello que fuera de origen extranjero, ante el objetivo de lograr y consolidar la unidad nacional. A partir de este proyecto de reforma se comienza a utilizar la denominación de Jardines de Niños¹⁹.

La inestabilidad del gobierno que continuó, el de Ortiz Rubio (1930 – 1932), se reflejó en el ámbito educativo, hubo 5 secretarios de educación siendo el último Narciso Bassols que reafirmó la laicidad de la escuela. En preescolar esto no tuvo repercusiones pues el sector religioso no había incursionado en él. En este periodo, en el año de 1931, la Profra. Luz Ma. Serradell Romero fundó la “Sociedad de Educadoras Mexicanas” para defensa de los derechos de las educadoras, las cuales carecían de apoyo sindical. Logró que el gremio de educadoras entrara al sindicato hasta 1935.

Es hasta 1933, siendo presidente Abelardo Rodríguez (1932 – 1934), cuando el Secretario de Educ. Pública Narciso Bassols habló de la necesidad de multiplicar los Jardines de Niños hasta donde fuera posible en las comunidades rurales para favorecer el proceso educativo de los niños desde muy pequeños y hasta los 14 años. Y para ampliar la acción educativa de estas instituciones se organizaron cursos, seminarios y congresos que aunque con éxito no tuvieron apoyo y desaparecieron.

Lázaro Cárdenas subió al poder en 1934 y entre sus reformas estaba el utilizar la educación como instrumento político y en el artículo 3º se proclamó el carácter socialista de la educación. Un momento difícil para los Jardines de Niños es cuando en 1937 son excluidos de la SEP para depender del Departamento de Asistencia Social Infantil. Dentro

¹⁹ Zapata Rosaura (1946). *La educación Preescolar en México*, 43. México.

de este periodo Rosaura Zapata (1964)²⁰, en Conferencia nacional, expuso la esencia de los J. de N. *“...ha venido a constituir una institución infantil nacional que determina...el primer peldaño en la escala de la obra nacional educativa...Tratamos de encauzar nuestra labor tomando...la idiosincrasia del niño mexicano...imprimir a la educación...el sello de nacionalismo; de vitalidad, de utilidad y de servicio social...”*

En 1939, la carrera de educadoras se amplió a 6 años. Durante la Conferencia Nacional de Educación celebrada en 1939, se pidió la reincorporación de los Jardines de Niños a la SEP y se planteó la necesidad de introducir pruebas pedagógicas en los Jardines de Niños y de abrir estos y además guarderías para atender a los hijos de los trabajadores. En 1941 se renueva la solicitud de ingreso y finalmente, el 1º de enero de 1942, por decreto presidencial, los Jardines de niños vuelven a depender de la SEP, la que al recibirlos nuevamente, aceptó la organización de éstos, procurando darles unidad a nivel nacional, creando así, el Departamento de Educación Preescolar.

2.2.3. La educación preescolar a través de las políticas gubernamentales. 1942 1960.

Este nuevo periodo comienza con el decreto presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940 – 1946), que permitió que los Jardines regresaran a la SEP en 1942, después de cuatro años de lucha de la maestras educadoras. Alcanzado este logro, se revisaron los contenidos de los programas, temarios y planes de trabajo.

El jardín de niños se manifestó como una institución nacional que conformaba el primer peldaño en el sistema educativo general²¹. Se señalaba que sus contenidos debían estar fincados en la experiencia relacionada con el hogar, la comunidad, la naturaleza y la escuela misma. A partir de entonces se introdujo la diferenciación en tres grados y por edades. Los fundamentos de este programa los dio Rosaura Zapata: *“La palabra escuela lleva implícita la idea de impartir instrucción formalizada; y en el Jardín de Niños no se imparte instrucción de esa naturaleza, sino que se proporcionan a los párvulos las experiencias necesarias a fin de introducirlos con acierto en el mundo natural y*

²⁰ Rosaura Zapata (1946). *La educación preescolar en México*, 64. México.

²¹ Diario oficial, Poder Ejecutivo Federal (23 de enero de 1942).130.(19), 17-181.

social...que...no deben estar desconectadas de las que reciben los niños en el hogar...ni tampoco de la educación que más adelante habrán de recibir en la escuela primaria".²²

Siendo Srío. Jaime Torre Bodet, se intentó enfrentar dos grandes problemas educativos: el analfabetismo y la carencia de escuelas y maestros. Así la labor social del nivel preescolar fue colaborar con la comunidad en forma directa tanto como con el mejoramiento de los locales como en la construcción de los mismos. En los planteles preescolares incluso se llegaron a dar cursos de alfabetización.

Como parte de las repercusiones de la 2ª. Guerra mundial, se intensificó la educación cívica con el fin de preparar a los niños para la posguerra. Se impartió una adecuada preparación técnica, capacitación en relación a obras especializadas, orientaciones sobre el significado de la democracia y la unidad nacional. El Jardín de Niños no fue ajeno a la industrialización del país.

Para llevar a cabo la reforma educativa, Torres Bodet se inspiró en la doctrina de la escuela activa, en la cual se enfatizaba dar al niño la oportunidad de aprender a través de la observación, reflexión y experimentación. A los Jardines de Niños se les empezó a dotar de teatros, bibliotecas infantiles, se apoyó la recreación y se inició la aplicación de pruebas psicológicas. Para 1944 se implementó el turno vespertino en algunos jardines ante el problema de la falta de establecimientos.

En México se llevó a cabo la reforma del Artículo, 3º. Constitucional cambiando su carácter socialista por principios que reclamaban una política de unidad nacional (1946). El sector preescolar no quedó al margen e inició una revisión de sus planes y programas. Se empezó a contar con el servicio de desayunos escolares; se intensificó el mejoramiento de los locales alquilados, se abrieron más turnos vespertino y se permitió el ingreso de jardines particulares. Ese mismo año, 1946, se organizó el Congreso de Educación para exponer los adelantos en el nivel, destacándose los siguientes puntos: Coordinación entre J. de Niños y Primaria; el problema de la desnutrición, la atención médica y psicometría; y

²² "Obra Educativa en el sexenio 1940 – 1946", citado en CIDEP (1982). *Educación Preescolar. México. 1880 – 1982*, 108.

la preparación de las educadoras en los estados. Se dio un gran avance en los ámbitos pedagógicos.

Por decreto del Presidente Miguel Alemán (1946 – 1952), se crea la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños el 15 de octubre de 1947, y queda al cargo de la Dirección la Mtra. Guadalupe Gómez Marques.²³ Un año más tarde, en 1948 el Departamento de Educación Preescolar pasó a ser Dirección General de Educación Preescolar (D.G.E.P.) y la Mtra. Rosaura Zapata recibió el nombramiento de Directora General de este nivel.

La devaluación del peso mexicano entre 1946 y 1947 agudizó aún más la crisis económica que vivía el país y esta se vio reflejada en el Jardín de niños, pero aún de ello, para 1948, en un intento de incorporar al indígena al proceso de desarrollo económico, la educación preescolar se extendió a las comunidades indígenas.

La SEP hizo una primera revisión de programas de jardines de niños en 1949 con la idea de vincular el Jardín con la escuela primaria. Se siguieron haciendo más revisiones desde ese año y hasta 1950 que no produjeron transformaciones totales.

Adolfo Ruiz Cortines asumió la presidencia para el periodo 1952 – 1958 enfrentando un gran deterioro económico en el país. José Angel Ceniceros como Secretario de Educación Pública, ante la creciente explosión demográfica impulsó la construcción de edificios escolares y puso especial interés en la educación urbana aunque descuidó la educación rural y no hubo muchos logros. La Junta Nacional sobre Educación Normal en 1954, marcó hacer legalmente obligatoria la Educación preescolar. Luz Ma. Serradell fue la Dir. Gral. en este periodo.

El deterioro de la economía en estos años se hacía insostenible afectando a la clase obrera y a los más desposeídos. Como esta situación afectó también el ámbito educativo se hablaba de una matrícula muy baja en los Jardines de Niños y por el bajo presupuesto

²³ Diario Oficial. Poder Ejecutivo Nacional (31 de diciembre de 1947). 165 (50).

asignado a educación no había posibilidades de incrementar su número para satisfacer la demanda real.

La idea de implementar reformas educativas no dejaba de lado a la Educación Preescolar. La política educativa se sustentaba en la idea de mexicanidad, en la práctica de la libertad y en lo cívico. Por ello, la educación preescolar que contaba con una tendencia froebeliana se vio sustentada por un nuevo programa, con un nuevo tipo de plan pedagógico llamado "Plan funcional abierto semanal"²⁴. Se incrementó el control técnico administrativo y la función social de estas instituciones buscó relacionarse con los padres de familia y a la comunidad para contribuir a mejorar su nivel económico.

La labor social de los Jardines de niños en este periodo estaba fincada en esta mejora económica: se daban cursos de costura, cocina, bordado, molino de nixtamal entre otras acciones, que en la experiencia de muchas educadoras no tuvieron siempre los mejores resultados pues había labores que ellas como docentes desconocían y que las madres de familia realizaban muy bien.

En relación a aspectos académicos, se propusieron los lineamientos pedagógicos de la globalización²⁵ a base de unidades de acción²⁶, "*el objeto de esta nueva técnica de trabajo era la de diferenciar entre el trabajo del Jardín de Niños y el que se realizaba en la*

²⁴ CIDEF (1982). *Educación Preescolar. México. 1880 – 1982*, 143. México: SEP/CIDEF. También se pueden consultar las Memorias de la SEP.

²⁵ La globalización es uno de los principios fundamentales que sigue gravitando en la elaboración de currícula y en la programación de procesos de aprendizaje. Según Decroly: "Aplicación en el orden perceptivo visual – verbal de la actividad globalizadora". Actividad basada en el carácter sincrético de las percepciones. *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1994). Madrid: Santillana.

²⁶ Unidad de experiencia que cuenta con actividades planeadas para dar solución a algún problema o situación de interés. Es la más antigua de las unidades de experiencia de inspiración deweyana. Parte del aprendizaje, como interiorización - actividad intencional del sujeto, en función de su marco social y personalidad. Propone tres tareas específicas: 1) Actividades iniciales: motivación, planeación y elección de la metodología; 2) Actividades centrales: dominio del tema; y 3) Actividades finales: integración de la unidad desde sus objetivos hasta la evaluación. No han de confundirse estas unidades con los centros de interés de O. Decroly, que se integran en un plan de trabajo más vasto, mientras que las unidades de trabajo se refieren a un problema de interés inmediato y se dirigen a la comprensión de un aspecto relevante. *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1994). Madrid: Santillana.

*escuela primaria. Las actividades en las instituciones preescolares debían ser acordes al nivel de madurez de los niños en esta etapa*²⁷

A pesar de la enorme carga de trabajo que tenían las educadoras y de la importancia y exigencias que se le daban al nivel preescolar, la Ley Orgánica de la Educación no le concedía el carácter de obligatoria. Pronto se aumentaría a sus responsabilidades el “servicio social” que debían prestar a las comunidades donde se encontraran trabajando. Un problema más, aunado a esta pesada situación laborar de las maestras y que afectaba la organización del nivel, era la falta de unidad en cuanto a sus programas de trabajo y actividades a realizar, entre las escuelas preescolares oficiales y las incorporadas así como entre las federales y las de los estados.

En 1955 la Profra. Zoraida Pineda ²⁸ llegó a argumentar que el Jardín de Niños debía responder a los intereses biopsíquicos de los niños en su fase de desarrollo independientemente de su ingreso a la primaria, por lo que dejaba de considerar a este nivel como preparatorio para la escuela elemental, además, ella consideraba que la enseñanza del alfabeto y el número, como representaciones abstractas, no debían manejarse con los niños en edad preescolar. Estas ideas lograron llegar al centro de las instituciones preescolares.

Un año importante para el movimiento magisterial fue 1958, en que el gremio de maestros, incluyendo a las educadoras, bajo el liderazgo de Othón Salazar, tuvo logros económicos, sindicales y pedagógico importantes.

En ese mismo año Adolfo López Mateos asumió la presidencia y su sexenio (1958 – 1964) fue de reajustes y definiciones económicas en todos los ámbitos y sectores, incluyendo el de preescolar. El presidente concedió nuevamente la Secretaría de Educación Pública a Jaime Torres Bodet, que familiarizado con el nivel preescolar desde años atrás, volvió a definir al Jardín de Niños como una institución de tradición que

²⁷ CIDEP (1982). *Educación Preescolar. México. 1880 – 1982*, 144. México: SEP/CIDEP.

²⁸ Pineda C. Zoraida. *Revista. Semillita* citada en CIDEP (1982). *Educación Preescolar. México. 1880 – 1982*, 147-148. México: SEP/CIDEP.

prolongaba en sus aulas la vida doméstica de los párvulos, pero en forma sistemática. Por ello, se consideró al Jardín de Niños como institución no obligatoria del Sistema Educativo Nacional y durante este sexenio se establecieron nuevos mecanismos para el trabajo educativo tanto como para el administrativo en estas instituciones.

En el año de 1959 la Profra. Ma. Helena Chánes Sánchez sustituyó a la Mtra. Guadalupe Gómez Márquez en cargo como Directora de Educ. Preescolar.

La expansión de los jardines de niños fue, durante este periodo, limitada y concentrada únicamente en zonas urbanas. A pesar de ello y de la crisis, la federación aumentó los recursos destinados a este nivel.

2.2.4. Repercusiones de las reformas educativas en el nivel preescolar.

Es este el periodo en que se crean y ponen en marcha toda una serie de programas y guías, con sus respectivos anexos o metodologías, y que han de marcar la mayor parte de los documentos rectores que hemos tenido en la educación preescolar. En ellos se manifiestan las corrientes pedagógicas, sociales, económicas y otras, que los contextualizaron y que en pocos años tuvieron cambios significativos.

El *Programa de Jardines de Niños. 1960* aparece con una correlación bastante semejante al Programa de Educación Primaria que existía en ese tiempo. Esta palpable correspondencia, específicamente buscada como una exigencia ante la necesidad de unir ambos niveles, no se volverá a encontrar en otros Programas.

En este periodo se introduce un nuevo tipo de metodología de trabajo para el nivel preescolar, por Centros de interés²⁹.

²⁹ *Centros de interés* es un tipo de método globalizador que aplica el principio de actividad en la escuela y parte de la inspiración doctrinal de Ovidio Decroly. Los principios de su planteamiento son dos: a) las funciones intelectuales que operan en el niño siguen las pautas de la globalización y b) el crecimiento del niño y la adquisición de su conocimiento se desarrolla en un *ambiente natural*, y a partir de sus *intereses*. Para la transformación del trabajo escolar propone: Concentrar la enseñanza en torno a temas atractivos para los alumnos, dando lugar a los denominados centros de interés, cuyos contenidos están relacionados: 1) Con las necesidades básicas del niño: alimentarse; luchar contra la intemperie; defenderse de los peligros; y trabajar

Hubo también, una nueva reestructuración de Planes y Programas para la Educación Normal y Jardines de Niños. En la reestructuración estuvo la construcción y entrega de edificios nuevos y bien equipados como la Escuela Normal de especializaciones, el Instituto Nacional de Pedagogía y la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) en la ciudad de México. La creación de este edificio para la Normal de educadoras propició un aumento en la matrícula que aseguraba el crecimiento de las plazas de educadoras así como la investigación docente y en consecuencia, el aumento de los Jardines de niños. La demanda de Jardines de niños que aumentaba paulatinamente tendría con seguridad pronta respuesta para ser atendida.

Desde años atrás, el nivel preescolar venía adquiriendo relevancia y una función social que antes no había contemplado: ofertar un servicio a las madres trabajadoras que a partir del proceso de industrialización se habían incorporado a trabajos productivos remunerados y que demandaban un servicio asistencial y educativo para sus hijos. Los jardines de niños eran una posible respuesta a sus necesidades pero esta función social empezaría a consolidarse desde entonces sin encontrar razones y legitimidad real hasta la fecha.

La Dirección General de Educ. Preescolar continuó mostrando preocupación por elevar el número de centros preescolares y su normatividad en toda la nación asimismo de elevar el nivel de preparación del personal; pero la prioridad que se daba a la capital impidió este deseado florecimiento. Por otro lado, las autoridades educativas daban mayor importancia a la obligatoriedad de la escuela primaria.

Días Ordaz asumió la presidencia para el periodo 1964 – 1970 y se observó a través de su mandato poco presupuesto y crecimiento de la matrícula para Jardines de Niños y Primaria no así para la Secundaria que recibió importante apoyo. El Lic. Agustín Yáñez, Secretario de Educación planteó que la enseñanza debía orientarse a un sentido ético

solidariamente, descansar y divertirse; y 2) Con su ambiente: el niño y la familia; el niño y la escuela; el niño y la sociedad; el niño y los animales; el niño y las plantas; el niño y la tierra, el agua, el aire, las piedras; y el niño y el sol y demás astros. Los centros de interés no se circunscriben, en la actualidad, al método Decroly, sino que se utilizan en otros sistemas de enseñanza individualizada o personalizada. Diccionario de las Ciencias de la Educación 1994. Madrid: Santillana.

pero la administración se planteó alcanzar el mayor rendimiento educativo con fines productivos y hacia allá dirigió sus impulsos.

Las corrientes educativas surgidas de los procesos de industrialización mundial influenciaron también en México y su presencia se hizo visible en todos los sectores. No hubo crecimiento en la matrícula de Jardines de Niños, ni en la de ingreso a la Normal ni en la de egreso de la misma. Esto mismo ocurrió en otros niveles.

Para 1968, el país enfrentó severos conflictos en el ámbito educativo medio superior y superior. Los movimientos huelguísticos y demandantes de libertad y mejoras en la vida social se extendieron por todo el país y fueron aplacados con la matanza de Tlatelolco. De la experiencia del Movimiento Estudiantil emanó una Reforma Educativa que intentó simplificar los programas en todos los niveles para que lo formativo prevaleciera sobre lo informativo. Sin embargo las reestructuraciones no tuvieron mayor trascendencia que la de la búsqueda de la estabilidad que el país necesitaba en esos momentos. En educación preescolar se hicieron cambios irrelevantes en el Programa.

En 1969 se elaboró un nuevo plan de estudio de 4 años propuesto para atender a población infantil de guardería, Jardines de Niños además de incluir información sobre la enseñanza primaria.

El Lic. Luis Echeverría Álvarez subió al poder en 1970. Su gobierno enfrentó la crisis económica mundial no de la mejor manera, así que no hubo gran avance en educación preescolar pero fortaleció la educación superior. Dentro de la Reforma educativa efectuada por el Secretario de educación Pública Víctor Bravo Ahuja, se impulsó la descentralización administrativa. Esta reforma también orientó el nivel preescolar con un contenido nacionalista siendo la Directora Gral. la Profra. Carlota Rosado Bosque (1971 – 1976). En el aspecto técnico se sustituyó el Programa de Jardines de Niños y los temas mensuales que manejaban Unidades de Acción y Centros de Interés, por las Guías Didácticas³⁰.

³⁰ La Guía Didáctica fue un nuevo programa conformado por una presentación, un cuadro sinóptico, orientaciones y diez guías didácticas. El documento intentó orientar el trabajo de la educadora al tener todo el

Se creó la Coordinación de Guardería Infantiles de las Secretarías de Estado e Instituciones Descentralizadas para dar unidad a la aplicación de los nuevos programas que abarcara también a estas instituciones. Las educadoras siguieron impartiendo cursos de capacitación para la familia en un intento de incorporarlas al proceso productivo.

Otra acción de la Reforma educativa fue la reestructuración de las escuelas Normales en el número de escuelas y en el plan de estudios de la ENMJN que en 1972 aumentó el número de materias. En 1973 se promulgó la nueva Ley Federal de Educación que establecía que la Educación era un servicio público que cumplía con una función social en un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad.

En 1975, el Srio. de Educ. Pública Víctor Bravo Ahuja, expide el acuerdo sobre el ascenso de la carrera de preescolar a Licenciatura. El Lic. Fernando Solana, propuso un proyecto de educación básica de 10 años incluyendo uno de Educ. Preescolar, seis de Primaria y tres de Secundaria. El Plan Nacional de Educación ponía especial interés en el nivel preescolar. La Directora General en este periodo fue la Profra. Beatriz Ordoñez A. La idea de convertir el nivel preescolar en prioritario, gestada muchos años atrás, finalmente se dio en el año de 1977, al considerar que el fracaso observado en muchos alumnos en los primeros años de primaria eran consecuencia de no haber recibido el servicio educativo preescolar.

Para el sexenio del presidente López Portillo (1976 – 1982) el aumento al presupuesto asignado a preescolar permitió que el nivel se expandiera, desafortunadamente el 1er. y 2º grados (para niños de 4 a 4.11 años de edad) se vieron afectados, porque el fin era

material reunido en su sólo documento. Para atender armónica e integralmente al niño, en el programa, se subdividía el desarrollo del niño en esferas: cognitiva, afectivo emocional, sensorio motriz y lenguaje. Se presentaban también las características, necesidades e intereses del niño de la segunda infancia. Los objetivos y los contenidos temáticos se referían a los seres y fenómenos sociales y naturales cercanos al niño para que él pudiera vivirlos, analizarlos y asimilarlos a través de sus actividades; dichos contenidos se abordaban como unidades básicas, presentadas por grados para que la educadora pudiera ampliarlas y diversificarlas de acuerdo al interés de su grupo. La intención de estas guías era recibir beneficios mediatos e inmediatos e incorporar al niño a la primaria por la madurez adquirida, los hábitos y habilidades que podrían eliminar el fracaso escolar.

atender preferentemente a la población de 5 a 6 años de edad, demandante del servicio de un año mínimo de educación preescolar antes de su ingreso a la primaria.

Una de las acciones más relevantes en 1978, fue la puesta en marcha de un programa piloto de Educación Preescolar en comunidades rurales e indígenas, en los estados de Chihuahua, Chiapas, Hidalgo, Oaxaca y Puebla dada la mala distribución de jardines concentrados en zonas urbanas. Se impartieron cursos de capacitación en los Centros Experimentales que empezaron a funcionar en 1978, se proporcionó atención psicoterapéutica a niños de 3er. grado así como atención psicopedagógica a Padres de familia en el D.F. y en algunos estados y, para lograr elevar la calidad de la educación se creó, en 1978, la Universidad Pedagógica Nacional.

El país comenzó a vivir una etapa de recuperación económica gracias a los yacimientos petroleros descubiertos, que desafortunadamente fue muy breve, pues entre 1981 y 1982 la baja del precio del petróleo a nivel mundial y dos devaluaciones de nuestro peso, condujeron al país a una nefasta crisis económica que repercutió en cada ámbito de nuestra vida nacional.

La Profra. Eloisa Aguirre del Valle pasó a ser la Directora Gral. de Educ. Preescolar entre 1979 y 1982. En su dirección y en coordinación con diversos organismos se iniciaron varios programas: el "Proyecto de zonas urbano marginadas, rurales e indígenas", el "Programa de Madres Jardineras", que intentó dar atención a los niños de comunidades de zonas urbano – marginadas; los "Centros de Educación Preescolar" con una educadora y cinco madres; el de "Las educadoras comunitarias" y otras alternativas como la de capacitar a maestras de primaria para impartir educación preescolar ante la escasez de educadoras además de dar empleo a maestras de primaria, y con la finalidad de castellanizar a niños preescolares para asegurar su permanencia en la escuela elemental.

Finalizaremos esta etapa de la vida del nivel preescolar anotando que una de las últimas acciones de este periodo, en octubre de 1981, fue la presentación del Programa de

Educación Preescolar 1982 que implicó *“un cambio radical en su concepción teórica fundamentada en la corriente psicogenética sobre la construcción del conocimiento”*³¹.

2.2.5. Nuevas orientaciones psicológicas y función social para el Jardín de Niños.

En el año de 1982, es el año en que entra en vigencia el Programa de Educación Preescolar integrado en tres libros: Libro uno,. Planificación general del programa; Libro 2. Planificación por unidades; y Libro 3. Apoyos metodológicos.

En 1982, junto con el nuevo programa, surge “Mi cuaderno de trabajo”, que era el libro de texto gratuito para el tercer grado de preescolar. Un gran avance para este ciclo fueron los programas de radio y televisión que comenzaron a transmitir programación específica, educativa y cultural, para niños de esta edad. (Canal 11, IPN y Radio Educación).

El 26 de noviembre de 1982 fue inaugurado el Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar, CIDEP, que es una institución que tiene como objetivo: *“recopilar, investigar, clasificar, exponer y difundir todas aquellas aportaciones pedagógicas, filosóficas, políticas y legales que forman parte del acervo propio de este nivel...para ponerlas al alcance del magisterio, los niños y el pueblo de México”*³². El proyecto de su creación surgió con motivo de la fundación del primer Jardín de Niños, el que fuera Escuela de Párvulos No. 1 y posteriormente Kindergarten Federico Froebel.

En ese mismo año, publicado en el Diario Oficial el 20 de septiembre, se hizo requisito de ingreso a las Escuelas Normales la acreditación del nivel bachillerato, así, a partir de 1984, se inició la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar. La primera generación de alumnas de la Licenciatura fueron cursando y creando los contenidos curriculares de la carrera pues hasta 1985 apareció el nuevo programa para la Lic. en Educación Preescolar y se mantuvo como guía rectora hasta el ciclo escolar 1997 - 1998.

El Poder Ejecutivo Federal emanó, en el año de 1989, el *Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994* con la intención de proporcionar *“un nuevo modelo de educación*

³¹ CIDEP (1982). *Educación Preescolar. México. 1880 – 1982*, 226. México: SEP/CIDEP.

³² *Ibid.*, 228-229.

*para el país...el modelo de educación moderna con el que nos hemos comprometido*³³
En este programa nuevamente se recalcó la importancia de la educación preescolar como mecanismo nivelador de las condiciones de ingreso a la primaria. Con él también se buscó elevar la calidad de la educación básica articulando coherentemente sus grados. El objetivo de la educación preescolar marcado en el Programa³⁴ es: “Ofrecer una educación preescolar de calidad a todos los niños que la demanden, que fortalezca la identidad nacional y los valores culturales desde los primeros años de escolaridad y que estimule sistemáticamente el desarrollo del niño en un contexto pedagógico adecuado a sus características y necesidades”.

Así, en lo que respecta a Planes y Programas en la educación preescolar, hubo una reforma que marcó nuevos cambios metodológicos y de política educativa. El programa de bases enteramente piagetanas era sustituido por otro que desafortunadamente no logró disminuir la enorme carga de trabajo administrativo que las educadoras venían realizando, ni la mejor comprensión de la teoría psicogenética en la práctica diaria. El nuevo programa integrado en 2 pequeños libros: Programa de Educación Preescolar 1992 y Lecturas de Apoyo, sugería metodológicamente el trabajo por “Proyectos” para orientar la práctica educativa del nivel. El enfoque teórico que fundamentaba “situar al niño como centro del proceso educativo” continuaba siendo la del constructivismo.

Nuevamente, el Poder Ejecutivo Federal, dio a conocer en 1995 el *Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000*, conforme al cual “La Ley General de Educación concibe la formación preescolar de manera más flexible (a diferencia de la educación primaria y secundaria) al reconocer aproximaciones distintas para estimular el desarrollo integral de los niños”³⁵ Este documento influenció grandemente muchos aspectos (técnicos, políticos, administrativos, pedagógicos...) de la vida educativa nacional.

³³ SEP (1994). “Discurso del Presidente Carlos Salina de Gortari en la presentación del Programa para la Modernización Educativa” v – vi, en *Programa para la modernización educativa 1989-1984*. Información para los maestros, México: SEP.

³⁴ *Ibid.* 51.

³⁵ Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000*, 51. México: SEP.

Retomando el planteamiento del Programa de Desarrollo Educativo, la SEP presenta en agosto de 1997 la *Guía para la Planeación Docente* que viene a sustituir el programa nacional vigente desde 1992. En esta Guía se continúa reconociendo que la acción pedagógica del Jardín de Niños tiene como propósito enunciar *“las competencias, los hábitos, los conocimientos y los valores que los niños y las niñas...deberán adquirir, con el fin de ingresar a la escuela primaria en condiciones que faciliten la adquisición de aprendizajes cada vez más complejos; es decir, que los prepare para seguir aprendiendo”*³⁶

Durante el periodo escolar 1996 – 1997 y 1997 – 1998, la ENMJN ha tenido la tarea de elaborar, proponer y sugerir los contenidos del nuevo programa que deberá aparecer hasta el próximo ciclo con un nuevo currículum. Esperamos que los cambios sean congruentes con las exigencias de los Jardines de Niños y de la Educación Preescolar y que emanen de las necesidades reales de esta institución.

2.3. UNA EVALUACIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA VIDA DEL PAÍS.

2.3.1. Orígenes de nuestra educación

A mediados del siglo XIX, el país necesitaba instruir, educar y formar a un pueblo que varias décadas después de lograda su vida independiente, se encontraba *“aporrado, andrajoso, sin cohesión nacional, sin paz, y que sólo podía exhibir con orgullo a sus intelectuales”*.³⁷ La clase intelectual de México de ese entonces, alarmada por la pérdida de territorio patrio, la pobreza del pueblo, las altas tasas de mortandad, la insalubridad y las enfermedades, la guerra civil y el desbarajuste de la administración pública, decidió *“tomar las riendas de la nación padeciente”* para salir del hambre y la miseria. Varias décadas después, con la República restaurada (1867) muchos hombres encontraron en la educación una posible respuesta a las necesidades apremiantes del país. Había un ansia

³⁶ *Guía para la planeación docente del ciclo escolar 1997 . 1998, 3.* México: SEP/ Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

³⁷ Luis González. *“El periodo formativo”* en *Historia Mínima de México*, El Colegio de México, 1980, p. 103.

vehemente de orden, de tranquilidad y de paz, que el indio pobre y huérfano convertido en presidente no pudo dar. Había que normalizar al país, el buen maestro era el ejemplo moral para las masas³⁸.

Con estos antecedentes surgió la educación en nuestro país. El mundo de las letras era una posible solución para salir adelante, nunca fue la prioritaria ni la mejor, pero en el México moderno que nacía, el tópico no podía pasarse por alto y hubo educadores que creyeron fielmente en sus principios.

2.3.2. Lineamientos pedagógicos en los orígenes de la educación preescolar

Podemos pretender mencionar que la educación preescolar se inició con la primera escuela parvularia en 1881, la que estableció que el niño comenzara a instruirse a través del juego cuyas lecciones preparatorias serían más tarde perfeccionadas dentro de la escuela primaria. Pero no se considera a esta escuela como la base formal de esta institución. Además, es importante recordar que este primer establecimiento se creó en beneficio de la clase obrera. Sobre estas bases, más bien asistenciales y de cuidados maternos, surgen los primeros lineamientos pedagógicos que se dieron sólo dos años después por profesores influenciados por doctrinas educativas de la vieja Europa.

Los maestros Cervantes y Laubscher dieron a este nivel educativo bases netamente pedagógicas, que se desligaban de los cuidados asistenciales e intentaban educar al niño en una escuela de transición y en una estrecha relación con la vida del hogar centrada en las funciones de la madre dedicada a él. El servicio preescolar tuvo a partir de ese momento la intención pedagógica de ser promovido entre todos los niños. Se asigna a estas escuelas ser las bases de la educación preescolar.

Sin embargo, estas primeras salas de párvulos, que buscaban desarrollar un proyecto educativo complementario de las horas de atención familiar a través del juego, no se presentaron como un modelo necesario para apoyar el mejoramiento de la conflictiva

³⁸ Cfr. Davini Ma. Cristina (1995). "Tradiciones en la formación docente y sus presencias actuales" en *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*, 21-22. Buenos Aires: Paidós.

situación que atravesaba el país. Aunque era válida su fundamentación, los niños en sí mismos, no significaban mucho para el avance económico de la nación. Los dirigentes no eran capaces de ver a las escuelas de párvulos, “sin conocimientos formales”, ni a los niños de entre 3 y 6 años, como un peldaño inicial del sistema educativo que nacía. Las condiciones generales del país no lo permitían. La educación preescolar fue siempre vista como un privilegio para los ricos.

2.3.3. Lucha de maestras por dar reconocimiento y personalidad propia al nivel preescolar.

Las maestras encargadas de dar este reconocimiento, fueron entusiastas profesoras de primaria (a excepción de la Mtra. Bertha Von Glümer, primera educadora mexicana) de buena posición social, a las que se les asignaba una labor más maternal que profesional, dentro de una tradición del buen maestro, cuya favorable situación económica puso tabúes a la educación de los párvulos, aún de su interés por llevar la educación preescolar a los niños pobres. Además, la precaria situación económica que vivían millares de familias, hacía que estas no llevaran a sus hijos a las escuelas para párvulos. No existían los recursos, la necesidad, ni el interés por hacerlo.

Si bien, el surgimiento de la educación para la infancia en México tiene en sus orígenes los planteamientos de Froebel, Pestalozzi, Rousseau, Freinet y otros; en su articulación, conceptualización, elaboración de “planes y programas oficiales” para el trabajo con los niños y para los cursos de formación de educadoras, las propuestas son tomadas de Durheim, Dewey, Decroly, cuyos contenidos importaron las maestras comisionadas a los Estados Unidos de Norteamérica y que trataron de adoptar en México. Entre los planteamientos de los primeros y los segundos hay gran diferencia por cuanto a sus fines. Ninguna maestra creó un modelo propio, adecuado a las características de los niños y a las necesidades del país.³⁹

³⁹ Valdría la pena hacer un estudio profundo de la Mtra. Bertha Von Glümer y su obra pedagógica para refutar este argumento. Es, tal vez, quién introdujo cosas propias al país en esos años de formación inicial de lo que posteriormente se constituiría como educación preescolar, aún cuando sus propuestas tuvieran bases froebelianas. Aunque de padres extranjeros ella era mexicana.

Una consecuencia visible, tal vez de menor relevancia, que se puede apreciar dejaron estos modelos, es el nombre. En sus orígenes se les nombró a estas escuelas con el tópico francés de escuelas o salas de “párvulos”. Luego, en 1907, se modificó este nombre por otra palabra acuñada por el alemán F. Froebel, “Kindergarten”(Jardín de Niños). En periodo posterior, 1928 se convino en nombrar a estas escuelas con el término “Jardines de Niños” para eliminar todo extranjerismo y marcar su nacionalismo. En la actualidad, la gente suele nombrar a estas escuelas “Kindergarden” (Jardín de niños en traducción del inglés americano), o simplemente Kinder, tal vez porque no reconocen su función social y la historia y relevancia de su nombre oficial.

2.3.4. Función social de la educación preescolar.

Con Cárdenas y Ávila Camacho a través del proceso de institucionalización de los servicios, se debatió entre la función asistencial o educativa de los jardines de niños. Así, en algunos estados se desarrolló un trabajo eminentemente educativo, pero surgieron otras instituciones que se ocuparon de los niños marginados o pauperizados o brindaron servicios asistenciales y Educación inicial, entre otros. Poco a poco, en un lento proceso, muchas educadoras se interesaron por trabajar en contextos urbanos y, dentro de éstos, con sectores pertenecientes a la clase media y alta. Posteriormente muchas educadoras estuvieron dispuestas e interesadas en trabajar en contextos populares, indígenas y urbano marginales.

Muchas son las demandas de la educación preescolar y las necesidades de atención de los niños en esta edad, y aún de ellas, este servicio educativo no es obligatorio. Y es que hay una continua desvalorización institucional y social padecida en este nivel debida a su no utilidad real, es decir, a la inexistencia de una demanda social efectiva.

La discontinuidad existente entre la oferta pedagógica y la demanda social se da en el marco de los cambios socio - político económicos de nuestro país y de su realidad histórica. El porcentaje de participación laborar de las mujeres en las economías industrializadas ha puesto en evidencia la situación real de las madres empleadas bajo un sueldo, y su necesidad de tener quién cuide y eduque a sus hijos mientras ellas trabajan. En México, el papel de la familia extensa ha permitido ocultar la demanda social de un

servicio preescolar más adecuado a sus necesidades. Aparentemente los tíos o abuelos han cuidado o sólo han visto a los hijos de las madres mientras estas desempeñan su trabajo, sin embargo, muchos pequeños esperan guardados en casa de la vecina o en la propia, solos o al cuidado de un hermano mayor (hasta de 4 años), o jugando en la calle, hasta que la madre regrese del trabajo.

Las demandas sociales han cambiado y en el contexto en que se inserta el servicio educativo preescolar dichas demandas son ignoradas. La Ley General de Educación y el Programa para la modernización educativa deben ir más allá de sus escritos en papel que hagan posible: *“Ofrecer una educación preescolar de calidad a todos los niños que la demanden, que fortalezcan la identidad nacional y los valores culturales desde los primeros años de escolaridad y que estimule sistemáticamente el desarrollo del niño en un contexto pedagógico adecuado a sus características y necesidades”*⁴⁰.

De igual forma, en el contexto de la función social del preescolar, el tipo de contenidos de sus programas repercute fuertemente en la decisión que los padres toman sobre la asistencia de sus hijos a esta institución. No hay un conocimiento profundo sobre la importancia de la asistencia de los niños a la escuela preescolar aunado a las carencias de la institución misma en relación a muchas de las acciones que ahí pueden ser optimizadas, hablando específicamente del desarrollo curricular de la lengua escrita.

Cuando las educadoras, los padres de familia, las madres solteras, viudas o separadas con un trabajo remunerado, las empresas, instituciones o patronos bajo los cuales las madres con hijos pequeños prestan su trabajo, la Secretaría de Educación Pública y en sí, la sociedad, perciba la magnitud de esta problemática y la satisfacción de sus necesidades, el sistema educativo preescolar recuperará su función social que la demandará como obligatoria.

⁴⁰ Programa para la Modernización educativa 1989-1994, 51. México: SEP.

2.3.5. Reflexiones sobre las “tradiciones” en la educación preescolar.

Las bases pedagógicas de la educación preescolar mexicana fueron consolidando un modelo que ha intentado ser emancipador (Escuela Nueva, siglo XIX – XX, Norteamérica y Europa, Durheim, Dewey, Decroly, Piaget...), aunque nació en una tradición académica (Escuela clásica. S. XVIII – XIX, Europa occidental, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Freinet...), pronto pasó junto con todo el sistema educativo mexicano del que ha formado parte, a integrarse en un modelo tecnocrático, en una tradición eficientista (Escuela Tecnócrata, Siglo XX, E.U. de Norteamérica, Skinner, Taylor, Bloom, Watson, Sartré...).

Los primeros años de gestión de la educación preescolar estuvieron ubicados en una tradición normalizadora disciplinadora, esto es, las maestras debían orientar el acto educativo en forma individual. Recuérdese que ha principios de siglo cada maestra en su Kindergarten proponía su proyecto de trabajo. Ella era la mediadora entre el alumno y el aprendizaje, además de la dueña del conocimiento y a ella correspondía enseñarlo. El orden y la obediencia eran básicos.

La tradición académica del docente enseñante se observa en la preocupación que posteriormente se tuvo sobre la formación docente de las educadoras, para que conocieran sólidamente las materia que enseñaban. Hay un claro interés por mejorar la práctica docente y comienzan las comisiones a otros países, los cursos especiales, las conferencias y otro tipo de actividades encaminadas a formar un cuerpo de conocimiento propio del niño de la 1ª. Infancia.

Un aspecto claro de esta tradición académica es la visión de una educación como vehículo a través del cual la sociedad comenzó una selección, distribución y evaluación del conocimiento considerado público. Un claro ejemplo, la justificación ante la opinión pública que tiene que hacer Manuel Puig por el descontento de que los Kindergartens estaban sólo en zonas céntricas y no cubrían las necesidades de la clase obrera. Acusación que con bastante frecuencia fue acompañado al nivel.

En una línea continua se fue gestando una tradición eficientista, el gobierno encontró también en la educación principios de control social, distribución del poder y eficiencia productiva. La escasa autonomía en la producción intelectual en educación respecto del poder político, sea para cuestionarlo, sea para servirlo – colaboró con la debilidad del debate pedagógico, llegando incluso a silenciarlo.

Ejemplos de esto, son la desaparición del programa y planteamientos teóricos de la Mtra Berta Von Glümer, y del Programa de 1992 que dejó de ser vigente sin mayor explicación. Un ejemplo de mediados de siglo se localiza en el segundo periodo de J. Torres Bodet como secretario de Educ. Pública (1958 – 1964), que intentó reformar la educación, sin embargo sólo promovió programas conductistas, estructurados, llenos de objetivos y con grandes aspectos a evaluar, propios de las innovaciones tecnológicas y reflejo de los procesos de industrialización que estaba viviendo el país. Bajo esta tradición eficientista la expansión de Jardines fue limitada y centrada en zonas urbanas. Los programas de estos años, los de 1970 y 1979 fueron guías más que programas hechas para ejecutar por educadoras eficientistas, propias de un modelo de docente técnico.

Para ejemplificar claramente este punto puede revisarse el estudio de Andrea Bárcena: *Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños* (1980). Una de las primeras obras en español que replanteó científica y políticamente la educación preescolar en México durante el ciclo 1979- 1980.

Surgieron los programas de 1982 y 1992 que representaron en sí mismos corrientes emancipadoras. Desafortunadamente, se desconoce si hay en términos reales un trabajo de investigación educativa que de cuenta evaluatoria de la ejecución de estos programas que abarcaron 10 años uno y 7 años el otro.

Muchas tradiciones convergen al centro de las escuelas. En las aulas de Jardines de niños la práctica docente tradicional normalizadora disciplinadora sigue siendo tan vigente como la académica, la eficientista o tecnocrática y la tradición emancipadora o crítica. La Guía para la Planeación Docente 1997, retoma en sus planteamientos, la posibilidad de ejecutar la metodología que cada maestra en curso conozca y esté en sus capacidades

ejecutar de la mejor manera. El documento recoge todos los métodos oficiales que a través de tantos años han sido experimentados y puestos en práctica en las instituciones de educación preescolar: Centros de Interés, Proyectos, Unidades de trabajo, Talleres, Áreas de trabajo y, Situaciones. (Por tanto se exceptúan los métodos como el de Froebel, Montessori, Freinet, etc.)

2.3.6. Relación entre los programas de educación preescolar y los programas de formación docente

La educación Normal Preescolar nació al abrigo de los Planes de la Escuela Normal para profesores de educación primaria, sus planes de estudio han sufrido cambios y transformaciones de acuerdo con las distintas etapas históricas. Así, es de suma importancia no dejar de considerar que los Planes de Normales fueron elaborados y aplicados tomando en cuenta el desarrollo científico, cultural y social de la época en que se formaron, desafortunadamente las educadoras han sido formadas en programas discordes con las reales exigencias de la práctica docente cotidiana en los centros de trabajo, aunque *“la preparación de profesionistas en educación preescolar [haya surgido] paralela con las Salas de párvulos, pues al mismo tiempo nace la necesidad de que el niño preescolar se guiado y atendido por personal cuidadosamente preparado científica y humanísticamente”*⁴¹.

La educación Normal preescolar se puede enmarcar en dos grandes etapas⁴²: 1ª. La de sus precursores de 1883 a 1947 y 2ª. la de las realizaciones como carrera específica, con características propias a partir de 1948 y de la creación de la ENMJN. La carrera se inicia en forma no sistemática, con personal formado por maestras de educación primaria que demostraron interés por la educación preescolar, instruidas de manera autodidáctica que reforzaron su preparación con cursos impartidos por algunas precursoras que realizaron estudios en el extranjero (Estados Unidos y Alemania). Para hacer más explícita la información se aporta el siguiente cuadro de referencia:

⁴¹ VALADÉS Maldonado, Amparo (Abril-1993.Marzo – 1994). *La formación de Docentes en Educación Preescolar*. Trabajo como resultado del ejercicio del año sabático, 3. México: Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños/Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. SEP.

⁴² Ídem.

CUADRO B. PROGRAMAS PREESCOLARES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE.

Año	Programas de Educación Preescolar	Año	Programas de Formación docente
Antes de 1880	Silabario de San Miguel	1879	Se expidió un reglamento para la Academia de Prof. de Instrucción Primaria.
1883	Métodos basado en los lineamientos Pedagógicos de Federico Froebel		
		1886	Se expidió el Reglamento Constitutivo de la Esc. Normal para Profesores. Se crea el Departamento de Párvulos dentro de la Normal de Profesores que sirvió de Laboratorio Pedagógico a centenares de Jardineras de Niños.
		1887	Programa de la Escuela Normal para profesores (inaugurada por Porfirio Díaz). Matina Murgía es Directora de la Escuela De Párvulos Anexa a la Normal de Maestros.. El Plan de Estudios de febrero 1887, es el primer antecedente formal de los estudios para preescolares. La Pedagogía froebeliana entró en vigor en la Normal.
		1894	El plan de estudios de las escuelas normales incluía cursos de educación preescolar, por lo que los estudiantes quedaban capacitados para trabajar en ambas escuelas. Los cursos de educación preescolar los impartía el Prof. Luis Ruiz.
1903	Programa de Estefanía Castañeda		
1909	Programa de Berta Von Glümer	1909	Inició un curso especial para enseñar la pedagogía de los Jardines de Niños en la Escuela Normal para Profesoras impartido por Berta V.G.
		1912	El Plan de Estudios sufre modificaciones . Se reestructuró exigiendo dos años de secundaria, uno de especialización y uno más de práctica en los Kindergartens.
		1914	En la Escuela Normal Superior, dependiente de la UNAM, se establece un Curso de Técnica Preescolar para posgraduadas de Kindergarten. Estefanía establece cursos universitarios de verano.
		1916	Se publicó en el Edo. De Chihuahua un Plan de estudios para las Profras. de Jardines de Niños
1922	Apareció el Reglamento Interior para los Kindergartens además del	1921	Se conservaría el Plan de estudios vigente sólo se introdujeron materias en el tercer

	Programa a seguir por estos (que era el de la Mtra Estefanía Castañeda). Se establecía que la directora de cada plantel era la responsable de formular el Programa de trabajo para su centro escolar.		año. El plan seguía estudiando las obras de Froebel. Boletín de la SEP ¼.
		1925	El Prof. Aguirre consideró que la carrera debía tener más formalidad y por tanto comprender cinco años de estudio: tres de secundaria y dos de profesional. Se estudiaba Ciencias de la Educación, Psicología, Higiene Literatura, Actividades artísticas entre otras y no hay materia alguna sobre Froebel pero siguen considerándose sus aportaciones.
		1924	Estefanía Castañeda logró que se impartieran cursos de Posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de donde egresaron educadoras con título universitario.
1927	Programa de Rosaura Zapata		
		1939	Se produjeron Programas Generales en el D. F. y los estados. La carrera de educadoras se amplió a 6 años: 3 de secundaria y 3 de especialización. Los planes se desarrollaban dentro de las normas froebelianas. Este plan fungió hasta la creación de la ENMJN.
1942	Programa de Rosaura Zapata.		
		1948	En 1947 se crea la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y por tanto el nuevo "Plan de Estudios para Educadoras de Párvulos 1948" que empieza a desprenderse de las bases de Froebel. Comenzaron a expandirse escuelas y cursos de educación preescolar.
		1964	Los años de estudio de la carrera magisterial aumentan a 7: 3 de secundaria, tres de estudio especializado y uno de pasantía. La carrera presentaba una amplia gama de materias. Se intentó la unificación de la enseñanza a través de planes nacionales.
1965	Programas de Jardines de Niños. 1965		
	Metodológicamente se manejaba unidades de acción y centros de interés	1969	Se elaboró un nuevo plan de estudios de 4 años con la intención de preparar a las

			alumnas para atender las secciones de maternales, de guarderías y de jardines de niños, además de incluir información sobre la enseñanza primaria.
1970	Programas de Jardines de Niños.1970		
		1972	Como parte de la Reforma Educativa de L. Echeverría, se reestructuró el plan de estudios de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños que continuaba siendo de cuatro años divididos en ocho semestres con materias de nivel bachillerato: de carácter general y de carácter específico a la naturaleza de la educ. preescolar.
1975	Guía Didáctica. 1975	1975	Se crea el Plan de Estudios 1975. Este plan no contemplaba en sus objetivos la formación de docentes para dicho nivel, era otro tipo más de bachiller. La Mtra. Guadalupe Gómez Marquez reclama y se forma otro nuevo plan.
		1975	Plan de Estudios 1975 (Reestructurado).En este plan se atendía 4 años de formación 1) científico – humanística, 2) Física, artística y tecnológica, 3) Específica de la profesión. Era carrera media terminal.
1979	Programa de Educación Preescolar.		
1982	Programa de Educación Preescolar. 1982. (PEP'82)		
		1984	En 1982 se publicó en el Diario Oficial de la federación como requisito de ingreso a la ENMJN la acreditación del nivel bachillerato, que para 1984 comenzó con la Licenciatura en Educación Preescolar bajo el marco de la Reforma Educativa y el Programa Nacional para la Modernización Educativa.
1992	Programa de Educación Preescolar. 1992.(PEP'92)		
1997	Guía para la Planeación Docente del Ciclo Escolar 1997 – 1998.		Estando en ejercicio el Programa de 1984, se convocó en 1997 a la ENMJN para proponer cambios para un nuevo programa y aún no hay un nuevo plan (1998).

Aunque los Programas son documentos que reflejan parte de la normatividad y organización de las instituciones educativas, la realidad se estructura con una serie de variantes, así, en educación preescolar, las primeras maestras dedicadas a este tipo de

instrucción fueron maestras de primaria que usaban el silabario de San Miguel para apoyar su enseñanza y que posteriormente usaron manuales basados en lineamientos pedagógicos froebelianos. Sin embargo, no siempre fueron maestras. Trabajaron en la enseñanza preescolar mujeres con ninguna preparación profesional, con un mínimo de saber leer y escribir teniendo como referentes sólo algunos cursos y conferencias sobre la educación preescolar.

Aún en la actualidad se encuentran centros educativos (tal es el caso de los DIF) con este tipo de personal y algunas escuelas de tipo privado en zonas de escasos recursos. La situación de escuelas privadas en este primer nivel educativo presenta una realidad compleja principalmente porque en él se empieza, como en una primaria miniaturizada, a alfabetizar a los niños, y la mayoría de las veces las maestras no tienen estudios o no son al menos maestras de primaria. No hay aún, una reglamentación que gestione y regule esta parte enferma del sistema.

Los programas de educación preescolar parecen romper con los lineamientos froebelianos a partir del programa de 1927 que es elaborado por la Mtra. Rosaura Zapata ante la intención de nacionalizar todo y desterrar lo extranjerizante. Sin embargo, este documento y aún los que le siguen, de 1942, de 1965 y 1970, son muy semejantes en sus actividades a las que se habían sugerido en los anteriores de bases froebelianas. No hay una ruptura real sino hasta el Programa de 1975 y mucho más a partir del de 1979. Y es que aunque no se mencione nada sobre la teoría de Froebel hay cierta línea de continuidad entre todos estos programas para Jardines de Niños.

El único programas, de formación docente y para los niños, con una correlación directa es el de la Mtra Berta Von Glümer. El de Jardines de Niños es una adaptación de las propuestas froebelianas y el curso impartido en la Normal de Profesoras es el creado e impartido también por ella.

Se encuentra cierta correlación entre el surgimiento de algunos otros programas tanto para los docentes como para los Jardines de Niños como en el Programa de 1939 para la carrera de educadoras y un año más tarde para los Jardines de Niños con la participación de la Mtra. Rosaura Zapata en ambos. Otro ejemplo es el Programa de 1964 para la

ENMJN y el surgimiento, un año más tarde, del programa de 1965 para las instituciones preescolares. Aunque hay otra aparente correlación entre el Plan sugerido para la Nacional de educadoras en 1969 y aparece en 1970 otro programa para Jardines, no hay una real correspondencia, pues hay cambios y el incremento de un año más en la carrera normalista (dando materias al año de pasantía) por el lado de la formación docente, y por el de jardines, el Programa del 70 es copia del de 1965.

A un lado del Plan 75 (Reestructurado) en la carrera de educadoras se trabajaron tres programas en Jardines: el de 1975, el de 1979 y el de 1982. Con el Plan 85 de la Licenciatura se trabajaron tres programas en Educación Preescolar: el de 1982, el de 1992 y actualmente la Guía Metodológica de 1997.

Parece haber una disociación entre el surgimiento, la puesta en marcha y la evaluación paralela de los programas de ambos nivel que permita un trabajo coherente y productivo. No es posible pretender coherencia entre la formación de las maestras en las instituciones que las han formado y la formación que ellas puedan aportar a los niños en instituciones con programas desfasados o adelantados a lo que ellas aprendieron.

2.3.7. Los contenidos de la educación preescolar y su continuidad con la escuela primaria

Si bien la Educación Preescolar tal y como hoy se concibe, es decir, como el primer nivel educativo, con un programa organizado y sistemático para niños de 4 a 6 años, es un fenómeno reciente, la preocupación por establecer un plan alternativo curricular a nivel micro que atenúe los duros golpes que la tendencia globalizadora produce, constituye una importante necesidad en el pensamiento pedagógico y en la práctica educativa de muchos maestros que estamos inmersos en este campo de estudio. Buscar la real continuidad del programa preescolar con el nivel subsecuente, el de la escuela primaria, es necesidad básica en esta tarea de mejorar la educación y ser congruentes con una parte de la función social del Jardín de niños.

Cuando la Mtra. Zoraida Pineda hablaba de proporcionar el servicio educativo a los niños preescolares por el desarrollo de sus facultades sin importar si debía ingresar a la primaria o no, estaba olvidando parte de la existencia, relevancia e importancia de este nivel dentro de toda la escala educativa. Ya desde sus orígenes se vio esta posibilidad de apoyo, hasta 1977 se considera oficialmente la importancia de su vinculación con la primaria, corresponde ahora, regresar la profesionalización de su labor a las educadoras. Esto haría posible que las docentes preescolares reivindicaran la importancia de su labor, liberándolas de hacer de sus aulas de actividades miniaturizados salones de clase de la escuela primaria tradicional.

Finalmente hay que particularizar, desde el tema de los contenidos escolares para este nivel inicial, en los relacionados con el desarrollo de la lengua oral y escrita. La lectura y la escritura son temas que han sido considerados para preescolar desde sus inicios pero que no siempre han sido trabajados.

La evolución de los programas educativos preescolares dan cuenta de las concepciones que sobre lectura y escritura han moldeado cambios y transformaciones. Este análisis histórico responde a la expectativa de saber cuáles son las razones de la existencia de concepciones y metodologías derivadas de tales concepciones, tan diversas sobre el trabajo en el aula preescolar y que afectan la cosmovisión del gremio de educadoras sobre como trabajar lectura y escritura con los niños en edad preescolar.

A la fecha esto sigue siendo punto de controversia, de análisis y de estudio. En esta línea, el planteamiento sobre si se debe o no enseñar a leer y escribir en preescolar crea un debate bastante polémico entre el sector educativo y el sector público originado por el desconocimiento de la importancia de la asistencia de los niños al Jardín y sobre el tipo de enseñanza que ahí se debe dar, incluyendo el de la lengua escrita

2.3.8. La desprofesionalización docente de las educadoras.

Este breve repaso por los orígenes de la educación preescolar hablan de 59 años de búsqueda de un lugar reconocido dentro del sistema educativo nacional (desde 1883

hasta 1942 en que se le reconoce como primer peldaño del sistema educativo mexicano). Al final de este periodo, el Jardín de Niños encontró el reconocimiento de su existencia pero nunca de su obligatoriedad. El país, en medio de su realidad socio - política – económica, no encontró necesidad en la participación del nivel preescolar en el ámbito de la vida nacional, tal vez por la forma en que se originó, así como por su lugar de creación en un tiempo determinado por luchas externas e intentos de definición nacional.

Hay muchos años más de historia y tradición donde la presencia de la mujer se hizo condición indispensable para la existencia de este peldaño. Como un planteamiento romántico se lee en constantes documentos que es gracias a la presencia de esmeradas maestras, que la educación preescolar se haya conformado y haya adquirido su reconocimiento e implantación. La Mtra. Aurora Elizondo hace más palpable esta realidad al escribir algunas notas sobre la feminización del magisterio: *“surgieron una serie de interrogantes respecto de la identificación de lo femenino con el afecto y con la condición natural de la mujer para educar a los niños, condición que conducía a considerar a la docencia como una actividad natural y no como una profesión a ejercer”* (Elizondo, 1995)⁴³.

Esta función docente que se vino imprimiendo a las maestras educadoras desde un principio fue también un rasgo que fundamentó su desprofesionalización y por supuesto la de su carrera. No era fácil aceptar a mujeres, a principios de siglo, tratando de teorizar sobre contenidos curriculares, sobre los fundamentos psicopedagógicos de la educación y sobre la política educativa que debía legislar el nivel. De esta minimización se desprenden dos reflexiones, la primera en torno a la mujer como profesionista y la segunda en torno al niño pequeño como sujeto de la educación.

En la educación preescolar la docente tiene un modo de ser, si bien se le reconoce como sujeto consiente y moral su labor se articula a la función femenina y a la maternidad. Hay que seguir estudiando dentro de las instituciones escolares sobre la oposición “universitario – masculino –saber científico” y lo “magisterial – femenino – saber práctico”

⁴³ Elizondo Huerta, Aurora (1995). “Maternaje y Educación Preescolar: la desprofesionalización de la función Docente”. *Básica*, revista de la escuela y el maestro, 2 (6) julio – agosto, 5. México: FSNTE.

y sus significativas consecuencias en la estructura y función del nivel preescolar. *"Pareciera que en la medida en que los niveles superiores se feminizan se les otorga un lugar inferior en la jerarquía de los saberes legitimados"*(Elizondo, 1997). En la educación preescolar, muchas veces, está también presente una asociación entre lo bello, lo delicado y lo divino de los niños con un modo maternal de ser de las maestras.

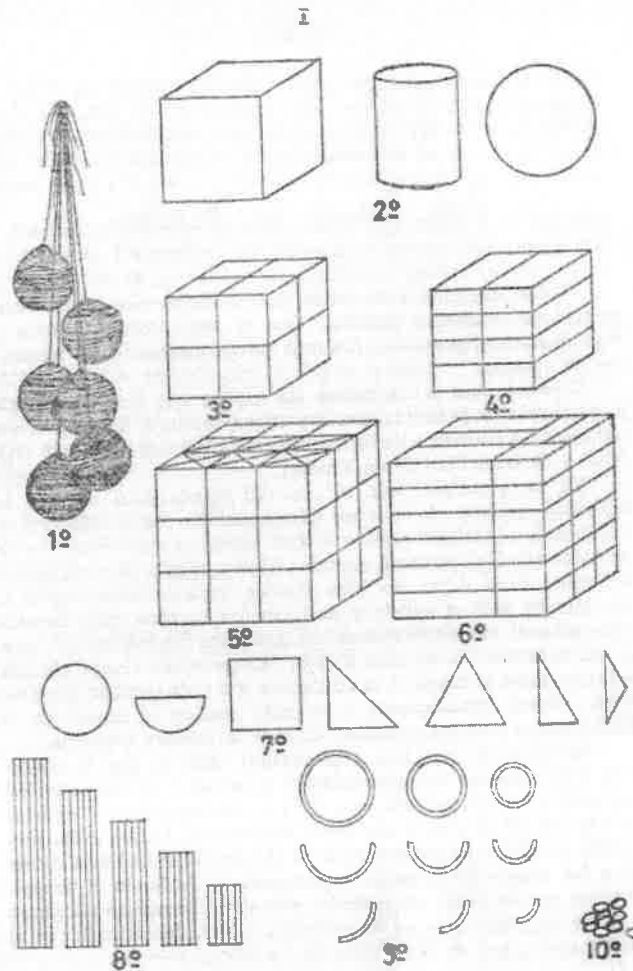
Se hace urgente cambiar la idea de que dedicarse a los niños es minimizar la esencia de ser profesionista. Afortunadamente, hay un camino que ya alguien comenzó a recorrer. Volver el rostro al niño y reconocerlo como un ser humano en desarrollo que con nosotras (las educadoras) o sin nuestra presencia, crecerá y se integrará a la vida social, nos hará colocarnos en otra posición frente a la infancia. Sin ser indispensables y ante la posibilidad de jugar y crear y leer y escribir y tantas cosas más por hacer con ellos, se debe aportar el mejor esfuerzo para coadyuvar, armónicamente, artísticamente, lúdicamente, científicamente, en su desarrollo.

Hasta aquí, el presente capítulo ha mostrado partes de nuestro patrimonio histórico sobre el nivel preescolar que ha grandes rasgos permite comprender la realidad que actualmente se vive en este espacio curricular del sistema de educación básica. La intención es responder a la interrogante de por qué se hace ausente el uso y manejo de actividades de lectura.

Todo responde a causas y en el nivel preescolar la ausencia de actividades de lectura está relacionada con la forma de concebir la enseñanza y lo que ha de ser enseñado a los niños de este nivel, que ha su vez está influenciado por los procesos históricos de la nación y por las realidades intrínsecas en el origen y devenir de este espacio educativo.

Una vez que ha sido tratado el tema de la lectura, su desarrollo y proceso; y mostrado el asunto de la realidad histórica del nivel preescolar, el siguiente capítulo está pensado para exponer la presencia o ausencia de la lectura dentro de los programas preescolares así como el análisis de los mismos. Hecho esto, la intención es aportar sugerencias para mejorar el estado actual de conocimiento dentro de preescolar en relación a la lectura.

CAPÍTULO 3



La Serie de Dones

El Noveno Don.

a) Los palitos o bastoncillos de madera en cinco tamaños (25, 20, 15, 10, 5 cms.)

b) Argollas de metal, enteras, mitades y cuartos.

[Los dones de Froebel] se han empleado con éxito en la enseñanza de la lectura silábica, que necesariamente empezaba con el aprendizaje de las letras una a una. Con el moderno método sintético, se lee una palabra y aún una frase... Los dos métodos son buenos... el educador determina su éxito. Hasta los que aprendimos a leer en el Silabario de San Miguel tenemos algunas gratas remembranzas de ese primer estudio, tedioso para muchos, pero amable y alentador para los que tuvimos una maestra paciente e indulgente... Y eso que hace setenta años, no teniendo otra cosa que enseñar a los niños, se les ponía a leer y escribir antes de los cuatro años.

Berta Von Glümer (1963).

CAPÍTULO 3

CONTENIDOS DE LECTURA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. 1883 - 1979.

“Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación, en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes, habilidades del pensamiento, además de conocimientos. Por ello, hay que referirse no sólo a informaciones que adquirir, sino también a los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para adquirir aprendizajes tan variados como los mencionados”

José Jimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez..

INTRODUCCIÓN

Antes de exponer cuáles son los contenidos de lectura encontrados en los primeros programas o documentos guías que han existido en educación preescolar, será importante enfatizar que la educación preescolar ha presentado variantes en sus orígenes, creación y desarrollo.

En la actualidad la educación preescolar se imparte en instituciones diversas: de medio tiempo y de tiempo completo. La creación de Jardines de Niños y de Centros o Estancias

de Atención al Desarrollo Infantil tienen un inicio y trayectoria con semejanzas tanto como con diferencias que se establecen y quedan claramente definidas en sus Programas.

Los Jardines de Niños tanto como los Centros de desarrollo infantil, tuvieron un inicio común, ambos se centraron en la atención del niño, sin embargo, fue en los años posteriores cuando se estableció la diferencia en el servicio de ambas instituciones. Para 1910 las llamadas Casas Amiga de la Obrera se distinguían de los Kindergartens por la atención asistencial que brindaban. Estas Casas cambiaron su denominación por el de Guarderías Infantiles en 1937, y para 1976 –80, modifican su organización, su reglamento interior y su nombre, ante la apertura significativa de sus facultades y atribuciones, no sólo asistenciales sino educativas. De acuerdo a su Dependencia Institucional reciben su nombre: Centros de Desarrollo Infantil, Centros de Atención al Desarrollo Infantil, Estancias de Atención al Desarrollo Infantil, etc..

El Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública marca que es a la Dirección General de Educación Preescolar a la que corresponde normar la educación integral de los niños preescolares y proporcionarles atención a través de dos modalidades: Sistema Escolarizado y Sistema No Escolarizado. Las estancias del sistema escolarizado son el Jardín de Niños y los Centros de Desarrollo Infantil. El Sistema No Escolarizado se lleva a cabo por medio de padres de familia y miembros de la comunidad.¹

Los Programas revisados en este trabajo corresponden a los de Jardines de Niños (Salas de párvulos en un inicio; Kindergarten entre 1984 y 1907, y formalmente Jardín de Niños desde 1925 hasta la fecha) ante la consideración de ser los que reseñan con más generalidad las transformaciones educativas de este nivel precedente a la escuela primaria y que la Secretaría de Educación Pública reconoce como primer peldaño del sistema educativo.

El prefijo “Pre” que define el nombre de este nivel de la educación mexicana, expresan en primera instancia “antes de la escuela”, y cuando pensamos que hay niños que asisten a una institución escolarizada a la corta edad de 45 días, uno, dos o tres años de edad,

¹ Cruz Guzmán, Rosa Ma. (1989). *La educación preescolar en México. Un acercamiento teórico*, 103-104. México: SEP/DGEP.

meditamos y nos preguntamos: ¿Qué significa entonces lo escolar? y ¿Qué significado podemos darle al término preescolar?.

Comprendemos que el problema no está en el término, sino en el concepto que debemos legitimar dentro de una función social que justifique su existencia como la base de nuestro sistema educativo. Detrás de la consideración *previo a, preparatorio para o antes de lo "escolar"*², arrastramos un siglo de historia: *"Es cosa corriente llamarle también Tercer Grado del Kindergarten, o Grado Preparatorio, o Sub – Primaria, o Preprimaria"*³.

Dos contenidos propios al nivel preescolar son la *pre - lectura* y la *pre - escritura*. Estos conceptos así como el de *preparatorio antes de lo escolar* están asociados a planteamientos maduracionistas. La prelectura se encuentra como una fase del proceso hacia la madurez, hacia la lectura, dentro de la formación de las aptitudes necesarias antes de ingresar al sistema escolarizado de la escuela primaria y dentro de los enfoques tradicionales o de transferencia de la información en la enseñanza de la lengua escrita.

Así, la prelectura también está asociada a lo "pre – escolar". Es decir, hay que dar al niño pequeño, actividades de acercamiento a la lectura que lo preparen para adquirir los conocimientos formales de lectura propios a la educación escolarizada elemental o primaria. Este prefijo "pre" en lectura y escritura, es igualmente tema de discusión permanente para los educadores, como se ha visto en el capítulo primero.

El rastreo que se presenta a través de los documentos revisados intenta seguir aquellos contenidos relacionados, en forma casi exclusiva, con este acercamiento de los niños a la lectura. Las ideas que guiarán la reflexión partirán de la consideración de las teorías interactivas. El trabajo encuentra sus limitaciones al hacer su estudio sólo a partir de los programas pero considera que estos son los documentos guías relevantes en el currículum de la educación preescolar.

² Vid. Arroyo, Acevedo Margarita (1995). "El lugar del niño: Sentido y naturaleza de los contenidos en la propuesta metodológica del nivel preescolar" en *Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional*, 306. México: FSNTTE.

³ Berta Von Glümer (1963). *Apuntes de Técnica del Kindergarten*, 231. Puebla: Emilio Wirth.

En este capítulo se considerarán los programas de principios de siglo, el Programa de 1942, los Programas de 1965 y 1970, la Guía didáctica de 1975, el Programa de 1979 y la Guía Metodológica del Programa de 1979 porque en ellos encontramos a la lectura mencionada como actividad anexa para favorecer el logro de los contenidos curriculares considerados propios para el nivel pero no como la lectura no es un contenido en sí misma.

Finalmente se dirá, que en esta búsqueda dentro de la evolución de los programas de Jardines de Niños, es fácil percatarse de *“que el concepto de educación preescolar ha perdido la sencillez y la transparencia que podía tener a principios de siglo”*⁴, más aún de ello, vemos la relevancia que ha adquirido en nuestros tiempos, hacia finales del milenio, la que nos permite detenernos a estudiarla.

3.1. LOS DOCUMENTOS GUÍAS PARA EL TRABAJO CON PÁRVULOS Y SUS CONTENIDOS DE LECTURA. 1883 - 1965

3.1.1. Período: Antes de 1883.

Programa: No aparece registro de algún documento con carácter de programa o plan.

Contextualización histórica del programa: En este periodo de la República liberal la empresa educativa se orientó a disciplinar la conducta así como a homogeneizar la ideología de las grandes masas de gente y pocas veces se orientó a formar habilidades y a desarrollar el pensamiento y el conocimiento en un ambiente de afecto y respeto. Leer y escribir no eran tarea para niños sino para adultos. Al principio fue el sistema lancasteriano, con monitores instructores que enseñaban a gritos en las fábricas; su lucha contra el ruido de las máquinas la mantenían ante la idea de civilizar al bárbaro, al indígena, al pobre.

Así que cuando se extendió la educación a los niños se continuaron las ideas y prácticas educativas existentes. En esta tradición normalizadora encontraremos el surgimiento de la educación de los párvulos en México, la que acompañará a este nivel por varios años

más, aún de los posteriores y buenos intentos de educadoras y educadores por crear un nivel educativo propio a niños menores de seis años y con una pedagogía de 'cuidado y amor por sus pequeñas almas'.

Contenidos de lectura: Cuando se consideró el papel de la educación, esta estuvo muy ligada a la Iglesia. La lectura debía acercar al niño a Dios y enseñarle una buena moral. Así, el Silabario de San Miguel, que contenía una serie de lecturas religiosas, fue uno de los primeros materiales producidos masivamente para enseñar a leer y escribir a los niños.

Este silabario, concedido también como el silabario de San Vicente, fue usado en México durante el siglo pasado y contenía 38 lecciones o ejercicios y al final un catecismo. Se usó con bastante frecuencia hasta la mitad del presente siglo.

Hay que recordar que no había programa o plan alguno, así que hacia 1880, cuando se abrió la primera *Sala de párvulos*, con fines netamente asistenciales para los hijos de las madres comerciantes, obreras, o con un trabajo remunerado, se enseñó lo poco que había en cuanto a métodos, así que se usó el silabario de San Miguel para el aprendizaje de la lecto – escritura. En este material también se contemplaban ejercicios introductorios a la aritmética, costura y como ya se mencionó, un catecismo.

En ese tiempo se consideró fuertemente que la lectura y la escritura se enseñaban sólo y gracias a la tarea de un instructor enérgico, duro y nada afectivo. Lectura y escritura eran cuestión mecánica. Leer equivalía a decodificar lo escrito en sonido y escribir se concebía como el transcribir gráficamente el lenguaje oral. Estas cartillas o libros de iniciación de la lectura silábica se usaban para poner a leer y a escribir a los niños por no saber que otra cosa hacer con ellos⁵.

⁴ Citado en Santana Campos, Deyanira A. (1984). *La educación preescolar en México: evolución de sus programas*, 20. Tesis. México: UPN.

⁵ Berta Von Glümer (1963). *Apuntes de Técnica del Kindergarten*, 118-119. Puebla: Emilio Wirth.

3.1.2. Manual Steiger

No había programa como tal, pero se tiene la presencia de las ideas del educador Manuel Cervantes Imaz formadas bajo las doctrinas de Froebel y Pestalozzi y las de Enrique Laubscher, discípulo de Froebel, cuya reforma pedagógica tuvo gran proyección nacional. El Centro de Investigación de Educación Preescolar, CIDEP⁶, tiene registrado el *Manual Steiger* como el primer documento que guió a las escuelas de párvulos creadas bajo la iniciativa del mencionado maestro Cervantes.

Período: 1883 - 1903

Contextualización del programa: El abuso y el engaño del Porfiriato continuaron haciendo más pobre al pueblo mexicano y ocasionando constantes rebeliones. En este ambiente sólo recibían educación los hijos de los ricos y en este ambiente surgieron los primeros intentos de atender educativamente a los más pequeños incluyendo a los hijos de los pobres; lógicamente esto no fue posible en sus inicios sino hasta varias décadas más.

En 1883 cuando el Prof. Cervantes Imaz dio las pautas para un avance educativo por el cual las escuelas asistenciales nacidas por sentimientos de caridad y humanismo, comenzaban a fundamentarse pedagógicamente en los postulados de Pestalozzi y Froebel, de influencia extranjera. En 1884, Cervantes Imaz estableció al lado de su escuela primaria, la que dirigía en la calle de San Pedro y San Pablo, la primera sala de párvulos, poniendo en ella en práctica “*los conocimientos que sobre educación preescolar se hubiesen adquirido*”⁷. Antonio Barbosa (19) anota en su libro *Cien años de educación en México*, que es durante este periodo en que se inicia la aplicación del Método de Froebel en México. Es el *Manual Steiger*⁸, el material que se tiene registrado como el

⁶ El CIDEP, se fundó en 1982 y ha recopilado materiales y documentos de la institución preescolar. Se encuentra ubicado en Calzada de Tlalpan 568, Col. Moderna, misma que albergó al Jardín de Niños “María Oropeza”, durante 40 años.

⁷ Barbosa Antonio (19). *Cien años de educación en México*, 29. México: Trillas.

⁸ Steiger, Ernesto (1900). *Manual Steiger*. “Introducción a la enseñanza práctica del sistema kindergarten – Jardín de Niños. Según su fundador Federico Froebel y su discípula Mme. María Krans Boelte por Ernesto Steiger (hijo)”. Nueva York: Steiger & Co.

primero en usarse⁹. Fue este manual el documento que sirvió de base en el conocimiento y aplicación de este método.

El Método Steiger era parte de los materiales, ocupaciones, muebles, libros, cuadros murales y catálogos que para el Kindergarten fabricaba y vendía la casa de E. Steiger en la CD. de Nueva York. Dicho material sobre el método fue elaborado por Mme. María Krans Boelte, discípula de Froebel y era una adaptación de esta discípula sobre el método. Era claro que formaba parte del material didáctico y de las bases pedagógicas para este nivel. Sus modelos serviría para copiarlos y surtir la primera sala de la ciudad de México dirigida por el maestro Cervantes.

Contenidos de lectura: Las actividades de lectura estaban basadas sobre las bases pedagógicas de Froebel a través de sus *Dones y Ocupaciones*.

El Manual Steiger, escrito por Madame María Kraus Boelte, presenta en su introducción una amplia invitación para introducirse en este método pues *“si la maestra mirara el Kindergarten como un sistema especial por medio del cual puede enseñar el número, la forma, el color, el dibujo, la lectura elemental y también vulgarizar conocimientos generales...la adaptación [de los niños] a los Jardines de la Infancia llegará a ser más extensa”*¹⁰. En este texto se argumenta que lo novedoso no está en lo que puede enseñarse como por ejemplo la forma, el color, el lenguaje, el número, la lectura, el dibujo...sino en el método de enseñanza; un ejemplo que da la autora es el siguiente. *“la lectura, digamos el alfabeto, se puede enseñar por medio de los palitos y los anillos, y aún pueden construirse palabras. Luego, si los niños copian en las pizarras estas letras o palabras, queda introducida en ellos la escritura”*¹¹.

⁹ “El Jardín de Niños Mexicano 1881 – 1991” Folleto mimeografiado para la exposición museográfica realizada por la Dirección General de Educación Preescolar para conmemorar los 110 años de la educación preescolar, s. a. , sin datos sobre el lugar de la exposición. Estos datos se corroboran con la información que brinda la Biblioteca del CIDEF.

¹⁰ Manual Steiger, 5.

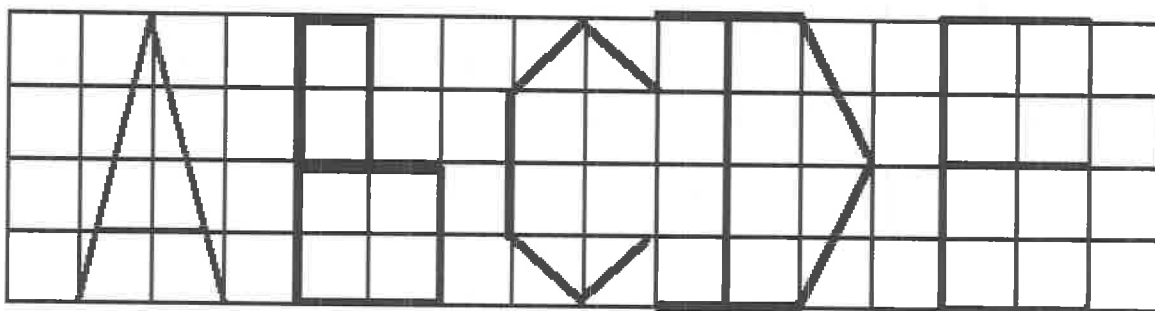
¹¹ *Ibid.*, 7.

Ya desde la introducción del manual, por novedoso que parezca, lectura y escritura dependen del reconocimiento de las letras. Lo básico para leer es escribir y el copiado es el inicio del escribir.

Trece son los *Dones* y once las *Ocupaciones* que Mme. Krans anota de Froebel en su manual (a diferencia de la Mtra. Glümer que presentaba 10 Dones y muchas más Ocupaciones o “juegos” que además clasifica en dos categorías).

Para la enseñanza de la lectura ocupan los dones 10 (palos de largos variados) y 11 (anillos de alambre) y, fuera de los dones se propone que la maestra use una pizarra rayada sencillamente o como tablero de ajedrez y pizarras de mano rayadas igualmente para los niños. Sugiere que se usen mesas rayadas en cuadros para proporcionar a los niños una guía en la colocación del material. De las ocupaciones se sugiere usar en la enseñanza de la lectura la No. 1 (materiales para perforar y picar) y la 9 (guisantes o bolitas de corcho en sustitución, palitos, pedazos de alambre y corcho).

Textualmente se puede encontrar en este texto: *“Muchas letras y aún palabras sencillas pueden formarse con los palitos, sobre todo si algunos de ellos están parcialmente quebrados. Sin embargo el undécimo Don nos da mejores materiales para figuras en que interviene la línea curva. Los primeros pasos en escritura y lectura pueden enseñarse así fácil y agradablemente”*¹²

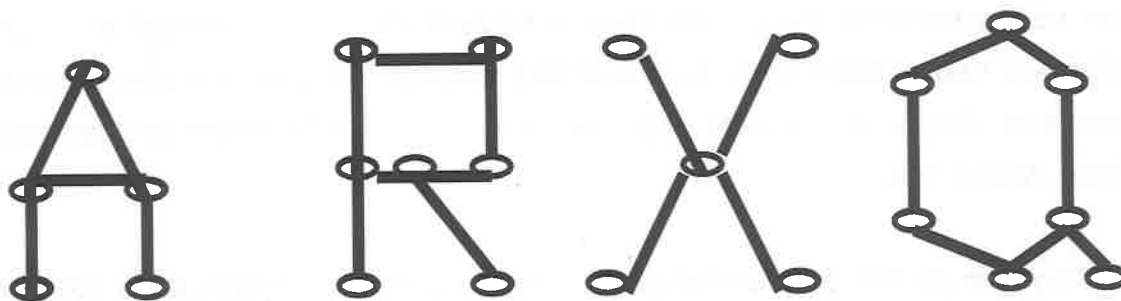


*“...así Froebel representa con los palitos la línea recta y con los anillos la línea curva.”*¹³

¹² Manual Steiger, 69.

¹³ *Ídib.*, 71.

9ª. Ocupación. Trabajo con garbanzos, guisantes o frijoles redondos “*Varias letras y números pueden hacerse también con los guisantes y los palitos*” (algunos son):



Como se puede apreciar el manual es una guía de uso de material y no un programa para todo un nivel escolar. La importancia estaba puesta en el material y el método. La idea es que en sí mismo el material es capaz de lograr el desarrollo del niño.

3.1.3. Programa de Estefanía Castañeda. 1903 - 1927.

Período: 1903 – 1927

Programa: Encontramos dos programas presentes con validez oficial que por algunos años coexistirán. El primero, el programa adaptado de Manhattan, Bronx de la Mtra. Estefanía Castañeda de 1903 a 1927 y el Programa también adaptado de bases freobelianas de la Mtra Berta Von Glümer de 1909 a 1927, aunque este permaneció muchos años más por ser el que se trabajaba en las escuelas privadas y porque la Mtra. Glümer impartía los cursos para educadoras en la Escuela Normal.

Contextualización histórica del programa: El país atravesaba fuertes pugnas interiores ante el descontento provocado por el gobierno de Porfirio Díaz. Se estaba dando las condiciones que harían estallar la Revolución Mexicana. En medio de esta difícil situación en el país, la Mtra Castañeda mantuvo interés por continuar con el desarrollo del nivel preescolar.

Se recordará que cuando el gobierno mexicano enviara comisionada a Estados Unidos a la Maestra Estefanía Castañeda, en 1903, bajo la gestión de Justo Sierra, a observar la organización de los Jardines de Niños y esta regresara, lo que se obtuvo fue un proyecto de organización para las escuelas de párvulos.

Después de una fundamentación en cuatro cuartillas, la Maestra Estefanía Castañeda expuso ante el Departamento de Instrucción Pública un plan para la “Escuela Modelo”, que fue la primera escuela primaria moderna fundada en Orizaba, nombrada así y que se estableció bajo la dirección del Mtro Enrique Laubscher¹⁴. Además del plan presentó la propuesta “*Programa Arreglado según el curso de los Kindergartens de Manhattan – Bronx. Nueva York.*”¹⁵.

El Programa de Estefanía Castañeda no fue sólo una interpretación de la concepción filosófica de Froebel, sino también de modalidades propuestas por la misma profesora. Las asignaturas bajo la cual estaba organizado el programa eran: El estudio de la naturaleza, Cultura Física, Trabajos Manuales, Número, Música, Lenguaje y Cultura Moral¹⁶. En escuelas oficiales este era el documento rector, a partir del cual, el Programa educativo de cada Kindergarten era propuesto por la directora del plantel y era su responsabilidad desarrollarlo¹⁷.

La Mtra Estefanía organizó conferencias y cursos para el personal de las escuelas de párvulos que también servían de base para este proceso. Por algún tiempo estas conferencias fueron la única base para quienes deseaban trabajar con los niños. En periodos posteriores, otras maestras siguieron siendo comisionadas a la Unión Americana con el fin de mejorar esta situación.

Contenidos de lectura: En su Programa arreglado, en la sección de Trabajos Manuales, se enumera en primer lugar “*Construcción con los dones de Froebel*”¹⁸ pero no se especifica más sobre el método y por supuesto nada sobre lectura. Se puede inferir que con los Dones de Froebel se maneja la lectura pero nada afirma que las educadoras

¹⁴ Cfr. Barbosa (1972). Cien años de educación en México, 29. México: Pax.

¹⁵ El Programa se puede encontrar en el Libro del Maestro Reyes Candelario y Estefanía Castañeda (1984). *La vida y obra de una gran Kindergartner*. México. También se encuentra en un mecanografiado sobre la “Ideología Pedagógica de Estefanía Castañeda” que se transcribió del original por la D.G.E.P. en 1981.

¹⁶ Castañeda (1903). “Programa arreglado según el curso de los Kindergartenes de Manhattan – Bronx. Nueva York (1903)”, en *Ideología Pedagógica de Estefanía Castañeda* (1881), 19-24. México: D.G.E.P.

¹⁷ Guerrero Ma. Luisa, asesora (1989). *La educación preescolar en México. Un acercamiento teórico*, 37-38. SEP/Dir. Gral. de Educación Preescolar.

¹⁸ Castañeda. *Op.cit.*, 19.

conocieran y aplicaran el método para la enseñanza de la lectura si es que estaba en su interés trabajarla. (ver Manual de Steiger y Programa de Berta V. Glümer).

En Lenguaje¹⁹, se mencionan actividades sobre cuentos y conversaciones referentes a la vida en el hogar, hechos de los niños, higiene, aseo, animales, plantas, tiempo, estaciones, días de fiesta. Estas actividades son desglosadas pero nada se menciona sobre la lectura.

Cuando la Mtra. Castañeda escribe sus "*Direcciones Generales para el Desarrollo del Programa...*" refiere concretas explicaciones para ocho actividades. Entre ellas están dos que con seguridad algo tendrían que ver con lectura: ***Dones y Ocupaciones y Estampas y Cuentos.***

En las primeras exalta la importancia que tiene en los niños el construir, armar, dar forma, combinar, organizar, etc. y el gusto de los pequeños por hacerlo. Acentúa las ventajas de estas actividades como facilitadoras del "*número, la percepción, inclinación, juicios y sentimientos... alentando la actividad creadora*"²⁰. Sobre las segundas, habla de realizar y usar libros de estampas y cuentos, pero no refiere si se leerá en alguna parte del proceso, si se narrará o simplemente son para observación.

A pesar de las bases froebelianas que sustentan dicho documento y considerando el Manual Steiger y el Programa de Berta Von Glümer que sobre las mismas bases pedagógicas si refieren actividades de lectura o relacionadas directamente con ella, este programa y el la Mtra Zapata se olvidan, o por alguna razón considerable no gustan referir a las educadoras a la lectura en su trabajo con los niños.

Después de este programa que tiene vigencia oficial hasta 1927 (a la par del de la Mtra Glümer), aparece un Programa muy semejante, sin referencia alguna a la lectura, elaborado por la Mtra. Rosaura Zapata Cano que será considerado como el primer

¹⁹ Castañeda (1903). "Programa arreglado según el curso de los Kindergartenes de Manhattan – Bronx. Nueva York (1903)", en *Ideología Pedagógica de Estefanía Castañeda* (1881), 20-21. México: DGEP.

²⁰ *Íbid.*, 24.

documento que oficialmente es un Programa o documento rector para el nivel preescolar cuyas bases pedagógicas fueron también froebelianas.

3.1.4. Programa de Bertha Von Glümer. 1909 – 1952.

Período: 1903 – 1927

Contextualización histórica del programa: Fue la época de la Revolución Mexicana y la de los caudillos. Para 1920, concluida la revolución, se fundó la Secretaría de Educación Pública por José Vasconcelos y se entusiasmó a los maestros para que fueran a los pueblos más apartados a enseñar a leer y escribir a niños y adultos. Se publicaron libros, se fundaron bibliotecas y se establecieron escuelas.

En lo que concierne a la educación preescolar, en 1909 la Mtra Glümer regresaba de su Comisión asignada para estudiar la Carrera de Educadora en el país vecino. En ese mismo año se le propuso establecer el curso especial para enseñar la Pedagogía de los Jardines de Niños en la escuela Normal para Profesoras; aceptado el cargo entró a darlo en sustitución del prof. Luis Ruiz. Ella también creó y propuso un Programa para Kindergartens basado esencialmente en aportes froebelianos. Dictaba la Mtra. Glümer su cátedra conforme a éste.

Acerca de métodos en estas primeras escuelas los hubo variados: Intuitivo u objetivo; Imitativo o mimético; Directo; Indirecto; Funcional; Estructural; Lúdico; Formal²¹. El método que más usaba y que ella misma ubicaba dentro de un método funcional o psicológico y que era educativo, estaba en oposición al usado por las maestras mexicanas que seguían el método estructural o tradicional que en un principio dominó en el Kindergarten de EE.UU (Seguramente el de la Mtra. Estefanía Castañeda).

Los lineamientos pedagógicos de estas instituciones (de párvulos), dichos en palabras de la maestra Berta V. Glümer, *"intentaban ser una transición implantada dentro de otra entre el hogar y la escuela...con el fin de preparar al párvulo para su trabajo en la Primaria, iniciándolo en la lectura, la escritura, la aritmética y la geometría."*²²

²¹ Berta Von Glümer (1963). *Apuntes de Técnica del Kindergarten*, 159. Puebla: Emilio Wirth.

²² *Ibid.* 231.

El Programa con bases Froebelianas de B.V.G. dedicaba un apartado especial a la lectura en el "Grado Conectivo". Aclaraba que la lectura se reducía *"a una somera iniciación, visualizando frases sencillas y cortas para satisfacer y alentar el interés que manifiesta el niño por los caracteres impresos"*²³.

En forma separada se ocupaba de la escritura considerando a los dibujos como ejercicios musculares y hábitos necesarios a la mano para el trazado de letras, palabras y cortas líneas de lenguaje escrito.

Aunque en los ejercicios preparatorios para la escritura no aparecen planas, o dictado, o copias, a pesar de esta idea de ejercicios musculares, tampoco existían las concepciones psicolingüísticas de la adquisición de la lengua escrita basada en la significación para la lectura y en el acercamiento hacia la escritura con sentido y con propósitos de uso bien definidos. Aún de esto, hay una atmósfera de respeto y de búsqueda del interés por parte de los niños hacia este proceso que no deja de estar contagiado de la idea de preparación física.

Las sugerencias para estas actividades son p. ej. dibujo de cosas que den idea de movimiento: reloj, carro, bicicleta... figuras que requieren el desplazamiento de la mano: olas, ramas con hojas, pájaros volando... trazado del nombre de cada niño por el mismo, dibujos con semillas, modelado con barro, recortado a mano libre, costura con aguja y otros.

Los textos froebelianos reprobaban el que se exigiera como requisito de admisión para el 1er. año de primaria que el niño sepa leer de corrido, escribir y manejar números en operaciones básicas con enteros. Es decir, que hayan cursado el primer grado en el Kindergarten.

La idea de la lectura en el Programa de la Mtra Berta Von Glümer, basada en la propuesta pedagógica de Froebel era que esta debía ser introducida en el nivel preparatorio a través del uso de juegos y dones, particularmente el 9º Don que comprendía Palitos o

²³ Berta Von Glümer (1963). *Apuntes de Técnica del Kindergarten*, 231. Puebla: Emilio Wirth.

Bastoncillos con los que se podían hacer representaciones gráficas de letras o palabras. Además, para la escuela de bases froebelianas era importante un ambiente de cordialidad, de tolerancia y de participación²⁴.

Para la lectura, había catorce juegos. Estos grupos de juegos eran simples ejercicios que se referían al desarrollo de las percepciones sensoriales, de la atención y de la aptitud motriz:

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. La Casita de Lila | 8. La Pecera |
| 2. El Pozo | 9. Flores y Mariposas |
| 3. La Ruleta | 10. La Banderolas |
| 4. El pastel de Carlitos | 11. Los anuncios del Camión |
| 4. El Sembrador | 13. La Canastita de Frutas |
| 5. La Pesca con Anzuelo | 14. El Lago |

La Educadora debía elaborar letreros para la infinidad de juegos que con ellos pudiera crear, algunos sugeridos eran: El Navío; la víbora; Seguir al jefe; Los listones; Los pericos; Adivina, adivina; La charola; Con, con, con; El pan y el queso; Estatuas animadas; El teatro; La momita; La escalera; Las carreras; El caracol; El río. Mostraremos algunos de ellos:

1. La ruleta. Se colocan en el suelo varias frases u oraciones a manera de rayos, acomodados en el centro de una ruleta. Se forman dos partidos: Azul y Rojo. Dos niños, uno en cada partido, van a dar vuelta en la ruleta, leyendo la frase que marque la aguja del color de su partido al detenerse. Cada frase leída vale un punto que se anota en el pizarrón al pie de un moño de su color.
2. "La Casita de Lila" (Indicado para el examen). La educadora contará el cuento de Lila. Al relatarlo irá presentando los personajes a los niños (letreros), para que estos retengan el nombre y las ocupaciones que tiene cada miembro de la familia, dentro y fuera del hogar. Después cada niño hace "su casa" con un sobre, y guarda dentro de él todos los letreros.
3. "El puesto de fruta y verdura". Dos o tres niños atienden el puesto. Los compradores van llegando pidiendo, por ejemplo: Tiene usted una manzana grande y colorada, que diga: "Lila Barre" La vendedora busca entre su mercancía y la entrega. Si no tiene lo que le piden puede decir: - No tengo manzanas pero lleve usted este mango, está muy

²⁴ Cfr. Glümer (1963). "Como Lina aprendió a leer y escribir" extracto del Capítulo IV del libro de Froebel, en *Pedagogía del Kindergarten*, XVI. Puebla: Emilio Wirth.

dulce - y dice :“La mamá lava”. El comprador se cerciora leyendo a su vez lo que le ofrecen.

Ocho son las frases que se esperaba “leyera” de corrido el niño del “*Grado de transición*” pero hasta el final del año escolar: Esta es Lila; La mamá de Lila; El papá de Lila; La casa de Lila; Lila barre; Lila teje; La mamá lava; El papá pinta.

Claramente podemos ver que la idea de leer se basaba en la memorización de juegos de pares de palabras. Con toda seguridad hubo niños que terminaron reconociendo estas frases. Si leer es comprender y esto está unido íntimamente a la construcción de significado, entonces, aún de intentar enseñar a leer jugando no se estaba dando un sentido real, en un mundo real con lecturas reales a niños que vivían tiempos de lucha revolucionaria.

Se puede sostener la relevancia de este programa que separaba el tipo de contenidos a manejar entre la escuela elemental o primaria y los kindergartens que ya se empezaba a vislumbrar como propio a niños *pre* escolares. La enseñanza de la lectura y la escritura así como del número y otros temas más debían continuarse, porque ya se habían comenzado en casa con cierta formalidad, de acuerdo con la Mtra. Glumer. Ella sostenía que era necesario comenzar a usar estas operaciones desde el Jardín de niños pero basados en una concepción de construcción del conocimiento por parte del niño. De cualquier forma, es posible considerar que esta pedagogía intentaba estar más cerca del desarrollo de la personalidad del niño, al menos, postulaba un fuerte sentido de afectividad y respeto por el niño.

Este Programa se ejecutó en algunos kindergartens, por ejemplo, en el Anexo a la Normal de Señoritas. Sin embargo, no era el único en el país. Seguíanse en cada establecimiento el o los que eran del agrado de la Dirección del mismo. El estallamiento de la Revolución de 1910 afectó la forma de trabajo y fue causa de la inexistencia de un programa único, reglamentado y autorizado por las instancias educativas pertinentes para este nuevo nivel escolar en nuestro país.

Hacia 1952, la Mtra. Berta Von Glümer escribía que en los Jardines de Niños, oficiales o incorporados al Plan de la Secretaría de Educación, se seguía el Programa Oficial (Urbano y Rural); y en escuelas Particulares “no incorporadas”, el Programas de B. V. G. y que en muchas otras escuelas este programa se reducía al mínimo enseñando a los niños a leer, escribir, coser y quizá dibujar.

Estos son los contenidos de lectura encontrados en este programa de educación preescolar, el que se usó desde 1909 hasta la desaparición de los cursos de la Normal de Señoritas que impartió la Mtra. Glümer en 1936 en dicha institución; y hasta 1952 en la Universidad Nacional de México y aún una década después en su propia institución; y con toda seguridad hasta la desaparición de aquellas maestras quiénes usaron este Programa lo más cercanamente posible a los postulados froebelianos

3.1.5. Programa de Rosaura Zapata. 1927.

Es el documento que se reconoce como el primer programa oficial para los kindergartens. Su importancia está en que es el adoptado casi formalmente, por mandato oficial en todas las escuelas de párvulos públicas existentes en ese momento. Este programa se trabaja conjuntamente con el de Bertha V. Glümer.

Periodo: 1927 –1942.

Contextualización histórica del programa: Se inicia el periodo de las instituciones. Se crean los partidos políticos. El descontento y la inestabilidad en el país continúan con el Maximato. Éste termina con el triunfo de Lázaro Cárdenas en 1934. Durante el cardenismo (1936 – 1940) se duplicó el número de escuelas, se crearon bibliotecas y se editaron libros de texto gratuitos. Se expropió el petróleo y los ferrocarriles. Se inició un importante desarrollo educativo para el país.

En cuanto a la educación preescolar, otra de las profesoras con gran influencia en este nivel educativo fue la Srita. Rosaura Zapata Cano, quien colaboró constantemente desde que surgieron los primeros Kindergartens (1904 aproximadamente) hasta su jubilación en que dejó la Dirección General de Educación Preescolar en 1954.

Contenidos de lectura: Por cuanto a la lectura, no presenta una sola referencia o actividad que se relacione directamente con este acto cognitivo.

La Mtra. Zapata elaboró un Programa General dirigido a Jardines de Niños, urbanos, semiurbanos y rurales, cuando estas instituciones pertenecían al Departamento de Jardines de Niños. Este programa presenta una organización basada en los meses del año. En cada mes se señala un contenido temático específico que incluye tres aspectos: formación de hábitos, medio ambiente y naturaleza. Presenta después sugerencia de actividades en relación a expresión de ideas, construcción, actividades domésticas, juegos al aire libre, escenificaciones, cuidado de animales domésticos y otros que varían de acuerdo a la época del año. Parece una réplica recortada del Programa de B. V. G. pero sin la fundamentación que le acompaña²⁵ del que desaparece toda actividad relacionada con la lectura.

En este documento considerado como el primer Programa Oficial para la SEP, desaparecen del todo la escritura y la lectura y se pierde esta amplia e importante gama de actividades que se proponían para la lectura en los primeros documentos. Aunque después se vuelve a considerar a la lectura en los programas siguientes no vale como contenido en sí misma. (Sólo hasta el programa de 1982).

3.1.6. Programa de 1942.

En el libro *La educación preescolar* de la Mtra Rosaura Zapata aparece este programa del que la autora afirma es oficial y reconocido por la SEP para ser trabajado en los Jardines de Niños. Su nombre es *Programa de Educación Preescolar. 1942*. De igual forma coexiste con el de la Mtra. Glümer.

Periodo: 1942 – 1965.

Contextualización histórica: A partir de 1940 el país comenzó a manifestar grandes transformaciones de modernización, de tecnología y de desarrollo en ciertas regiones del país. Durante las décadas de 1940 y 1950, se reorganizó el sistema educativo en pos de

²⁵ Cfr. B.V. Glümer, *op.cit.* pp. 197 - 222. Este Programa aparece en el libro mencionado escrito por la propia maestra. Aunque trae su fundamentación es preciso leer todo el libro para comprender como desarrollar el programa y como realizar cada una de las actividades mencionadas.

la unidad nacional, rescatando nuestras tradiciones y valores que venían siendo fracturadas por la modernidad; se intensificó la lucha contra el analfabetismo y se impulsó la educación en todos los niveles, modificándose los programas con un verdadero sentido nacionalista.

Desafortunadamente, la austeridad hizo que se contemplara a la educación como una vía de integración al mundo económico y no como una puerta para mejorar las condiciones de la población y del país. La educación preescolar en estos términos era un lujo para unos cuantos y no una necesidad de las masas, aún del crecimiento que se dio al sistema educativo.

En relación a la educación preescolar, una comisión integrada por las Mtras. Rosaura Zapato Cano, Ma. De la Luz P. de Isunza, Luz González Baz, Clotilde González G., Ernestina Latour y Amparo Camarena, después de revisar el Programa General de Jardín de Niños así como el temario que sirve de señalamiento de los Centros de Interés, elaboraron el Programa de Jardín de Niños 1942²⁶. En este programa se pone de manifiesto el sentido nacionalista y se intenta hacer llegar a la gran población el servicio educativo de este nivel.

Contenidos de lectura: El Programa contiene una presentación general, una fundamentación pedagógica y psicológica y otras generalidades: organización de tiempo, de carácter administrativo, de trabajo de las docentes, etc.

Las actividades sugeridas para el trabajo con los niños viene clasificada en tres Programas, uno por grado. Sus rubros son: Lenguaje, Actividades para adquirir medios de expresión, Experiencias sociales, Civismo, Conocimiento de la Naturaleza, Cantos y Juegos, Expresiones Artísticas, Actividades domésticas.

²⁶ Zapata, Rosaura (1946). *La educación preescolar en México*, 98. México:

Las actividades del Lenguaje hacen referencia a cuestiones orales y en Actividades para adquirir medios de expresión, se sugiere: *“Que el niño exprese sus ideas por medio del dibujo a base de ejercicios musculares, preparatorios para la escritura”*²⁷.

Sólo el “Programa Mínimo para 3er, Grado” contaba con otros contenidos además de los mencionados: Iniciación a la aritmética y geometría, Ejercicios especiales de Educación Física, Iniciación a la lectura.

Para la *Iniciación a la lectura* se sugiere: *“Que el niño:*

- *Realice ejercicios de atención, variados y sencillos con el material que se ha elaborado para el caso en los Jardines de Niños.*
- *Visualice de seis a ocho frases de un cuento*
- *Ejecute juegos que ilustren dicha frases”*²⁸

No se aclara cuales son los juegos de atención elaborados para el Jardín de Niños, ni sugerencias de cómo pueden ser los juegos para ilustrar las seis u ocho frases de un cuento. Este programa es, decididamente, una reelaboración de los contenidos de los programas anteriores y copia en esta parte y en otras, de los apuntes de Berta Von Glümer. En general, aunque al programa se le anota una estructuración mínima que intenta ser didáctica y unificadora, carece de sólidas bases psicopedagógicas y de explicaciones claras sobre el manejo de la lectura.

3.2. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SUS CONTENIDOS DE LECTURA. 1965 - 1979

Se hace una división hasta aquí por el tipo de fundamentación teórica y pedagógica que sustenta a los programas o documentos base sin unificación dentro del sistema nacional. Hasta antes de este periodo la escuela preescolar está guiada bajo principios froebelianos. A partir de esta etapa los programas adquieren carácter de nacionales y se sustentan en bases psicológicas diferentes. El conductismo y el constructivismo guiarán fuertemente este periodo.

²⁷ *Ibid.*, 103, 104, 106, 107, 112.

²⁸ “Programa Mínimo para 3er, Grado” en Zapata, *op.cit.*, 117.

3.2.1. Programa de Jardines de Niños 1965.

Periodo: 1965 – 1970.

Contextualización histórica : La incorporación de México a los avances tecnológicos comenzó a repercutir en forma contundente en los hábitos y actitudes de la población mexicana. Si bien las ciudades experimentaron aparentes cambios en la modernidad, las políticas gubernamentales no abrieron canales de comunicación y participación provocándose conflictos laborales, estudiantiles y sociales significativos. La compleja organización de la nueva sociedad acarreó profundos cambios. La educación y los medios culturales de masas se volvieron una necesidad para el avance de la nación, se construyeron escuelas y bibliotecas, se estimuló la educación tecnológica y se modernizaron los planes de estudio en todos los niveles. La preparación del magisterio continuó en términos del gran sentido nacionalista iniciado décadas atrás. En los años 70's se dio la primera reforma educativa con el establecimiento de áreas de aprendizaje.

Con el rótulo de Programas de Jardines de Niños y año 1965, en un formato de pocas hojas tamaño esquila, se presenta este documento con una breve fundamentación . En esta se dan cortas orientaciones pedagógicas y psicológicas sobre el desarrollo del niño. Es el primero aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación para ser aplicado a nivel nacional.

Contenidos de lectura: Su sustentación no es froebeliana. Se contextualiza dentro de una política educativa diferente. Está basado en la Reforma educativa de 1962. No es claro ni didáctico dada su concreción pero sí marca cambios en sus contenidos organizados en cinco áreas: Protección y Mejoramiento de la salud Física y Mental; Comprensión y aprovechamiento del medio natural; Comprensión y Mejoramiento de la vida social; Adiestramiento en Actividades prácticas; y Juegos y Actividades de Expresión Creadora.

Cada área se subdivide en tres niveles, uno para cada grado del Jardín de Niños con temas, metas y objetivos. Observamos que estas áreas no distan de las propuestas en los programas anteriores. Algo que llama la atención en este Programa es su correspondencia con el Programa de Primaria de esos años (Programa de Jardines de

Niños de 1965 y Programa de Educación Primaria de 1966). La línea de continuidad que se ha pretendido lograr en estos niveles subsecuentes de nuestro Sistema Educativo Nacional es un enlace que siempre ha estado presente en las metas de la política educativa y que palpablemente sólo se pudo ver entre estos dos programas²⁹.

Desafortunadamente, al estudiarse el documento rastreando contenidos de lectura que se proponen, observamos como desaparece por completo toda opción, sugerencia o actividad que propicien el acto lector.

En el último apartado del programa rotulado como las *Metas que deberán alcanzar los alumnos al terminar la educación preescolar* se anotan cinco aspectos a evaluar, uno en correlación con cada una de las áreas a trabajar en el programa (salud, medio ambiente, vida social, adiestramiento práctico, expresión creadora). Por ejemplo, “*con referencia al juego y actividades de expresión creadora*”, se propone revisar su “*habilidad para expresarse por medio del dibujo y del modelado*” o que el niño logre desarrollar su “*capacidad para ampliar el vocabulario y expresar correctamente sus pensamientos y sensibilidad*”³⁰ pero no se propone que sea a través de la escritura y de la lectura.

Durante todo el Programa se busca que los niños hayan alcanzado adquirir habilidades y capacidades pero nada hay de lectura. En este programa, el dibujo y el modelo, además de permitir la expresión puede funcionar como actividad preparatoria para la escritura y el vocabulario para la oralidad. Esta es una constante que el programa hace explícita a través de sus contenidos. No hay otro acercamiento más a la lectura que estas actividades motrices con los que se relaciona estrechamente, pero que no son la lectura y la escritura en sí misma.

El origen del destierro de lectura y escritura en este programa y en el que le sigue se fundamenta en los estudios de la época. Los años 60's se caracterizaron por investigaciones que incorporaron a la escritura como objeto de estudio psicológico. Había que romper con tres prejuicios: uno de origen conductista, otro piagetano y un último de limitación lingüística.

²⁹ Santana Campos, Deyanira A. (1984). *La educación preescolar en México: evolución de sus programas*, 32. Tesis. México: UPN.

³⁰ Programas de Jardines de Niños. 1965, 29. México: SEP.

Los principios conductistas aseguraban que se llegaba al significado descifrando lo escrito. Los postulados piagetianos intentaron oponerse a ellos, sin embargo, al argumentar a favor de la continuidad del gesto, el dibujo y la escritura se asemejaron a los conductistas o reduccionistas porque consideraron que la organización sensorio - motora era la que preparaba el camino para la actividad simbólica, incluyendo el lenguaje. Las actividades pre verbales eran origen de las verbales, los procesos generales de asimilación y acomodación eran semejantes a cada sistema de simbolización. (Continuidad de las formas de simbolización. Tolchinsky, 1993)³¹.

Piaget propuso además, que los mismo mecanismos son responsables de la producción del conocimiento, de todas las adquisiciones lingüísticas y no lingüísticas; el desarrollo en esta concepción consiste en cambios cualitativos en las estructuras lógicas a partir de algunos procesos generales biológicamente especificados, postura bastante semejante a la de los conductistas. (Neutralidad de dominio)³²

Finalmente y tal vez la razón más fuerte y sólida fue la que sostuvo la primacía de lo conceptual (operatorio) sobre lo simbólico (lo figurativo).

Si había subordinación y derivación de lo simbólico, es decir, si el lenguaje escrito y la notación matemática eran una expresión más elevada pero continua de las anteriores (continuidad de las formas), porque sus procesos de adquisición eran similares (neutralidad de dominio), entonces la mayor o menor competencia en lo notacional dependería de lo nocional. Así, para llegar a comprender la escritura como sistema notacional se debería partir de su utilización y del conocimiento y formación de nociones de sus características formales. (Relaciones entre lo nocional y lo notacional)³³.

De todo esto se desprende que si los niños preescolares se encontraban en un estadio de lo preconceptual o en un estadio intuitivo no propio para la formación de nociones, antes de desarrollar operaciones concretas, estos no estaban capacitados para iniciarse en lo notacional.

³¹ Tolchinsky (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*, 198. Barcelona: Antrophos.

³² *Ídem.*

³³ *Ibid.*, 199-200.

Por esto es que desaparecen de los programas el escribir y lo escrito. Todo programa debía diseñar actividades para pensar, además, la lectura y la escritura no eran cuestión de pensar, sólo requerían automatismos y rutinas.

En primera instancia, lo que se necesitaba era una preparación general para desarrollar lo cognitivo. Si la adquisición de la escritura dependían del desarrollo cognitivo, no era propio, más bien dañino, comenzar a trabajar con lectoescritura antes de que el niño estuviera maduro para aprender.

3.2.2. Programa de Jardines de Niños. 1970.

Un Programa semejante en presentación física y contenido general al Programa de 1965, es el rotulado como "*Programas de Jardines de Niños. 1970*". La justificación y fundamentación teórica es tan breve como la del documento de 1965 y presenta mínimas diferencias. Sus metas y contenidos son sumamente semejantes. Este último documento presenta los contenidos y metas del Programa anterior, resumidos o integrados y es poco más amplio porque se le aumentan algunos objetivos específicos. Hablar de este programa es hablar del programa que le antecede, por ello se continuará el análisis que ya se comenzó con el documento anterior.

Periodo: 1970 – 1975.

Contenidos de lectura: De ninguna manera se encuentra algún acercamiento al aprendizaje lector; hay algunas actividades en las que pudiera ocuparse la escritura pero el programa no lo menciona; se inclina por otras formas de lenguaje (oral, pictográfico, gráfico – plástico, etc.)³⁴:

"n) Describir en forma sencilla las experiencias obtenidas durante las visitas a la comunidad, a los paseos y las diversas observaciones realizadas.

ñ) Dirigir una pequeña asamblea; planear y discutir actividades o nombres que se pondrán a muñecas y animales."

³⁴ Programas de Jardines de Niños. 1970, 31. México: SEP/DGEP.

Hay actividades que son antecedentes o están relacionados con la lectura como: *relatar un pequeño cuento, fábula o leyenda, después de haberlo escuchado*³⁵, de la que se puede suponer que el relato se les leyó, tanto como si se les narró en forma oral. La gran mayoría de actividades relacionadas con el lenguaje lo hacen en relación a lo oralidad y con respecto a la escritura y lectura sólo es posible inferirlas. Otro ejemplo lo tenemos con el inciso 6 del programa *Conversación, narración y descripción*, leemos que el niño debe:

“a) Pronunciar correctamente...

f) Conocer los nombres de seis a siete oficios u ocupaciones...

*g) Distinguir los nombre de 6 a 9 materiales usados...”*³⁶

Con toda certeza se puede asegurar que toda actividad de lecto escritura estaba prohibida por las nuevas corrientes existentes de la época.

Los estudios de inspiración piagetana produjeron pedagogías que estaban actuando como retractoras dado que impedían el abordaje de la escritura y la lectura; en tales estudios no se terminaba de comprender el abordaje de estas áreas en lo que se refería a la continuidad de las formas simbólicas, a la neutralidad de dominio y a las relaciones entre lo nocional y lo notacional.

Por otro lado, siguiendo con los prejuicios epistemológicos en la psicogénesis de la escritura, los de origen lingüístico, durante los años setentas, se desarrollaron bajo la lingüística de lo oral; su estudio es el lenguaje oral, que es el natural, el primario y el universal. El diseño de actividades en el aula relacionadas con lenguaje nada tenían que ver con lectura y escritura, sólo con la expresión oral.

Esta psicogénesis de la escritura en las investigaciones que surgieron en Sudamérica marcará décadas de programas, concepciones y prácticas en el currículum escolar.

³⁵ Programa de Jardines de Niños 1970, 29. México: SEP/DGEP.

³⁶ *Ibid*, 31.

3.2.3. Guía didáctica 1975.

Periodo: 1975 - 1979

Contextualización histórica del programa: El Desarrollo Compartido fue llevado a la práctica entre 1970 y 1982 ante el deterioro del modelo económico del país. El gasto destinado a la educación disminuyó significativamente. No obstante la educación se vio fuertemente influenciada por la técnica y la tecnología. Los medios de comunicación de masas tuvieron una importante evolución y participación en las transformaciones de la cultura popular.

Contenidos de lectura: Este nuevo programa se implantó en 1976 y funcionó hasta 1979. Está formado por una presentación, un cuadro sinóptico, orientaciones y diez guías didácticas. Es un documento bastante grueso. Se contemplan en él orientaciones para las educadoras y todo un bagaje teórico – pedagógico con la idea de que la educadora tuviera todo el material para trabajar en este único libro. La idea era que este nuevo programa eliminara el fracaso escolar.

El cuadro sinóptico propuesto en el programa es el siguiente³⁷:

				Inmediatos
La educación	Esfera cognitiva			
Preescolar	Esfera afectivo – emocional	a través	Guías	Beneficios
atiende	Esfera sensorio – motriz	de	Didácticas	
armónica e	Esfera del lenguaje			mediatos
integralmente	Esfera social			(natural incorporación a
la				
al niño				Primaria)

Las diez Guías Didácticas presentan en su organización: nombre (de la guía), orientaciones, objetivos, contenido temático graduado por nivel de madurez (1º, 2º, 3º) y notas.

³⁷ Guía Didáctica 1975, 2. SEP/DGEP.

Las actividades de escritura y lectura aparecen claramente en este programa. El programa sugiere usar modelos de textos diversos así como usar textos que sirvan de soporte para la escritura. No pasa por alto usar modelos de escritura y de lectura. Busca estimular en las docentes disponibilidad y uso de materiales de lectura, todo esto propio para la formación de ambientes alfabetizadores. Veamos algunos ejemplos.

En la Guía Fiestas decembrinas y juguetes en la fila del contenido temático para el primer grado se lee: “Dar al niño la oportunidad de percibir cambios, por medio de...periódicos murales con mensajes propios de esta temporada, realizados con revistas...”³⁸ o, “Proporcionar...gran variedad de materiales adecuados al grado...favoreciendo su imaginación creadora, ej.: tarjetas, aguinaldos.”³⁹

En la guía El reino animal, algunas de sus características y los beneficios que proporciona al hombre, en el contenido temático para tercer grado aparece la lectura dentro de algunas actividades, p. ej.: “La educadora invitará a los pequeños a llevar al Jardín: Libros, revistas e ilustraciones de animales en donde seleccionará los más interesantes”⁴⁰.

Es preciso resaltar que en las guías se hace alusión a materiales visuales o de la tecnología educativa, p. ej.: “Dar a conocer gradualmente las plantas...por medio de proyecciones, estampas, videos,...”.

En la Guía de *Medios de Comunicación* se sugiere que la educadora lleve al educando a conocer algunos medios de comunicación (teléfono, radio, televisión, correo) y medios de comunicación masiva (Libros, periódicos, revistas, libros infantiles, etc.) a sitios donde pueda observarlos y usarlos cuando sea posible. El objetivo es que aprenda a manejarlos y comprenda la utilidad que le reportan, la de la comunicación a través y con el mundo que lo rodea.⁴¹

³⁸ Guía Didáctica 1975, 22. SEP/DGEP.

³⁹ *Ibid*, 23.

⁴⁰ *Ibid*, 25.

⁴¹ *Ibid*, 38.

En esta guía hay un reconocimiento expreso del acercamiento del niño al mundo de lo alfabetizado: *“Invitar a los niños pequeños a llevar al Jardín de Niños, revistas, periódicos, historietas, cuentos, etc. que contengan elementos de interés y deseen compartir junto con su grupo. Estimular para que con estos materiales complementen las actividades que se realicen, ej.: periódicos murales, mensajes, etc...”*⁴²

A lo largo de todo el programa, hay actividades de acercamiento a la lectura y otras que pueden ser trabajadas sin usar precisamente la lectura, sin embargo al sugerirse el uso de libros y revistas no es claro si se sacará ventaja de ellos a través de la lectura o de la visualización o de recortes de sus imágenes. Aunque en definitiva el programa si acerque al niño al uso de actos lectores no era fácil desterrar; con tres años de presencia de este programa, los esquemas que habían dejado los programas anteriores que tenían una visión tradicional o que prohibían el uso del lenguaje escrito.

En las orientaciones para esta guía se muestra una concepción de madurez psíquica y motora e incluso afectiva para iniciar el aprendizaje de la lengua escrita y de los números pero sus fundamentos no son muy claros ni corresponden a una sola teoría.

En todo el programa se muestran algunas nociones constructivistas: *“Los niños aprenden muchas cosas antes de ir a la escuela y dentro de esos aprendizajes se van estructurando algunas nociones que luego se enseñarán ahí...escriben simplemente como un dibujito, porque todavía no han captado el sentido del signo que supone una elaboración más abstracta. Es importante que cuando llegue a escribir ‘cuatro’ pueda saber que eso es la representación de algo, lo mismo con respecto a las letras..., a veces se quiere acelerar este proceso, pero únicamente logran que el niño sea buen copiator aunque no llegue a captar lo que hace”*.⁴³

En la guía *El niño y la sociedad* se invita a las educadoras a organizar junto con los niños campañas para solucionar sus problemas a través de periódicos murales, propaganda de

⁴² *Guía Didáctica 1975*, 28. SEP/DGEP.

⁴³ *Ibid.*, 41.

avisos de precaución para transeúntes en zonas escolares, zonas peligrosas y campos de cultivo⁴⁴, es decir, se motiva a usar la lectura y la escritura con fines más cercanos a ellos.

Hay un apartado para el tercer grado en que se resalta la intención de reforzar la relación entre preescolar y el primer grado de la escuela primaria en actividades conjuntas como periódicos murales y otros medios donde se hace uso de la lengua escrita.

En la guía *El niño y el arte*, claramente se propone poner al niño en contacto con la lectura. Es la única guía que lo expresa enfáticamente. Por ejemplo en los contenidos para el primer grado se sugiere que la maestra contacte al niño con “*sencillas y breves formas literarias...a través de narraciones o lecturas realizadas por la educadora*”⁴⁵ En los contenidos para el segundo grado aparece que el niño debe gozar de la literatura aprovechando la presencia de la biblioteca, estimulando a los niños prestándoles cuentos para que estos les sean leídos por sus padres.

Es la única guía donde se habla expresamente de que la educadora sea promotora de la actividad literaria a través de la lectura en los hogares de los niños. Además, se propone en esta guía acercar al niño a varias formas literarias como cuentos, fábulas, rimas, breves poemas, escenificaciones, etc., por medio de actividades con la lengua escrita.

Este programa, con carácter de nacional, se elaboró por el Laboratorio de Psicopedagogía de la Dirección General de Educación Preescolar.

A este documento le acompañó otro anexo titulado *Estudio de la evolución del niño de 3 a 6 años y niveles de madurez*⁴⁶ que corresponde al desarrollo infantil y conforme al cual se sugería evaluar al niño. A partir de la corriente psicológica que se postuló se indicó que las maestras comenzaran a realizar una serie de documentos que debían apoyar su trabajo: el Plan anual, las Fichas y el Registro de Inscripción, la Lista de asistencia, el Test de Goodenough y Filho, y medición de agudeza visual y auditiva. Lo que en realidad sucedió fue iniciar una fuerte carga de trabajo administrativo.

⁴⁴ *Guía Didáctica 1975*, 41. SEP/DGEP.

⁴⁵ *Ídib.*, 50

⁴⁶ *Estudio de la evolución del niño de 3 a 6 años y niveles de madurez*, 1975. México: SEP.

Con estos datos queda por claro que la lectura como muchas otras actividades dependían de una concepción de madurez en todas las esferas en las que dividía el desarrollo del niño: biológica, psicológica y social, y en una etapa donde todo era medido a través de test.

Hay una concepción bastante cercana a la teoría piagetana en estos temas, pues todas las guías se orientaron hacia la actividad del niño considerándolo como un individuo que se desenvuelve entre los objetos que dan sentido al mundo a través de esta actividad, principio fundamental al que se orientó el interés de Piaget. Para este teórico, la cuestión del contexto socio cultural y su influencia en el desarrollo fue un tema que constantemente aparecía en sus investigaciones, pero sus reflexiones tuvieron poca atención en este punto de lo social y se giraron más en torno al contexto interpersonal⁴⁷.

La fundamentación teórica de estas guías se orientó dentro de un marco donde el desarrollo del niño suponía más una adaptación al medio físico y al social poniendo el acento en lo individual, lo que obstaculizó la comprensión de que el niño podía acercarse a la lengua escrita significando los textos y reconociendo tener un papel activo cuando observan y participan con otros en el contexto de las relaciones sociales y de las prácticas socioculturales.

Por otro lado, fuera de un modelo biológico de la conducta, en este trabajo se afirma que las nociones no se enseñan en la escuela porque no pueden ser enseñadas, cada niño las elabora dentro de sí a partir de prácticas sociales. Así, aunque el programa propusiera a la lectura como una actividad de aprendizaje, la fuerte visión que existía sobre la evolución de niveles de madurez individual sentaban prejuicios que impedía que las educadoras leyeran a los pequeños; esto aunado a la débil formación psicopedagógica que se daba en la Normal de educadoras.

⁴⁷ Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, 61. Barcelona: Paidós. (Cognición y desarrollo humano /27).

3.2.4. Programa 1979

Metodología del Programa 1979.

Periodo: 1979 - 1981

Contextualización histórica del programa: El desarrollo económico que continuaba viviendo el país desde la década de los 40's hizo más compleja la organización de la sociedad y la de sus instituciones. El desmedido crecimiento poblacional ocasionó una verdadera problemática para el otorgamiento de servicios públicos, educación, vivienda, agua potable, luz eléctrica, alcantarillado, asistencia médica, recreación, etc. El crecimiento urbano trajo consigo nuevas problemáticas. El modelo de desarrollo económico se destacó a finales de los ochentas por adoptar un corte neoliberal, sujeto a los intereses del imperialismo norteamericano. En educación, los medios de comunicación de masas, radio, televisión y cine, se convirtieron en elementos de tecnología educacional, y los medios impresos, periódicos, revistas e historietas, comenzaron a tener gran evolución e influencia en la formación de la opinión pública, al análisis de problemas y la toma de decisiones.

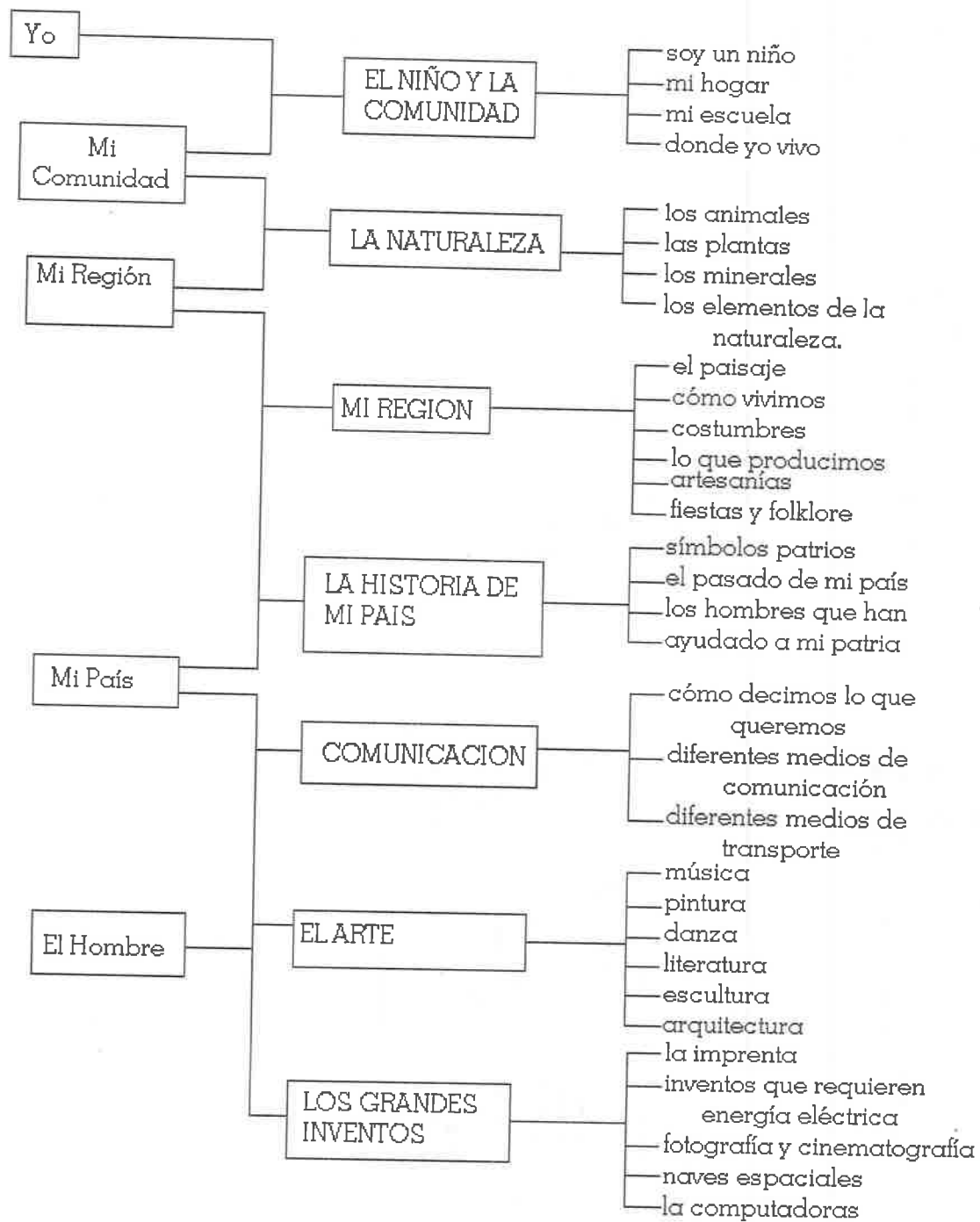
El Programa de 1979, de igual forma que el anterior, fue elaborado por el Laboratorio de psicopedagogía de la Dirección General de Educación preescolar. Dicha institución elaboró también el documento anexo a la Guía didáctica de 1975, por lo que el programa de 1979 parte de los contenidos y presenta partes idénticas al documento *Estudio de la evolución del niño de 3 a 6 años y niveles de madurez*.

Los contenidos de este programa se presentan en dos documentos separados bastante amplios. El primero corresponde al *Programa de 1979* y el segundo a la *Metodología anexa*. El programa se organiza a partir de objetivos con base en los niveles de madurez y sus contenidos temáticos a través de las áreas de conocimiento: *cognoscitiva, del lenguaje, motriz y, emocional – social*. Cada área se encuentra dividida en *aspectos* y estos a su vez en un *objetivo general* con *subaspectos*. Cada *subaspecto* propone *objetivos particulares, objetivos específicos y actividades generales sugeridas*. El programa tiene tantas especificidades que es difícil tratar de resumirlo. Cuadro C.

AREA	EMOCIONAL SOCIAL		COGNOSCITIVA				LENGUAJE			MOTORA	
	Autonomía	Socialización	Senso-percepciones	Funciones Mentales Superiores	Maduración	Comprensión	Expresión	Nociones de Lingüística	Iniciación a la Literatura	Motora Gruesa	Motora Fina
SUBSPECTOS	Concepto de identidad	Conocimiento de su medio social	Visuales: Forma	Atención: Espontánea Concentración	Discriminación Memoria auditiva. Ritmo.	Comprensión de preguntas	Oral	El enunciado	Relatos en – Prosa Poesía Teatro.	Utilización de la organización del esquema Corporal	Control de pequeños segmentos
	Identificación psicosexual. Actividades para bastarse a si mismo. Protección de salud y persona. Expresión de sus afectos. Control interno Creatividad.	Convivencia Social: Familiar Escuela Comunidad (normas) Valor moral Motivación y logro de las tareas. Civismo.	Tamaño Posición Distancia Orientación Auditivas : Tono Timbre Intensidad Ritmo Táctiles: Texturas Consistencia Forma Temperatura Gustativas : Sabor Estereognósticas: Tamaño Peso	Reconocimiento Evocación Análisis y síntesis Juicio y razonamiento: Semejanzas y Diferencias Opuestos Formación de Conceptos Resolución de Problemas Imaginación constructiva Lógica elemental: Seriación Espacial Temporal.	Asociación auditiva. Análisis auditiva.	Comprensión de órdenes.	Utilización del lenguaje. Articulación n.	Campos semánticos.		Dinámica General: Control de grandes segmentos. Control postural. Coordinación perceptiva motriz. Lateralidad.	Dinámica manual: Manipulación Movimientos digitales. Actividades manuales.

CUADRO C. DE ÁREAS, ASPECTOS Y SUBASPECTOS DEL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1979.

El siguiente esquema de temas es el propuesto por el Programa aunque no es explícita la metodología en que se han de relacionar los temas con las áreas (del lenguaje, cognoscitiva, motriz, social):



Estos temas se proponen como otro elemento importante de trabajo diario, pues se considera que el niño aprende a *“analizar, pensar, en torno a temas que le son familiares y llega a conclusiones y razonamientos que le permiten generalizar, llegar a abstracciones, a la construcción de conceptos, que integrados le serán de fácil manejo cotidiano, favoreciendo su creatividad”*⁴⁸.

En el libro correspondiente al *Programa 1979* los contenidos de lectura son cortos, pues aunque son tantos los aspectos y subaspectos con sus objetivos particulares y específicos así como con las actividades sugeridas para cada uno, la lectura es una actividad poco solicitada para ser trabajada por las educadoras con lo niños.

En el área afectivo – emocional se menciona, en forma general, que el niño preescolar presenta potencialidades físicas y psíquicas que prevalecerán durante toda la vida, pero que es en la primera infancia, donde adquirirán las principales vivencias que determinarán su desarrollo emocional: confianza en sí mismo, independencia, hábitos de cuidado, integración al grupo, manejo de relaciones interpersonales estables, diferencia entre fantasía y realidad y el inicio de una conciencia moral y cívica.⁴⁹

En el área cognoscitiva, en el aspecto de *Sensopercepciones*, se encuentra un único subaspecto relacionado con la lectura, el de “Posición – distancia y orientación”: *“Es la relación que guardan los objetos en el espacio, de acuerdo con la propia situación (hablando de este subaspecto)...En la medida que va siendo más fina y selectiva la percepción se llega a discriminar los rasgos característicos que le dan sentido, por la posición, a una serie de signos convencionales, como ocurre en la simbolización de los caracteres gráficos que dan lugar a la escritura para ser reconocida en la lectura”*⁵⁰.

En el aspecto de *Funciones Mentales Superiores* aparece lo siguiente: *“Las construcciones psíquicas que desembocan en las operaciones lógicas depende primero de las acciones sensoriomotoras, después de las representaciones simbólicas y finalmente de las funciones lógicas del pensamiento...la estimulación de la [función de*

⁴⁸ *Programa 1979*, 27. México: SEP/DGEP.

⁴⁹ *Vid. Ibid.*, 37 - 41

⁵⁰ *Ibid.*, 101.

simbolización], es de vital importancia en el periodo preescolar, ya que de esta función de simbolización dependerá el aprendizaje adecuado del proceso de lecto – escritura y la comprensión misma de toda la enseñanza futura⁵¹.

Además de esta concepción de la lectura como una actividad sensorperceptiva derivada de acciones sensoriomotoras, el programa propone actividades donde sería posible trabajar la lectura pero no se menciona expresamente su uso.

Aún de estar claramente considerada la simbolización para el aprendizaje de la lecto escritura se proponen todo tipo de actividades menos una que es directamente simbolización: la lectura y hay que recordar que a leer sólo se aprende leyendo y que la lectura hará factible esos procesos de representación mental.

En el área del lenguaje se anotan los siguientes:

Aspectos	Subaspectos
Maduración	Discriminación, Memoria auditiva, Ritmo
Comprensión	Comprensión de preguntas, Comprensión de órdenes, Asociación auditiva, Análisis auditivo.
Expresión	Oral, Utilización del lenguaje, Articulación
Nociones de Lingüística	El enunciado, La oración, Campo semántico
Iniciación a la Literatura	Relatos en prosa, Poesía, Teatro.

En la explicación teórica inicial para esta área se puede leer: *“Es propósito de la educación preescolar proporcionar al niño la posibilidad de incrementar su lenguaje, mediante una estimulación lingüística adecuada. Las actividades planeadas con este fin permitirán al niño conversar y comentar con toda autonomía, manejar un lenguaje cada vez más explícito y estructurado para expresar la información que desea transmitir. Hacia los seis años de edad, antes de su ingreso a la escuela primaria, estará preparado para aprender a leer en mejores condiciones, adaptando la lengua hablada al contexto y a la situación. El niño preescolar dispondrá entonces, de una función de lenguaje completa.”*⁵²

⁵¹ Programa 1979, 152. México: SEP/DGEP.

En esta concepción se puede ver claramente que la lingüística es una lingüística de lo oral. Tener competencia del lenguaje dependía en más del control de la lengua hablada que del lenguaje escrito. Nuevamente se dice, con toda claridad, que leer es una actividad propia para la escuela elemental y que la función de la escuela preescolar es preparar al niño en el lenguaje oral estimulándolo para el futuro aprendizaje de la lectura.

En el aspecto de *maduración* para el área del lenguaje se escribe que la maduración como proceso de crecimiento y desarrollo biológico condiciona el aprendizaje y el aprendizaje del lenguaje requiere de la estimulación de las actividades perceptivas y motoras. Se considera que la discriminación auditiva permite diferenciar los estímulos sonoros incluyendo los del ambiente y los fonemas como propios del lenguaje⁵³.

En el subaspecto de *comprensión*, el objetivo que se marca para este nivel escolar es el incrementar “*la aptitud para comprender la palabra hablada*”⁵⁴, así, se contempla la importancia que se debe dar a la comprensión de preguntas, a la comprensión de órdenes, a la asociación auditiva y al análisis auditivo, como habilidades para interpretar, relacionar, describir e integrar ideas.

En el apartado de Expresión oral se enfatiza que “*la lengua se habla antes de escribirse. Una Lengua hablada, sintácticamente estructurada, que corresponda a la expresión del pensamiento, es el soporte más eficaz para el aprendizaje de la lengua escrita*”⁵⁵. Es por esto que el programa proponía como acciones importantes para el aprendizaje el corregir y ayudar a hablar correctamente al niño en la consideración que esto facilitará la adquisición del lenguaje escrito.

Aunque el programa reconoce que el niño cuenta con un lenguaje bien constituido antes de ingresar al Jardín de Niños, y aún de lo mencionado en los aspectos de *maduración, comprensión, expresión y nociones de lingüística*, no aparece un solo objetivo o actividad dirigida hacia el aprendizaje lector.

⁵² Programa 1979, 205. México: SEP/DGEP.

⁵³ *Ibid*, 206.

⁵⁴ *Ibid*, 207.

Solo en *Iniciación a la literatura* se escribe, en la breve introducción de este subaspecto, que la educadora debe estimular y canalizar las características del niño *“por medio de la lectura de relatos, cuentos, fábulas, rimas, poesías cortas y sencillas que contengan un lenguaje accesible iniciándolo en la apreciación... de la literatura [y favoreciendo su] lenguaje hablado”*⁵⁶.

En el subaspecto de *Poesía* se anota: *“La educadora leerá y recitará, diversos poemas y rimas, con el fin de que niño perciba el ritmo y la sonoridad del verso, que despierte su imaginación y sensibilidad. Deberán seleccionarse con vocabulario comprensible para el niño”*⁵⁷. Nuevamente el aprendizaje de la lectura se concibe en este programa como producto posterior de lo que se habla y de lo que se escucha. A pesar de que en este subaspecto se menciona que la educadora debe leer a los niños no aparece ninguna actividad de lectura sugerida en toda esta área.

Los fragmentos citados textualmente son todos los referidos a lectura. Esta aparece sin relevancia en sí misma y en dependencia del lenguaje oral.

La lectura aparece también ligada a la escritura, no en la diferenciación de ser una de las dos realizaciones de la lengua, sino en el sentido de estar la lectura subordinada a la escritura. Así, en el área motriz, en sus aspectos *motriz grueso* y *motriz fino*, se concibe a la dominación manual como el elemento fundamental para adquirir las nociones espaciales que le permitan al niño ubicar formas y grafismos y que lo preparen para el aprendizaje de la lecto escritura a partir de *“ayudar al niño a lograr una buena precisión óculo - manual en el trazado dentro de planos gráficos.”*⁵⁸

Particularmente en la explicación teórica que dan sobre la coordinación motriz fina se encuentra que: *“con la conjugación de todos los aspectos enunciados [control de pequeños segmentos, dinámica manual, coordinación perceptivo motriz], se logrará una integración completa que le permitirá estar preparado para la lecto – escritura”*⁵⁹ Y mucho

⁵⁵ Programa 1997. 208. México: SEP/DGEP.

⁵⁶ *Ibid.*, 212.

⁵⁷ *Idem.*

⁵⁸ *Ibid.*, 243,-244.

⁵⁹ *Ibid.*, 267.

más adelante encontramos una sola *actividad sugerida* que dice: “Copiar estructuras rítmicas y leer después de los escrito, interpretando con golpes, palmadas, siseando”.⁶⁰ Lo planteado no es escribir y leer, sino realizar actividades de acercamiento o de pre – lectura subordinando estas funciones mentales superiores a actos motrices.

En la última parte del programa de 1979 se abordan con mayor amplitud los temas con los que de alguna forma se han de organizar las actividades. Los temas relacionados con la lectura son los siguientes:

1. *Comunicación*. En el apartado “Como decimos lo que queremos y cómo sabemos lo que pasa en otro lugares” se habla de la presencia de un lenguaje escrito en todo lo que rodea al niño: periódicos, volantes, avisos,... Se aclara que además del lenguaje hablado existe un lenguaje pictográfico y otro escrito y que este último se usa para transmitir algo, por este medio se sabe de los que pasa en otros países⁶¹. En este saber lo que pasa en otro lados se plantea la pregunta de “¿para qué sirven los libros?”⁶². En el apartado de los “Diferentes medios de comunicación”, se anota que para comunicarnos con los que están lejos “se escribe el mensaje y se envía por correo...o por telégrafo”⁶³
2. *El arte*. En el apartado del niño y el arte en el subtema de *Literatura*, se menciona al juego como una actividad que permite al niño dar vida y comunicar sus ideas, pensamientos y deseos para enriquecer su expresión oral. El Jardín de Niños debe proporcionar a los pequeños los libros que al ser consultados le proporcionen nuevas imágenes y que les posibiliten aún más la creación y la apreciación literaria.
3. *Los grandes inventos*. Aparecen como apartados el uso de la “imprenta” y de “la computadora” más bien como objetos de conocimiento que como instrumentos necesarios para propiciar los actos de lectura y escritura.

En los dos primeros temas el tratamiento que se da a la lectura es acertado, sin embargo no es suficiente para contradecir la postura teórica del programa.

⁶⁰ Programa 1997, 302.

⁶¹ *Ibid.*, 368 – 370.

⁶² *Ibid.*, 373.

Metodología del Programa de Educación Preescolar 1979.

Finalmente en el libro de *Metodología* del programa se propone el orden que la educadora debe seguir para un correcto “*manejo, aplicación y evaluación del programa*”⁶⁴.

En una detallada búsqueda de contenidos de lectura dentro de este documento encontramos que para el área del *Lenguaje* se recomienda que las actividades hagan referencia a la expresión oral bajo la consideración de que la articulación correcta del lenguaje depende de ejercitar el buen funcionamiento de la motricidad de los labios, la lengua, la cara⁶⁵. En *Nociones de Lingüística* se anota que se debe iniciar al niño en un análisis informal de las estructuras de su lengua pues esto será una de las bases más importantes para el aprendizaje de la lecto – escritura⁶⁶.

Es en *Iniciación a la Literatura* donde se pide a la educadora que “*lea varias veces el cuento, la fábula, la leyenda antes de narrarlo*”⁶⁷, y aquí mismo aparece con toda claridad la lectura como una actividad cuando en este subaspecto se sugiere: “*Leer a los niños directamente de los libros, cuando su nivel de comprensión lo permita: empezar con lecturas cortas e ir las aumentando en forma paulatina. Esto permitirá iniciarlos en el aprecio de los libros*”⁶⁸.

En *Sugerencias de material didáctico* se propone el uso de revistas, periódicos, libros de consulta, cuentos, materiales para impresión.

En este programa hay una clara tendencia hacia las corrientes conductistas todavía en boga. La lecto – escritura es manejada como entrenamiento a través de actividades preparatorias y relacionadas con movimientos propios para acercar al niño a coordinar finamente. Aunque la lecto escritura aparece brevemente mencionada en unas cuantas líneas dentro de las áreas *Cognoscitiva, Motriz y del Lenguaje*, es en esta última donde se

⁶³ *Programa de 1979*, 370- 371. México: SEP/DGEP.

⁶⁴ *Metodología del Programa 1979*, 9.

⁶⁵ *Vid. Ibid.*, 174 – 180.

⁶⁶ *Ibid.*, 181.

⁶⁷ *Ibid.*, 185.

⁶⁸ *Ídem.*

le ubica mejor y donde se propone una actividad que relaciona a la escritura con la representación gráfica. El lenguaje escrito es considerado en este programa como cuestión posterior al trazado gráfico de líneas, figuras, trazos, contornos, así como al encerrar, tachar, unir, marcar, dibujar.

Si bien, el programa menciona que la lecto escritura depende en gran parte del desarrollo de las funciones mentales superiores y que leer es una actividad importante para acercar al niño a diversas obras literarias, pero sin proponer actividades de lectura, se deja por claro el planteamiento de que la escritura entra por la mano y que la lectura no es más que pronunciar en forma oral lo que está escrito.

En este programa se muestra algo de los principios del enfoque cognoscitivista con una incipiente orientación piagetana al hablar del contexto de madurez dentro del cual se prepara al niño para que ellos alcancen, fuera de la escuela preescolar, el periodo de las operaciones formales. (Revisar los comentarios al programa de 1975).

En definitiva, aunque es un programa tan amplio en contenido como complicado en comprensión y aplicación, la escritura y la lectura, son consideradas como concepciones o entes a adquirir en la escuela primaria, no propicias para al nivel preescolar, donde sólo se debe preparar motrizmente al niño aún de aceptar que lo escrito está en todos lados y que sirve para comunicar.

Si la idea era imbricar a los niños en actos de escritura el programa no estaba elaborado bajo otra visión que sugiriera a la docente propiciar actividades donde el niño compartiera sus intereses y sus objetivos con otros potenciando así su propio desarrollo. Ahora sabemos que el sentido del signo es algo con lo que un niño está familiarizado en consecuencia de que desde muy pequeño forma parte de una comunidad letrada que usa los símbolos y las prácticas comunicativas de su entorno social. Este programa sólo permitía a los niños ejercitarse en lo que la maestra le solicitara, sin comprender ella misma que tipo de prácticas ritualistas estaba atendiendo.

La investigación de Andrea Bárcena (1980)⁶⁹ respecto a la labor docente de las educadoras durante la aplicación del Programa de 1979. es interesantes por el énfasis que pone en el estudio de las enseñanzas de la institución, más que en el aprendizaje de los niños, aunque ambos fenómenos concluyan al interior de una misma realidad. A lo largo de su estudio se muestra un perfil de educadora que ocupa inconscientemente, para controlar y enseñar, formas reproductoras de poder y formas de violencia psicológica y cultural contenidas en su práctica cotidiana.

Paso a paso, Bárcena (1980) va descubriendo como se da en términos reales el proceso de socialización para el trabajo a través de un conjunto de lecciones ocultas que hacen que los contenidos académicos pasen a segundo plano, y las relaciones de autoridad, los hábitos de trabajo y la relación de conocimiento sea la que prevalezca. Se mostrarán sus conclusiones porque los determinantes de la relación pedagógica educadora – niño que ella estudia afectan cada contenido que se trabaje, incluyendo el de la lectura y la escritura.

Bárcena (1980), demuestra que uno de los determinantes directos de la relación pedagógica es la inserción de la educadora en la estructura institucional del poder. Las autoridades la abruman con excesivo trabajo administrativo, le recuerdan la trascendencia de su labor, le piden acciones innecesarias, en ocasiones “cursis” y al mismo tiempo la descalifican y aplastan su capacidad de asociación y participación política. En sus relaciones con el niño la educadora tiende a reproducir tal estructura a través de cuatro principales formas y componentes que configuran la relación pedagógica:

- 1) El afecto (aceptación), como principal medio de control.
- 2) El castigo (rechazo), que ocupa la amenaza implícita, la amenaza explícita y la censura orden, esta ultima va desde la pérdida de derechos por parte de los niños, acciones reparadoras de lo que hicieron mal o exhibición de sus faltas.

⁶⁹ Barcena, Andrea (1980). *Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños*. México: Océano.

- 3) Ritualización, es decir, enseñanza de rutinas precisas, entrelazadas entre sí con una serie de actos mecánicos y grupales que reduce la comunicación a un intercambio mecánico de información.
- 4) Atención centralizada, que consiste en centralizar la atención y despertar el interés del niño en los temas, y que en la práctica concreta se convierten en lecciones de imposición y autoridad; para ello la maestra utilizará como recursos, la distribución física del espacio, los materiales, el uso de la palabra.

Todos estos determinantes institucionales de la relación pedagógica hacen que la educadora olvide una de las razones fundamentales por las que eligió su profesión: *“el gusto por los niños”*(Bárcena 1980). Y todos estos datos permiten pensar en buscar otras formas y medios de trabajo con los niños donde se respete y optimice su natural desarrollo.

Se termina el capítulo con este programa, que como los anteriores, no consideró a la lectura como un contenido propio para la enseñanza en preescolar. En estos documentos descritos la lectura sólo es vista como una actividad favorecedora o como apoyo para realizar otros contenidos.

Con la intención de promoverla en los programas preescolares, en el siguiente capítulo se hará un análisis de dos programas que sí contemplaron el acto lector como contenido relevante para el nivel preescolar. También será estudiada la primer Guía para la Planeación docente en la que la lectura, después de más de un siglo de presencia en la currícula preescolar no toma mayor importancia como elemento de aprendizaje.

CAPÍTULO 4



“La característica común de un ambiente alfabetizador es el uso evidente de la lectoescritura por los adultos y los niños como una forma activa y normal de vida” Yolanda de la Garza

CAPÍTULO 4

LA LECTURA COMO CONTENIDO EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1982 Y 1992. Y LA GUÍA PARA LA PLANEACIÓN DOCENTE. CICLO ESCOLAR 1997 - 1998.

“ El deseo de expresar significados personales importantes motiva al aprendiz y lo obliga a utilizar formas de lenguaje que logren este propósito; es a través del uso que el lenguaje se desarrolla”.

Yolanda de la Garza

INTRODUCCIÓN

Los docentes no siempre han tenido muy claros los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. Muchas ideas falsas han nacido de los errores de concepción. Así, se tiende a imaginar que la lectura es sólo un asunto de competencia institucional; que la lectura es la capacidad de descifrar trazos de escritura hechos en un papel y que cuando el ‘poder leer’ se adquirió a los cinco o seis años ya no hay más que hacer con el niño y su acercamiento a los libros.

Para la educación preescolar también ha sido muy común considerar a la lectura como aprendizaje escolar propio a la escuela primaria. La lectura, como el desarrollo mismo de los niños, es un proceso que inicia antes de entrar a la escuela y que nunca termina, pues cada paso puede convertirse en una experiencia para potenciar lo que se es.

El hecho de que el gusto por la lectura sea parte de un descubrimiento espontáneo en el sentido de que es el niño el que elabora sus hipótesis propias acerca de la naturaleza de este objeto cultural, es un proceso lento que implica respeto, comprensión, ayuda y paciencia, pero que particularmente en la escuela preescolar implica un cambio de concepciones teóricas sobre el desarrollo del niño y de su forma de acceder al aprendizaje y una nueva postura sobre los tipos de contenidos que han de ser trabajados estratégicamente en este nivel.

El Programa de Educación Preescolar 1982, dio un giro total a la concepción que sobre lectura y sobre otro tipo de contenidos habían venido presentando todos sus programas anteriores. La lectura había sido considerada como una actividad más, a partir de ese documento es referida como un contenido propio al nivel. Margarita Arroyo, coautora del programa de 1982, es la primera que introduce una conceptualización sobre lo que deben ser los contenidos en la educación preescolar.

Sobre la postura que el nivel preescolar parece asumir ante la lectura en el programa de 1982 y en el de 1992 se abordará la investigación propia a este capítulo. La visión será a partir de las teorías interactivas y los resultados serán necesarios para abordar el hecho de que se requiere regresar a los principios y avances que ya se tenían sobre la adquisición de la lengua escrita, y para reforzar la importancia de crear, incrementar y poner en práctica actividades de lectura desde el nivel preescolar. Finalmente se estudiará la Guía metodológica de 1997.

4.1. CONSIDERACIONES SOBRE LOS “CONTENIDOS” EN EL NIVEL PREESCOLAR

Las reflexiones sobre la existencia del Jardín de Niños invitan a pensar en la legitimidad y la importancia del nivel preescolar por sí mismo y no por las implicaciones maduracionistas que se han agregado al prefijo “Pre”. La idea que predomina entre los padres de familia y aún

entre las educadoras es que los niños van al Jardín a jugar, entendiendo el jugar sólo como movimiento físico olvidando esa parte que tiene como proceso mental dentro de las estructuras superiores del ser humano. Otra idea predominante en preescolar es que se atiende a una de las etapas de la vida más cruciales para la formación de un sujeto pero cuando así se piensa, esta idea *“se diluye y subordina a los objetivos de la siguiente, sin acabar de reconocer la relevancia que tiene como parte fundamental de un proceso que se ha iniciado años atrás y se continúa hacia delante”*.¹

Como pre - escolar es para antes de ir a lo escolar, se puede pensar en buscar una palabra nueva para este nivel que lo haga comprender como una institución educativa que atiende a niños de 4 a 6 años de edad cuya relevancia la da su función de socialización. Sin embargo, este trabajo sostiene la necesidad de resignificar el término preescolar, de restituirle su importancia, de darle la validez que no tiene para la política educativa de nuestro sistema.

Este trabajo reconoce y reitera la necesidad de validar los aportes de Margarita Arrollo y de María Bertely Busquets, que exigen volver a fundamentar el trabajo técnico y pedagógico de las propuestas educativas creadas para la atención de los niños, pues las demandas sociales han cambiado y en el contexto en que se inserta el servicio educativo preescolar dichas demandas son ignoradas. Estas demandas sociales se han modificado principalmente por el desgaste económico que nuestra sociedad ha experimentado provocado por la salida de la madre a desempeñar un trabajo remunerado. También se debe volver a fundamentar la docencia preescolar descontextualizada y abrumada administrativamente como se encuentra en la actualidad.

La propuesta es mejorar la calidad de la educación y, modificar el modelo tradicional de atención preescolar hacia un modelo que haga posible lo que sólo por escrito ha podido ofertar la Ley General de Educación y el Programa para la modernización educativa: *“Ofrecer una educación preescolar de calidad a todos los niños que la demanden, que fortalezca la identidad nacional y los valores culturales desde los primeros años de escolaridad y que*

¹ Arroyo Margarita (1995). *Pensar la calidad de la Educación preescolar desde el niño*, 9. México: FSNTE.

*estímule sistemáticamente el desarrollo del niño en un contexto pedagógico adecuado a sus características y necesidades*²

Estas necesidades exigen que el estado procure para los niños un servicio que pueda responsabilizarse de su atención mientras la madre está ausente, quedándose el pequeño en casa bajo la responsabilidad de un hermanito (de hasta 4 años), o bajo la de alguna vecina o algún otro adulto (de la familia o no), encerrados en casa con la tele como mejor niñera o simplemente, en la calle esperando a que llegue la madre del trabajo. Y exigen también un viraje a la forma lineal y de poco profesionalismo de concebir la enseñanza y el aprendizaje en preescolar.

Considerando esta realidad es necesario volver a fundamentar el trabajo técnico y pedagógico de las distintas instituciones que brindan atención educativa y asistencial. Así, visualizando la función docente, los procesos sistemáticos involucrados, las necesidades de las madres, las formas afectivas fundamentales en las relaciones humanas para la formación de los niños, y a los mismos niños *“quienes reclaman un lugar de reconocimiento y respeto como sujetos sensibles, creativos y plenos de saber”*³ se hace necesario:

1. Mejorar la calidad educativa pero desde el niño, incidiendo forzosamente en la orientación de las políticas educativas y en la práctica docente.
2. Sistematizar y explicitar los contenidos, dado que existe un vacío conceptual sobre la especificidad de éstos en el nivel preescolar *“lo cual pareciera restarle jerarquía frente a otro niveles”*⁴.

La calidad en la educación no es algo que pueda lograrse gracias a la existencia de políticas educativas en un contexto de modernización. Así lo demuestran los resultados de las políticas educativas aplicadas en la educación preescolar que al final se han traducido como administración y control escolar limitando el contacto humano y afectivo entre educadoras y

² Programa para la Modernización educativa 1989 – 1994, 51. México: SEP.

³ Arroyo (1995). *Pensar la calidad de la Educación preescolar desde el niño*, 10. México: FSNTE.

⁴ *Ibid.*, 11.

niños. Muchas estrategias didácticas antes de ser aplicadas suelen toparse con la supervisión y la normatividad.

Sobre las acciones propuestas en el Programa Nacional para la Modernización Educativa para el nivel preescolar se analiza que sin la participación real y coherente de maestras e instituciones, es imposible gestar la calidad educativa, aún del incremento de la distribución de materiales para niños como los paquetes didácticos, o de documentos de apoyo para las educadoras como los Programas de apoyo, el Proyecto Anual de Trabajo, las diversas guías para la docente, el libro de trabajo para los alumnos, etc., pues los materiales por sí solos no pueden cambiar *“ni mecánica ni cualitativamente la práctica...los criterios políticos de carácter técnico y administrativo deben someterse y apoyar lo que en última instancia es prioritario: los niños, los fines que persiguen para su desarrollo y los medios a través de los cuales lograrlos.”*⁵.

La transmisión formal de los contenidos es algo propio a la experiencia escolar pero su naturaleza en el Jardín de Niños es propia a una función de socialización, entendiéndose este concepto como la posibilidad de encuentros con otros que no son su familia y con experiencias que lo acercan a otras realidades del mundo trascendiendo su círculo familiar. Así, el contenido en el Jardín de Niños debe comprender *“el aprendizaje de valores, conocimientos, actitudes y el desarrollo de habilidades y funciones intelectuales, psicomotoras y otras”*⁶ a través de:

- I. Contenidos que proceden del niño (a) mismo (a), de su subjetividad personal. Se refieren a los que provienen de su vida personal y familiar, son significados que aluden a su identidad, a sus experiencias y sentimientos, sentidos y vividos sólo por ellos mismos. Es el tipo de contenidos propios a las dimensiones intelectual y afectiva por las que el juego se convierte en un elemento esencial para el desarrollo de los procesos mentales en el ser humano.
- II. Contenidos de carácter social y cultural. Trascienden los intereses individuales y conllevan una significación colectiva donde el niño se piensa como sujeto de la

⁵ Arroyo (1995). *Pensar la calidad de la Educación preescolar desde el niño*, 17. México: FSNTE.

sociedad y la cultura. Adquieren validez y estatus de contenidos en el contexto de la experiencia escolar. El educador debe asumir como principio el respeto a la diversidad cultural. En estos contenidos se juegan aspectos como la identidad, individual y colectiva, valores, costumbres, religión, ideología, arte, comida, lengua. Y es necesario mostrar y ayudar a los niños y niñas el respeto por la identidad de cada cual que se fundamenta en el reconocimiento de la diferencia entre lo que unos y otros son.

III. Contenidos que implican un recorte por áreas de conocimiento como la matemática y la lengua oral y escrita, los diferentes campos del arte, entre otros. Se trata de significados más tangible, en los que oficialmente se reconoce la legitimidad de la transmisión de la cultura heredada en cuanto al saber de la humanidad. Las diversas propuestas pedagógicas sobre procesos de construcción de conocimientos en México se han fundamentado principalmente en la teoría psicogenética. En últimos años se ha puesto la mirada en las aportaciones de Vigotsky y otros psicólogos soviéticos.

IV. Contenidos que reconocen, implican y constituyen procesos de desarrollo, normas, valores y actitudes, habilidades o herramientas del pensamiento, es decir, los que van más allá de la transmisión de conocimientos. Encuentran su expresión más clara en los objetivos generales del programa, como el desarrollo de la autonomía y la creatividad. Estos contenidos se justifican en el valor constitutivo de la relación social. Los modos de estas relaciones implican, por parte del docente, reflexión y sistematización, en función de los resultados observados en los niños.

La autora mexicana argumenta que esta concepción de contenidos tiene un carácter universal *“en el sentido de que pueden identificarse, construirse y llevarse a la práctica en cualquier contexto, frente a cualquier grupo de niños provenientes de culturas y medios sociales y económicos distintos”*⁶.

Este tipo de contenidos debe colocar al niño como centro del programa al pensarlo como un sujeto activo de su aprendizaje, portador de conocimientos, experiencia e historia. La presencia de la lectura se hace visible como contenido pensada desde esta perspectiva más

⁶ Arroyo (1995). *Pensar la calidad de la Educación preescolar desde el niño*, 19. México: FSNTE.

interactiva y humana y en este trabajo se sustenta que la lectura debe ser un contenido de relevante importancia para preescolar desde esta perspectiva.

4.2. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1982. (PEP '82).

A pesar de las bases y antecedentes asociacionistas que sobre la lectura y la escritura presentaba el *Programa de Educación Preescolar 1979*, el nuevo programa presentó una metodología que consideraba ampliamente la formación de ambientes alfabetizadores. La administración en la Dirección General de Educación Preescolar (D.G.E.P) en 1980 presentó drásticos cambios que respondieron a genuinos intereses académicos más que a rivalidades entre grupos de poder.

Cuando el programa de 1979 fungía como el actual, fue enviado a revisión al Consejo Nacional Técnico de la Educación, y al año siguiente quedó dictaminado con un fallo negativo. Ante esto, la D.G.E.P. solicitó asesoría al mismo Consejo para poner en marcha la elaboración de un nuevo documento. De parte del consejo se conformó una comisión multidisciplinaria que agrupó diversos organismos y especialistas que nunca pudieron ponerse de acuerdo en la corriente pedagógica sobre la que se sustentaría el programa. La D.G.E.P. decidió finalmente elaborar el nuevo programa sin la ayuda del Consejo y comenzó a trabajar en él en octubre de 1980 terminando en mayo de 1981. Inmediatamente volvió a ser enviado al Consejo Nacional Técnico de la Educación. El dictamen fue favorable y se autorizó su aplicación experimental en forma oficial y entró en vigor en 1982.

El programa marcó un cambio en el aspecto técnico de los Jardines de Niños al presentarse con una fundamentación basada en la corriente psicogenética sobre la construcción del conocimiento y con una metodología basada en el juego como actividad mental.

El cambio en las concepciones teóricas existentes hasta ese momento dieron al programa originalidad y algo que los demás programas no habían plasmado en su currículum: la consideración del niño como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y un rol de la educadora como la responsable de plantear situaciones en las que los niños pudieran

⁷ Arroyo (1995). Pensar la calidad de la educación,46.

descubrir nuevos aspectos del objeto de conocimiento así como de coordinar los intercambios entre los miembros del grupo.

4.2.1. Estructura y organización general del PEP'82.

La estructura del programa se presentó en tres libros:

Libro 1. Planificación general del Programa.

Libro 2. Planificación por Unidades

Libro 3. Apoyos Metodológicos.

El documento denominado *Orientaciones para la elaboración del plan de actividades (OPEPA)*, que surgió para apoyar el trabajo pedagógico de las educadoras unificando los criterios de planeación, ejecución y evaluación describe así este programa: *"Integra en sus tres libros la información básica necesaria para que la educadora realice su labor partiendo de la fundamentación psicológica que establece la línea teórica para operar los contenidos (libro 1), la planificación por unidades que señala ejemplos para llevar a cabo el trabajo por situaciones (Libro 2) y los apoyos metodológicos que le proporcionen alternativas y sugerencias para enriquecer su acción educativa (Libro 3)"*⁸.

El Programa de Educación Preescolar se constituyó como un instrumento técnico pedagógico que proporcionaba a la educadora una serie de conocimiento encaminados a lograr sus objetivos generales: *"favorecer el Desarrollo Integral del Niño tomando como fundamentos las características propias de esta edad"*⁸.

Este programa tiene sus fundamentos científicos en la teoría de Jean Piaget y desprende sus principios de enseñanza aprendizaje a partir de un enfoque psicogenético, de acuerdo con el cual el niño desarrolla su inteligencia y constituye sus conocimientos al actuar y reflexionar sobre los objetos, fenómenos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad en un continuo proceso que va desde la inteligencia sonsomotriz hasta la inteligencia hipotético deductiva.

⁸ Vid. *Orientaciones metodológicas para la elaboración del plan de actividades (OPEPA)* 1987, 2. México: DGEPE.

Los contenidos que proponía el programa se manejaban dentro de “Situaciones de trabajo” y actividades que la educadora seleccionaba, organizaba, propiciaba y conducía con base en las necesidades e intereses de los niños, a partir de los ejes de desarrollo: afectivo social, función simbólica, operaciones lógico matemáticas y operaciones infralógicas. (Cuadro D, de concentración de los aspectos a observar en cada uno de los ejes de desarrollo, y que aparecía al final del Libro 1).

Cuando el PEP'82 surgió, las educadoras desconocían el enfoque psicogenético del aprendizaje por lo que la Dir. Gral. de Educación Preescolar se dio a la tarea de ir creando documentos, mismos que editó la SEP, para explicitar y hacer posible la labor docente bajo un marco pedagógico interactivo que ponía al niño como centro del proceso de aprendizaje. Algunos de los manuales, programas y guías que pretendieron brindar a la educadora actividades encaminadas a su labor docente fueron:

1. OPEPA (Orientaciones para la elaboración del plan de actividades)
2. Didáctica de la Literatura Infantil
3. Manual de Teatro y Literatura Infantil
4. Compilación de cuentos, fábulas y leyendas.
5. Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar.
6. Programa de Educación Física Preescolar.
7. Guía Metodológica de Educación Física para el docente preescolar.
8. Manual de Música y Movimiento para Jardines de Niños.
9. Guía de actividades musicales para el nivel preescolar.
10. Manual de cantos didácticos preescolares.
11. Manual de actividades gráfico – plásticas.
12. Manual de recursos didácticos elaborados con material de rehuso.
13. Programa de Orientación Educativa a Padres de Familia.
14. Manual de Orientación Educativa a Padres de Familia.
15. Contenidos Programáticos. Educación Física Preescolar.
16. Auxiliar didáctico del Programa de Educación Física Preescolar.

⁹ *Programa de Educación Preescolar. 1982, México. SEP/DGEP.*

CUADRO D. ASPECTOS A OBSERVAR EN LOS EJES DE DESARROLLO. PEP'82.

NIVEL 1

AFECTIVO SOCIAL	FUNCION SIMBOLICA	PREOPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS	OPERACIONES INFRALOGICAS
Forma de juego. Prefiere jugar solo, hablando en ocasiones para sí mismo. Autonomía. Casi siempre espera o busca ayuda. Cooperación y participación. Comparte poco sus juguetes y materiales.	EXPRESION GRAFICO-PLASTICA Dibuja símbolos individuales. JUEGO SIMBOLICO Representa papeles relacionados con su hogar y el medio más cercano. LENGUAJE ORAL Cómo habla. Al expresarse sustituye algunas palabras por acciones. Cómo se comunica. Habla para sí mismo aun cuando se encuentra junto con otros compañeros o adultos (monólogo colectivo).	Clasificación. Cuando se le pide que guarde o acomode el material, no lo reúne de acuerdo con un solo criterio, quedando revueltos diferentes tipos de objetos. Seriación. Cuando utiliza material para construcción, (forma parejas, trios las relaciones más largas que, menos largo que, menos grueso que, etcétera.) Conservación de número. Cuando se le pide que ponga los platos suficientes o que reparta el material para todos los niños de su mesa, puede traer más o menos sin poner la cantidad exacta.	ESTRUCTURACION DEL ESPACIO Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras, que comprende las nociones abierto-cerrado, cerca-lejos, separado-junto, dentro-fuera, arriba-abajo, adelante-atrás, teniendo como punto de referencia a sí mismo, por ejemplo, lejos de mí, adelante de mí, etcétera. ESTRUCTURACION DEL TIEMPO Está claro lo que ocurre en el momento presente. Mezcla el pasado y el futuro (por ejemplo, ayer iré al cine).

LENGUAJE ESCRITO

LECTURA	ESCRITURA
Dónde se lee. Al preguntarle dónde se lee considera tanto en la imagen como en los textos. Función de los textos. Al preguntarle si dice algo donde está escrito, no advierte que los textos dicen algo, es decir, que tienen un significado.	Reconocimiento de su nombre. No reconoce la inicial de su nombre. Escritura de las letras. Hace garabatos que considera como escritura). Escritura del nombre propio. Usa garabatos o grafías para representar su nombre.

NIVEL 2

AFECTIVO SOCIAL	FUNCION SIMBOLICA	PREOPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS	OPERACIONES INFRALOGICAS
Forma de juego. Prefiere jugar en pequeños grupos. Autonomía. Se muestra más autónomo para resolver por sí mismo sus problemas. Cooperación y participación. Cooperación más activa en el trabajo y comparte más fácilmente sus materiales.	EXPRESION GRAFICO-PLASTICA Dibuja, modela, etc. lo que sabe del objeto que representa. JUEGO SIMBOLICO En sus representaciones incluye a otros personajes y elementos que implican un conocimiento más amplio de su entorno. LENGUAJE ORAL Cómo habla. No requiere de expresarse a través de las acciones utilizando un lenguaje más explícito. Cómo se comunica. Sigue un intercambio verbal reducido.	Clasificación. Cuando se le pide que guarde o acomode el material utiliza un criterio para ordenar un pequeño número de objetos (por tamaño, por utilidad, por color, etcétera). Seriación. Cuando utiliza material para construcción puede establecer relaciones de más grande a más pequeño o de más grueso a más delgado, etc., utilizando el ensayo y error, entonces, comparando cada nuevo elemento con los que ya tiene. Conservación de número. Cuando se le pide que ponga los platos suficientes o que reparta el material para todos los niños de su mesa, va poniendo uno a uno fijando el día anterior o un día no).	ESTRUCTURACION DEL ESPACIO Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras, que comprende las nociones abierto-cerrado, cerca-lejos, separado-junto, dentro-fuera, arriba-abajo, adelante-atrás, teniendo como punto de referencia a sí mismo. (Por ejemplo, lejos de mí, lejos de Pedro, adelante de la pelota, arriba de la casa, etcétera.) ESTRUCTURACION DEL TIEMPO Puede diferenciar lo que ocurre ahora de lo que ocurrirá después. Diferencia en grandes bloques entre lo pasado y lo futuro. (Ayer puede significar el día anterior o un día no.)

LENGUAJE ESCRITO

LECTURA	ESCRITURA
Dónde se lee. Al preguntarle dónde se lee considera que preferentemente se lee en los textos. Función de los textos. Al preguntarle si dice algo donde está escrito, manifiesta su comprensión de que los textos dicen algo, es decir, que tienen un significado.	Escritura de las letras. Comienza a utilizar grafías parecidas a las letras. Escritura del nombre propio. Usa letras para representar su nombre (aunque no sean las correctas), respetando la inicial. En algunos casos pueden mezclarse grafías del nivel anterior. Reconocimiento de su nombre. No reconoce su nombre pero sí identifica la inicial.

NIVEL 3

AFECTIVO SOCIAL	FUNCION SIMBOLICA	PREOPERACIONES LOGICO- MATEMATICAS	OPERACIONES INFRALOGICAS
<p>Forma de juego. Se integra con facilidad al juego con diferentes niños, proponiendo y asumiendo las reglas que determinen.</p> <p>Autonomía. Toma la iniciativa con frecuencia; pregunta y comenta, opina y hace valer sus opiniones.</p> <p>Cooperación y participación. Cooperar y se comunica fluidamente en los diferentes momentos del desarrollo de las actividades (planeación, organización, desarrollo).</p>	<p>EXPRESION GRAFICO-PLASTICA Puede dibujar, además de lo que sabe, lo que ve del objeto que representa.</p> <p>JUEGO SIMBOLICO Selecciona o crea el tema a representar, el papel que va a desempeñar y prepara materiales de apoyo cooperando con otros niños.</p> <p>LENGUAJE ORAL Cómo habla. En la construcción de sus oraciones conjuga correctamente los tiempos simples de los verbos y utiliza los adverbios de tiempo, lugar, modo, etcétera, de acuerdo con el contexto en que los utiliza.</p> <p>Cómo se comunica. Entabla diálogos con sus compañeros y adultos tomando en cuenta el punto de vista del interlocutor y el suyo propio.</p>	<p>Clasificación. Cuando se le pide que guarde o acomode el material utiliza un solo criterio para ordenar todos los objetos (por ejemplo por utilidad, por tamaño, por colores, etcétera). (Este nivel no se alcanza en el periodo preescolar).</p> <p>Seriación. Cuando utiliza material para construcción, ordena los objetos con un método sistemático, comenzando por el mayor (o el más grueso o el más delgado, etcétera, luego por el mayor de los que quedan, etcétera). (Algunos niños alcanzan este nivel en el periodo preescolar.)</p> <p>Conservación de número. Cuando se le pide que ponga los platos suficientes o que reparta el material para todos los niños de su mesa, cuenta los niños que hay y de acuerdo con ello trae la cantidad necesaria. (Algunos niños alcanzan este nivel en el periodo preescolar.)</p>	<p>ESTRUCTURACION DEL ESPACIO Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras, que comprende las nociones: izquierda-derecha, teniendo como punto de referencia a sí mismo.</p> <p>ESTRUCTURACION DEL TIEMPO. Diferencia con mayor exactitud el pasado reciente o el pasado lejano, así como el futuro lejano. (Este nivel no se alcanza en el periodo preescolar.)</p>

LENGUAJE ESCRITO

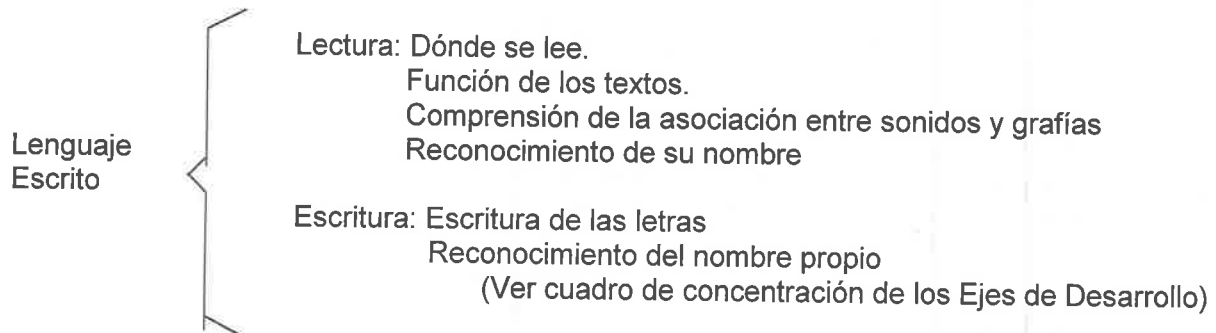
LECTURA	ESCRITURA
<p>Dónde se lee. Considera que sólo se lee en los textos.</p> <p>Comprensión de la asociación entre grafías y sonidos. Llega por sí mismo a comprender que hay una correspondencia entre letras y sonidos.</p>	<p>Escritura de las letras. Utiliza letras convencionales.</p> <p>Escritura del nombre propio. Escribe su nombre correctamente o con una gran aproximación a lo correcto.</p>

17. Manual de Material Auxiliar para Educación Física
18. Guía Metodológica de Educación Física para el Docente Preescolar.
19. Programa Nacional de seguridad y emergencia escolar. 1987
20. Guía para el maestro preescolar (sobre *Mi cuaderno de Trabajo*)
21. Programa Integral de Muestras educativas en Salud Ambiental. 1986 SEP/Sector Salud
22. Programa Técnico Pedagógico de apoyo a la labor educativa en el hogar. 1989.
23. Fichero de Juegos Creativos.

Es preciso apuntar que muchos de estos documentos no tenían la intención de hacer comprensible contenidos del programa como apoyo directo a la labor docente. De los documentos de apoyo al PEP'82 mencionados anteriormente, el único y suficiente en sí mismo que habla sobre la adquisición temprana de la lengua escrita y que sí es para mejorar la comprensión de este aspecto del programa, es la *Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*, documento que significó un nuevo marco teórico – conceptual sobre la lecto escritura en el nivel preescolar. Así, se estudiarán los contenidos de lectura encontrados en los tres libros del programa y los encontrados en esta guía.

4.2.2. La lectura como contenido en el PEP'82.

La lectura es tratada aquí como un contenido propio a este nivel educativo y se contempla para ella un apartado especial dentro del eje de la Función Simbólica y como una de las dos realizaciones del lenguaje escrito.



Desde la teoría epistemológica de Piaget, el niño es un sujeto que trata de comprender activamente el mundo que lo rodea y de responder a las interrogantes del mismo. El ser humano aprende a través de sus propias acciones sobre los objetos y organiza su mundo construyendo a la vez sus categorías de pensamiento. Para la teoría psicogenética los procesos de aprendizaje del sujeto no depende de un método sino que son resultado de la actividad del sujeto, una actividad que consiste en comparar, excluir, ordenar, categorizar, reformular, comprobar, crear hipótesis, reorganizar, es decir, en realizar una acción interiorizada o de pensamiento o en realizar una acción efectiva según su nivel de desarrollo. El ser humano para Piaget (1968)¹⁰ aprende asimilando, interiorizando e integrando sobre lo que ya posee.

Bajo estos postulados el Pep'82 se plantea como objetivo del desarrollo cognoscitivo *“que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico - matemáticas y las operaciones infralógicas o espacio temporales. Esto lo llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores particularmente en la lecto – escritura y las matemáticas”*¹¹. La lectura esta considerada dentro del desarrollo cognoscitivo bajo el eje de desarrollo de la Función Simbólica.

Como la metodología propuesta para trabajar es a través de “Situaciones” y bajo un “Temario General de las Unidades” daremos ejemplos de actividades que sugieren directamente el escribir y el leer, aunque la propuesta del programa es “globalizadora”, es decir, en todo momento y en cualquier situación es posible hacer uso de la lectura y la escritura.

Unidad: La alimentación

Situación: Cultivar una hortaliza

Actividades: Averiguar qué tipo de hortalizas se dan en la región (..preguntando a sus padres...o en un libro).

Elaborar letreros con los nombres de los distintos vegetales y colocarlos en el lugar correspondiente¹².

¹⁰ Piaget (1968). *Seis estudios de Psicología*. México: Sex Barral.

¹¹ PEP '82 Libro 1., 44. México: SEP/DGEP.

¹² PEP '82 Libro 2, 39-40. México: SEP/DGEP.

Unidad: Los medios de comunicación

Situación: Juguemos a la imprenta

Actividades: Conseguir libros, revistas, folletos, periódicos, etc., y todo aquel material que pueda utilizarse en el rincón de biblioteca.

Clasificar y acomodar el material de biblioteca (libros, revistas, álbumes, etc.) utilizando los criterios que los niños escojan (que pudiera ser grosor, tamaño, tipo de letra, para leer, para dibujar, etc.).

Interpretar y observar actos de lectura o escritura realizados por la educadora u otra persona.¹³

En las Orientaciones metodológicas en relación con la Función Simbólica se anota que el objeto de este eje es *“enriquecer y consolidar la función representativa del niño en el periodo operatorio y favorecer el pasaje que realiza del nivel símbolo al nivel signo. Las actividades básicas que conducen a este desarrollo son: la dramatización o juego simbólico, la expresión gráfico – plástica, la utilización del lenguaje oral y el abordaje de la lecto escritura”*¹⁴.

Se enfatiza que para el abordaje de la lecto – escritura será necesario que los niños de 5 y 6 años tengan actividades que les permitan reconstruir la estructura del sistema alfabético que le rodea, considerando que:

- Las primeras formas de representación que el niño utiliza son símbolos. La posibilidad de manejarse a nivel de signo, como es el lenguaje oral, surge de la socialización progresiva del símbolo.
- La lengua escrita es un sistema de signos que supone un alto grado de convencionalidad.

Por lo tanto, antes de aprender a leer y escribir, será necesario que el niño:

- Sea consciente de la necesidad e importancia de la lengua escrita.
- Avance hacia un considerable nivel de análisis de la lengua oral.
- Invente sistemas de signos que lo lleven a representar mensajes en forma arbitraria y convencional.
- Establezca correspondencia entre la lengua oral y la lengua escrita.¹⁵:

¹³ PEP'82 Libro 2, 117. México: SEP/DGEP.

¹⁴ PEP'82. Libro 1., 68.

¹⁵ Ibid., 72 – 73.

El programa considera en sus páginas el hecho de que los niños estén rodeados de escritura, pero asegura que una mayor participación en actividades de escritura definirá la estructura cognoscitiva para enfrentar la lecto escritura, así, propone que es al Jardín de Niños la institución a la que corresponde promover esta estimulación con actividades orientadas a ello en el periodo preparatorio en el cual recibe a sus discentes. Los aspectos fundamentales sobre los que el PEP'82 define las líneas de actividades son:

1. *La comprensión paulatina por parte del niño de la necesidad de representar gráficamente en forma convencional y particularmente a través de la lengua escrita.*
2. *Diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica. Comprensión de actos de lectura.*
3. *La invención de códigos*
4. *Diferenciar entre lengua oral y lengua escrita*
5. *Análisis de la lengua oral.*
6. *Enfrentamiento con aspectos formales de la lengua escrita.*¹⁶

En el Libro 2 del PEP'82, que refiere a la Planificación por unidades (Integración del niño a La escuela; El vestido; La alimentación; La vivienda; La salud; El trabajo; El comercio; Los medios de transporte; Los medios de comunicación; Festividades nacionales y tradicionales), se sugieren actividades que requieren de la lectura y la escritura como: elaborar letreros; escribir; etiquetar; hacer una lista, guía o cuestionario; hacer un plano o mapa; imprimir; registrar o hacer registros. Hay también actividades que implican propiamente la lectura: *lectura de letreros, leer*¹⁷.

Unidad: El Vestido

Situación: Juguemos a la tienda de ropa

Actividades: Hacer un listado de la ropa. En la visita, observar y hacer preguntas en base a la lista elaborada. Elaborar materiales escritos como materiales de pago, letreros con el nombre

¹⁶, PEP'82. Libro I, 74 – 78.

¹⁷ PEP'82. Libro 2, 139 – 141.

de la tienda y de las diferentes secciones de esta. Ubicar letreros en el lugar que les corresponde¹⁸.

Unidad: La alimentación

Situación: Juguemos a preparar y vender comida

Actividades: Reproducir el menú para elaborar las cartas o el pizarrón que anuncia lo que se vende. Leer la carta y elegir uno de los platillos del menú. Escuchar la receta que leerá la invitada para definir los ingredientes que necesita y luego determinar cómo conseguirlos. Leer y llevar a cabo cada paso de la receta.¹⁹

En la unidad *Los medios de comunicación* aparecen más actividades relacionadas con la lectura:

Situación: Juguemos a la imprenta

Actividades: Planear la formación de un rincón de Biblioteca

- Conseguir libros, revistas, folletos, periódicos, etc.
- Interpretar los materiales clasificados anticipando el significado del texto.
- Interpretar y observar actos de lectura o escritura realizados por la educadora u otra persona.
- Leer cuentos, periódicos, propaganda, publicaciones, recetas de cocina, imitando el lenguaje característico en cada caso

Situación: Hagamos un programa de radio.

Actividades: Interpretar diferentes noticias, anuncios de periódicos y revistas.

Otras situaciones que se sugieren son: Jugar a la Librería, Jugar al periodista, etc.

Desde esta enfoque metodológico que presenta el programa, todas la *Unidades* y *Situaciones* hacen posible el uso específico de la lectura en cualquiera de sus actividades.

¹⁸ PEP'82.Libro 2, 32.

¹⁹ *Ibid.*, 33, 41, 43, 99.

Las actividades para el abordaje de la lecto escritura en el Libro 3 del PEP'82, sugieren que es el niño quien debe interpretar y reconstruir de manera inteligente la estructura de nuestro sistema alfabético y participar activamente en su propio aprendizaje a partir de las acciones de la educadora en los siguientes aspectos:

1. Comprensión paulatina de la necesidad de la representación convencional y particularmente de la lengua escrita.
2. Diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica, por ej. leer historietas, imaginando la escena anterior, intermedia o final; diferenciar entre leer y hablar y leer y mirar; descubrir que existen diversos estilos dentro de la lengua escrita (textos, géneros, publicaciones, etc.)
3. Relación entre escritura y aspectos sonoros del habla
4. Descubrimiento de los aspectos formales de la lengua escrita. Ej.: reconocer y escribir el nombre propio, reproducir letreros, identificar la dirección de la lectura.²⁰

El programa considera que la comprensión del símbolo es una etapa indispensable para el aprendizaje de la lecto – escritura, que es favorecida a través de todos aquellos materiales gráficos que el niño encuentra a su alrededor, por ej.: en el mercado el niño intenta descubrir que representa cada cartel o letrero. Aunque el niño no sea capaz de identificar cada signo gráfico, este tipo de actividades lo ayudarán a comprender la función de la lecto escritura.

4.3. GUÍA DIDÁCTICA PARA ORIENTAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN EL NIVEL PREESCOLAR. 1989.

Este documento fue creado con el objeto de proporcionar a la educadora los *“lineamientos teóricos, metodológicos y didácticos que apoyen su labor docente que favorezca el acercamiento del niño a la lectura y escritura...”*²¹ El contenido textual de esta guía se presenta en tres capítulos y un anexo, además de la Introducción, Citas bibliográficas y Bibliografía. La Presentación de esta guía es para describir brevemente el contenido de su capitulo.

²⁰ PEP'82. Libro 3, 63 – 74.

²¹ *Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar* (1988), 13. México: SEP/DGEP.

Cuando la guía se creó comenzaban a realizarse las investigaciones lingüísticas sudamericanas, iniciadas en México con Ferreiro y Teberosky, así que el documento partió del enfoque en boga, el psicogenético, cuya aplicación pedagógica inicial resultó ser novedosa en la práctica educativa de los Jardines de niños en México.

En su capítulo I “Consideraciones Teóricas Generales” se asume al aprendizaje como *“el proceso mental mediante el cual el niño se descubre y construye el conocimiento a través de acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés”*²². Es a partir de esta concepción y a partir de factores como la maduración, la experiencia, la transmisión social y los procesos de equilibración de cada ser humano que se anotan varios principios teórico – pedagógicos:

- La construcción del conocimiento es resultado de la propia actividad del niño
- El conocimiento no tiene un punto de partida absoluto.
- El niño progresa en sus conocimientos cuando tiene un conflicto cognitivo.
- Los “errores” que el niño comete son esenciales en su proceso de construcción de conocimientos.
- El proceso de lecto – escritura forma parte del proceso de desarrollo del pensamiento representativo²³.

En esta guía se considera que **el desarrollo del lenguaje oral y escrito tiene lugar a partir de experiencias y situaciones en las que el niño tiene una participación directa y significativa**; es a partir de esta tesis central que se dictarán actividades, estrategias didácticas y toda su fundamentación.

La guía didáctica estudia el lenguaje oral y el lenguaje escrito considerando que su desarrollo está unido al proceso de formación de la personalidad del niño para lo que hay que favorecer otros procesos como los correspondientes a los conocimientos físicos y lógico

²² *Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar* (1988), 19. México: SEP/DGEP.

²³ Ídib. 22-28.

– matemáticos, al de la formación de identidad positiva y crecimiento individual y al de cooperación y autonomía. A partir de todos estos aspectos pone su atención en que:

- El lenguaje debe vincularse siempre con la experiencia directa del niño
- El lenguaje no se enseña, se forma a partir de situaciones cotidianas, útiles y significativas.
- Hay que impulsar al niño y niña para expresarse, esta es la experiencia social más rica.
- Se debe favorecer la anticipación de hechos y la evocación de sucesos como forma de ampliar la comunicación lingüística del niño con el uso de tiempos futuros y pasados.
- Se debe dar continuidad a lo que el niño sabe, lo que le interesa saber y lo que es necesario que sepa.

Cuando en el capítulo 2 se analiza y estudia a la lengua escrita como objeto de conocimiento se presenta una caracterización del sistema de escritura, se dan las diferencias entre el leer y escribir atendiendo a las teorías más vigentes, se anotan los niveles de conocimiento de la lengua escrita (presilábico; silábico; silábico – alfabético; y alfabético), así como los momentos de interpretación de textos.

En esta guía se aportan fundamentos teórico prácticos sobre la organización de las actividades con el fin de orientar de lograr un ambiente alfabetizador que facilite la acción sobre diversos materiales escritos. Las posibilidades educativas de lecto – escritura que se propone alcanzar para el niño son que:

- Descubra la utilidad de la lecto – escritura.
- Descubra la diferencia entre dibujo y escritura así como entre imagen y texto.
- Descubra la diferencia entre escribir y leer, leer y hablar, leer y contar, leer y mirar.
- Descubrir que los textos dicen algo.
- Descubrir que lo que se habla se puede escribir y después se puede leer.
- Descubrir algunas de las convencionalidades de la escritura.
- Escribir el nombre propio como primer modelo estable con significación.
- Descubrir la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla²⁴.

²⁴ *Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar* (1988), 73-75. México: SEP/DGEP.

Como actividades integradoras de lectura y escritura se propone:

- Lectura de cuentos. Se describen gran cantidad de actividades en torno a la lectura.
- Trabajo con el nombre propio. Se describen también variadas posibilidades de trabajo.
- El dictado, entendido como el dibujo de letras o pseudoletas que en forma espontánea escribe el niño.

En el concentrado de actividades se presenta un cuadro en cuatro columnas: Hipótesis de escritura; Hipótesis de interpretación de textos; Posibilidades educativas y actividades sugeridas; Actividades relacionadas, las que son descritas ampliamente y contienen gran número de actividades.

Todo lo anteriormente descrito sirve para fundamentar con gran amplitud, así como para hacer más comprensible el por qué, el cómo y el para qué de las estrategias didácticas que deben seguirse en un aula de niños preescolares. Así, hay un capítulo tercero en el que enfatiza cuál debe ser el papel de los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, entre ellos:

- el ambiente alfabetizador de la escuela,
- las formas de cuestionar al niño para ayudar lo a crear sus hipótesis,
- las actividades de lectura y escritura que se deben incluir en la organización del trabajo, y
- cómo evaluar todos estos elementos del proceso de lecto escritura , para favorecer realmente a los educandos y para planear efectivamente las experiencias de aprendizaje.

Esta guía es realmente un excelente documento para orientar el desarrollo de la lengua oral y escrita. En ella se reconoce que cuando un niño ingresa a la escuela tiene un notable conocimiento lingüístico de su lengua materna, el que usa en su comunicación cotidiana sin saber que lo posee porque no tiene conciencia de ello.

Estas conceptualizaciones y otras más de la lingüística, trabajadas tan didácticamente aquí y con gran claridad dirigidas al trabajo con los niños preescolares, están en estrecha relación a la teoría psicogenética de Jean Piaget para tratar de comprender la naturaleza de los procesos de adquisición de conocimiento de la lengua escrita.

Desafortunadamente esta guía fue poco conocida y considerada en el trabajo de las educadoras en servicio.

4.4. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1992. (PEP '92).

El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa surgió a partir de la necesidad de realizar una transformación del sistema educativo nacional para elevar la calidad de la educación. El *Programa para la Modernización Educativa* da a conocer como elementos de diagnóstico para la educación preescolar la falta de este servicio en comunidades rurales, indígenas y urbanas marginadas; la coexistencia de varios modelos educativos; programas desarticulados de la primaria; limitada producción y distribución de materiales y apoyos didácticos para alumnos, maestros y padres de familia; falta de actividades de promoción cultural.²⁵ Propone, para solventar esta situación, el implantar nuevos modelos de atención como política para disminuir el rezago social; articular este nivel con la escuela primaria; establecer un modelo congruente con las características del niño mexicano; producción y distribución de materiales y apoyos didácticos de calidad²⁶.

A partir de estas características de la Modernización de la Educación Básica se crea el PEP'92 como documento normativo para orientar la práctica educativa de este nivel. *“El programa fue diseñado fundamentalmente para el trabajo de tercer grado, ya que esa era la prioridad planteada por las autoridades, con el fin de que los niños tuvieran acceso, por lo menos, a un año de jardín”*²⁷.

Las bases teóricas del programa de 1981 fundamentaron la metodología del programa de 1992 abriéndose en este último *“un espacio más claro al reconocimiento de la dimensión “afectiva” del niño...de esa afectividad que la teoría psicogenética reconoce como la “energética de las conductas”...un incuestionable potencial creador que puede desarrollar a través de cualquier lenguaje con el que se exprese: gestual, corporal, matemático, oral, escrito, plástico y principalmente en el acto mismo de jugar”*²⁸

²⁵ Vid. Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994*, 35. México: SEP.

²⁶ Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994*, 40. México: SEP.

²⁷ Arroyo (1995). *Pensar la calidad de la Educación Preescolar desde el niño*, 34. México: FSNTE.

²⁸ *Ibid.*, 28.

El PEP'92 constituye una propuesta de trabajo para la maestras de Jardines de Niños a partir del método de Proyectos fundamentándose en la globalización, es decir, en la organización de la enseñanza con criterio totalizador, unitario y no fragmentado del conocimiento.

Con la intención de participar mejor en el proceso de Modernización educativa y de mejorar la calidad de la educación preescolar se crean otros textos y apoyos surgidos a partir de este periodo, entre ellos:

1. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños.
2. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar.
3. Consejos Técnico Consultivos
4. La organización del espacio, materiales y tiempo, en el trabajo por proyectos del nivel preescolar
5. La docencia y la afectividad
6. Música y cuento creativo
7. Antología de cuentos y leyendas para preescolar
8. Educación para la salud en el nivel preescolar
9. Educación ambiental en el nivel preescolar
10. Guía de Protección ambiental en la escuela. Medidas escolares en caso de contingencia atmosférica para las actividades deportivas, cívicas y recreo.
11. Guía de observación para la detección de los preescolares que presentan alteraciones en el desarrollo.
12. La evaluación en el proceso didáctico
13. Guía para la Organización e implantación de Escuela para Padres.
14. Guía para madres y padres. Orientaciones para el uso en el ambiente familiar del material para actividades y juegos educativos. Educación Preescolar. Último grado.
15. Guía para el educador preescolar, 1994. (sobre *Material para actividades y juegos educativos*. Material gratuito de trabajo para los niños del tercer grado.)
16. Guía de autoestudio para maestros. Cuídate de no quemarte. Educ. preescolar y primaria. SEP/SSA.

No todos estos libros, guías de apoyo, antologías están relacionadas directamente con los contenidos del programa ni tienen la intención de hacer más comprensible el PEP'92. Al

respecto la coautora de este programa, Margarita Arroyo, reconoce que el documento “no es lo suficientemente amplio y explícito en sí mismo en cuanto al desarrollo de los lineamientos que lo fundamentan. Aún cuando la metodología propuesta sea congruente...ha planteado muchas dificultades a los docentes que enfrentan una propuesta abierta, flexible y globalizadora, apoyada para su operación en criterios generales más que en indicaciones precisas sobre el cómo hacer...[además] la interpretación institucional, dentro del contexto de sus propias necesidades administrativas...a producido...instrumentos de evaluación y actualización que suelen ser divergentes del sentido de la propuesta...”²⁹Tantos son los documentos y la diversidad de temas que tratan hacen comprensible la difícil situación pedagógica de las educadoras, las que deben atender a evaluaciones, trámites administrativos y múltiples programas que las alejan de su desempeño real.

De estos documentos los que contienen textos apropiados sobre lecto escritura son *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños*, y el texto *La organización del espacio, materiales y tiempo, en el trabajo por proyectos del nivel preescolar*. *La Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar* es el documento rector de este rubro de estudio en el nivel aún de haberse creado para el programa anterior.

4.4.1. Estructura y organización general del PEP'92.

Este programa se presenta en dos pequeños libros. Uno se denomina *Programa de Educación Preescolar* y el otro *Lecturas de Apoyo. Educación Preescolar*.

El programa sitúa al niño como centro del proceso educativo fundamentando sus postulados desde la naturaleza del desarrollo infantil. Elige el método de proyectos como estructura operativa del programa. El trabajo con base en el Método de Proyectos consiste en planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño. Usar el método de proyectos es usar una organización de juegos y actividades propios de esta edad que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta. El programa agrupa tales juegos y actividades en “Bloques”

²⁹ Arroyo (1995). *Pensar la calidad de la Educación Preescolar desde el niño*, 30. México: FSNTE.

relacionados con distintos aspectos del desarrollo. Así, encontramos una organización del juego por bloques.

Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística relacionadas con:

- música
- artes escénicas
- artes gráficas y plásticas
- literatura
- artes visuales

Bloque de juegos y actividades psicomotrices relacionados con:

- la estructuración espacial a través de la imagen corporal: sensaciones y percepciones
- la estructuración del tiempo.

Bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza

- ecología
- salud
- ciencia

Bloque de juegos y actividades matemáticas

Bloque de juegos y actividades de la lengua relacionados con:

- lengua oral
- lectura
- escritura.

Cinco objetivos se plantea el programa, uno por cada bloque de juegos. Para la lengua se pretende que el niño desarrolle: *“Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales”*.³⁰

³⁰ PEP '92, 16. México: SEP/DGEP.

4.4.2. La lectura como contenido en el PEP'92.

Programa de Educación Preescolar. 1992

La lectura en este documento se considera como proceso integral y como una de las formas de realización de la lengua. Así, sólo se sugieren algunos ejemplos de proyectos, entre ellos:

- Vamos a formar nuestra biblioteca con...
Cuentos, recetarios, libros, revistas.
- Cocinar con las recetas de la abuelita...
Dulces, pan, ensaladas, antojitos.

Aparece también un ejemplo metodológico del proyecto "La estación del tren" explicado con todo detenimiento. En él los niños buscan información en revistas, libros y deciden hacer una visita a la estación como parte de uno de los momentos del proyecto.

Dado que la lectura es considerada como un contenido de conocimiento (del área de lengua oral y escrita) propio del nivel preescolar no se localiza en un rastreo de palabras sino que debe comprenderse como un todo dentro de un principio globalizador.

En el Bloque relacionado con el lenguaje se anota que el niño debe experimentar la lengua oral y escrita descubriendo la función que tienen para entenderse y para darse a entender a sí mismo; también se enfatiza que está en posibilidades de escuchar y comprender las lecturas que otros hacen, y de ir asumiendo todo esto como formas de comunicación socializada. Se sugiere también proporcionar todo tipo de situaciones en las que los niños lean el material escrito disponible en el área de biblioteca. Los Juegos y actividades sugeridos para Lectura son³¹:

- "Leer" cuentos para sus compañeros y adultos.
- Aprovechar todo tipo de actividades para leer a los niños: *cuentos, *periódicos, *propaganda.

³¹ Sugerido en juegos y actividades para la lengua oral en *PEP '92*, 50. México: SEP/DGEP.

- Juegos de anticipación de lectura a partir de la imagen: cuentos, mensajes, propaganda, revistas, etc.
- Organización de documentos de acuerdo con su contenido:
 - *clasificación de revistas, cuentos, historietas por temas
- Experiencias en las que vivan la utilidad de la lectura y escritura: cartas, invitaciones, mensajes, solicitudes enviadas a diferentes personas.
- Enriquecer constantemente el área de biblioteca.
- Pegar en las paredes palabras y letreros.³²

Quando se mencionan las actividades del Bloque de sensibilidad y expresión artística relacionadas con la literatura se sugiere remitirse a las actividades de los bloques de lengua oral, lectura y escritura. En el apartado de “Espacio interior” se propone el empleo de dibujos, letreros, palabras, móviles, gráficos y otros trabajos relacionados por los niños para pegarse en techos y paredes. En “Organización del aula por áreas”, se propone en otras la de “Biblioteca”, que debe ser un espacio de tranquilidad y concentración en el que sea posible que los niños enriquezcan sus habilidades lingüísticas y el interés por la lectura. Se pueden incluir en esta área periódicos y materiales producidos por los propio niños. En “Organización del tiempo” se pide iniciar “la lectura de la hora con reloj” y dentro de la “Planeación de las actividades” se menciona hacer uso de la escritura y la lectura como elemento necesario en el registro del plan elaborado con los niños, en la realización y hasta en la evaluación de los proyectos.³³

Lecturas de apoyo. Educación preescolar.

En el libro segundo del programa *Lecturas de Apoyo* aparecen 10 textos de interesante contenido, todos relacionados con la educación del niño preescolar. Uno de ellos es “Una aproximación a la lectura, al código oral y al código escrito”. Introducen el tema ante la consideración de que el aprendizaje de la lectoescritura ha sido el asunto central de muchos interesantes debates en la escuela infantil, desde la visión de una lectura precoz, de enfoques “miniaturizados” de lo que será la escuela elemental, de sus planteamientos

³² PEP '92, 51-52.

³³ *Íbid.*, 39, 54-55, 57, 64 y 76.

didácticos dirigidos en desorden, y desde hacer de la oralidad, la escritura y la lectura temas escolarizados que no le brinden a los niños y niñas, la posibilidad de dejarlos explorar y de potenciar sus conocimientos, su afectividad, y cada una de las dimensiones de su personalidad.

En el apartado que hacen para *La Lectura*, se aclara que este acto “no es un saber que se pueda separar de todo lo que representa vivir en relación con el mundo” y que el “leer implica atribuir múltiples significados a las relaciones entre uno mismo y los demás, entre uno mismo y el mundo de las cosas escritas por los demás”³⁴. Se aclara que las actividades específicas de lectura son todas las necesarias para el aprendizaje como las de comunicación, las de aproximación al símbolo, las de lengua oral, las de percepción, las de organización espacio – temporal cuya significación no estará en que le ayuden al niño a reconocer las palabras si estas no se producen en un contexto de relaciones sociales.

El camino posible a seguir está en el ambiente escolar que puede y debe ser un facilitador afectivo de los aprendizajes, en la organización del tiempo y en la consideración de la edad a la que deben aprender a leer los niños, en el desarrollo de estrategias para potenciar la percepción y en la participación activa y respetuosa de la educadora. El uso de materiales va desde los físicos, los juegos de mesa, textos escritos, hasta el material lingüístico que puede usarse en el desarrollo de la clase como palabras, nombres, señales y mensajes y en sí palabras para jugar y comunicarse.

Después de leer este texto queda claro que las conquistas de los niños y las niñas en este plano, dependerán de las actividades que les permitan acercarse al leer y al escribir y de que los adultos (educadora, padres de familia, hermanas y hermanos, familiares y amigos) comprendan que el “leer es sentir el placer de descubrir mundos que no existen, sentir el placer de comprender mensajes que proceden de otros, lejanos o cercanos, conocidos o no.”³⁵

³⁴ SEP. PEP'92. Libro “Lecturas de Apoyo”, 84. México: SEP/DGEP.

³⁵ PEP'92. Libro “Lecturas de Apoyo”, 92. México: SEP/DGEP.

4.5. OTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS QUE ORIENTAN LA LABOR DE LA EDUCADORA PARA APOYAR EL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO – ESCRITURA.

1. Como se había mencionado anteriormente la *Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar* continuó teniendo vigencia en sus contenidos.

2. El libro *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños* contiene una “Presentación”, su “Objetivo” y tres capítulos, “Fundamentos teórico – metodológicos del Programa de Educación Preescolar 1992”, “Opción metodológica del Programa de Educación Preescolar 1992” e “Instrumentación de los bloques de juegos y actividades”. Con esta temática el documento llegó a sustituir al programa, muchas maestras en servicio ocupaban este libro para guiar sus actividades diarias y para elaborar sus planes.

3. El libro *La organización del espacio, materiales y tiempo, en el trabajo por proyectos del nivel preescolar* es otro documento que también recupera el uso de la lectura dentro de un único Anexo titulado “Un lugar donde leer y escribir”.

4.5.1. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños

En el apartado de Bloque de Juegos y Actividades relacionadas con el lenguaje se considera a la lengua oral, a la escritura y a la lectura como contenidos. En relación a la escritura se sugiere constantemente dentro de notas a pies de página el remitirse a revisar la *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito*, con menor frecuencia se hace lo mismo para lectura.

La lectura se define en este texto como “*un acto inteligente de búsqueda de significados que va más allá del conocimiento del código alfabético convencional, ya que el lector pone en*

*juego otros conocimientos que le permiten encontrar el significado total de lo que se lee*³⁶. Con esta definición se reconoce a la lectura como un proceso de adquisición de relevancia dentro del Jardín y sobre todo, de desarrollo en el niño. Con las breves aportaciones que se anotan no sólo se sugiere que en las aulas del nivel preescolar los niños presencien actos de lectura sino que se ayude al niño y niña a recibir información del uso y función de la lengua escrita, a descubrir las características de este lenguaje convencional, a relacionarse, a expresarse y comunicarse con los demás, y en sí, a iniciar un proceso de significación que puede ser de gran valor para aprender mejor.

En este bloque se proponen interesantes actividades relacionadas con el acto lector comprendido como un acto para dar sentido al texto escrito.

4.5.2. La organización del espacio, materiales y tiempo, en el trabajo por proyectos del nivel preescolar

En este documento se habla de la importancia del trabajo por áreas, y del uso y cuidado de los materiales en éstas; pero se enfatiza que *“un área para la lectura y la escritura; más que un espacio destinado a la exhibición de libros, cuentos y revistas que se pueden leer y en donde hay papel y lápiz para escribir, [debe ser un área que posibilite el] crear dentro del aula un ambiente alfabetizador en donde las oportunidades que el niño tenga para entrar en contacto con la lectura y la escritura, obedezca más a una necesidad de comunicar o informarse sobre sucesos o situaciones prácticas, cotidianas, que a la mera acción mecánica de hojear un texto o delinear el contorno de cada una de las letras que corresponden a un letrero o cartel que se piensa elaborar*³⁷.

Para poder crear un ambiente alfabetizador cotidiano, útil y divertido como lo describe el texto, se hace necesario desplegar una serie de estrategias para acercar al niño a la lectura y la escritura de manera natural:

³⁶ *Bloque s de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños, 105.* México: SEP/DGEP.

³⁷ *La organización del espacio, materiales y tiempo, en el trabajo por proyectos del nivel preescolar (1993), 65.* México: SEP/DGEP.

- En cada área del salón, además de material específico puede haber divertidos utensilios de escritura y dibujo.
- Crear “el área de noticias” o “el pizarrón de avisos”.
- Etiquetar recipientes y elaborar letreros de los espacios del aula, renovándolos e incorporando nuevos letreros con indicaciones, cuidados o riesgos de los materiales.
- Colocar carteles o letreros sobre el establecimiento de normas y comisiones acordadas por el grupo.
- Presentar al grupo con cierta frecuencia un libro o cuento infantil para que lo conozcan, para que puedan llevarlo a casa con el compromiso de devolverlo para la lectura de otros.

Termina el anexo con una serie de dibujos que intentan mostrar como es que se puede estimular e interesar a los niños, por medio de información, utensilios y espacios de trabajo, en actividades de lectura y escritura.

4.6. GUÍA PARA LA PLANEACIÓN DOCENTE. CICLO ESCOLAR 1997 – 1998.

Cuando se crea este documento, los servicios educativos en el Distrito estaban ya descentralizados, así que es editada por la SEP bajo la Subsecretaría de Servicios educativos para el Distrito Federal y creada por la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D. F. La Guía surge para satisfacer las necesidades propuestas por el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 que dice:

La Guía para la Planeación Docente contiene una “Presentación”, la “Bibliografía”, una invitación final para que las educadoras participen con sus comentarios enviándolos a la Dir. de Educación Preescolar, y cinco apartados:

- I. Los propósitos de la Educación Preescolar
 - II. Los contenidos de la Educación Preescolar
 - III. Orientaciones metodológicas
 - IV. La Planeación en el Jardín de Niños y,
 - V. La evaluación
- Anexo 1. Opciones metodológicas
Anexo 2. Indicadores educativos

La Guía cambia el rótulo de “objetivos” por el de “propósitos” justificando el cambio ante la consideración de que el último término enfatiza la intencionalidad de la acción consciente, organizada y sistemática de la docente y como *planear es tomar decisiones educativas que aseguren lograr los propósitos del nivel preescolar*,³⁸ esta guía pretende facilitar la acción educativa de las maestras para Jardines de Niños sustituyendo el plan de estudios que tuvo vigencia hasta antes de la expedición de la Ley General de Educación³⁹.

La Guía se promulga el 12 de julio de 1993 y se publica en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 sustituyendo así el Programa de Educación Preescolar de 1992. Se considera que el cambio atiende más a causas de política educativa que a intenciones pedagógicas.

En este trabajo se comparte la afirmación que la *Guía para la planeación docente* hace sobre los contenidos de la educación preescolar; asegura que los contenidos, más que hacer referencia a conceptos y contenidos que deben ser transmitidos, deben organizar las acciones de los preescolares en “ámbitos de experiencia” a partir de los cuales se seleccionen y organicen los contenidos de la educación preescolar y se proponen los siguientes⁴⁰:

- Yo y los Otros
- La Naturaleza, la Ciencia y la Tecnología.
- La comunicación y la Representación

La Guía es tan corta que no se aclara más de lo expuesto en cuatro párrafos y del listado de temas en dos columnas (de las cuales sólo anotaremos la primera fila que corresponde a tópicos generales que en la segunda fila se describen con mayor especificidad):

³⁸ *Guía para la planeación docente del ciclo escolar 1997 – 1998*, 2. México: SEP/DGEP.

³⁹ Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000*, 52. México: SEP.

⁴⁰ *Guía para la planeación docente...*, *op.cit.*, 6.

CUADRO E. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. PEP'92.

YO Y LOS OTROS

Cómo soy

Cómo me cuido

Mi familia

Mis amigos / amigas

Las personas de la escuela

Mis vecinos

Mi país

LA NATURALEZA, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

Las plantas

Los animales

El agua

La contaminación

Los fenómenos naturales

Otros ambientes naturales

La Ciencia

La Tecnología

LA COMUNICACIÓN Y LA REPRESENTACIÓN

Lenguaje no – verbal

Lenguaje oral

Lenguaje matemático

Lenguaje escrito

Para qué sirve (para comunicarnos, disfrutar, recordar y obtener información)

Qué comunican distintos textos (semejanzas y diferencias entre: géneros literarios, textos informativos, científicos y publicitarios)

Cómo podemos comunicarnos a través del lenguaje escrito

_Lenguaje audiovisual...

Desde la perspectiva de este trabajo la forma de clasificar los contenidos en esta sección tienen mayor relación con “conceptos que deben ser transmitidos” que con ámbitos de experiencias por un lado, y por otro, es confusa la división entre las formas de lenguaje con las de la Naturaleza, la Ciencia y la Tecnología. La guía no presenta una teoría o fundamentos que aclaren el por qué de la pertinencia de los contenidos que propone en uno o en otro rubro.

Una aclaración importante que la guía hace respecto de las Orientaciones metodológicas es que “*el método y la ambientación son sólo medios*”⁴¹ y es a partir de esta idea que se propone, dentro de un enfoque globalizador, que la docente oriente, organice y guíe situaciones de aprendizajes con los niños haciendo uso de cualquiera de las siguientes *opciones metodológicas* propuestas por la guía y que han sido métodos que en algún momento histórico fueron empleados en la planeación docente del nivel preescolar:

- Centros de interés
- Proyectos
- Unidades de trabajo
- Talleres
- Áreas de trabajo
- Situaciones

Sobre cada opción metodológica se anotan en forma concisa sus características, el desarrollo a seguir, la organización del espacio y la organización del tiempo.

En el anexo # 2 Indicadores educativos aparece:

Propósito: *Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como un medio de comunicación, recreación e información*

Indicadores:

- *Pide que le lean*
- *Se pregunta sobre el significado de los textos que ve: marquesinas, nombres de las calles, anuncios,...*

⁴¹ *Guía para la planeación docente del ciclo escolar 1997 – 1998*, 10. México: SEP/DGEP.

- *Reconoce las propiedades de distintos textos: recados, cartas, anuncios, notas informativas,...*
- *Establece diferencias entre diversos portadores de texto: libros, revistas, diccionario, periódicos, cuentos,...*
- *Sabe para qué sirve una biblioteca*
- *Conoce el manejo de materiales impresos.*

Son estos los indicadores relacionados directamente con lectura, pero reconocidos dentro de lengua escrita. La presente guía no hace explícita una diferenciación entre lengua escrita y lectura.

Finalmente, es visible la ausencia de cualquier argumento o fundamento teórico amplio y claro sobre muchos de los elementos que se mencionan en el documento. Es también un hecho poco halagador que el tema de la lectura no tiene mayor importancia como contenido preescolar, pues si bien está íntimamente relacionada con la lengua escrita, el leer es una realización diferente del escribir. Diferenciación que parece no considerar este documento.

Como comentario final se anotará que si la relevancia de este nivel para el proceso educativo integral de los niños se justifica bajo una exigencia social: la de responder a sus necesidades educativas, entonces se deben considerar los medios, los contenidos y los métodos que haga permisible ofrecer una educación de calidad, entendiendo la calidad de la educación como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios del nivel preescolar, es decir, como *“pertinencia y satisfacción de necesidades sociales y personales planteadas en torno a la educación”*⁴². Así, el nivel preescolar requiere eficacia en el logro de sus objetivos, eficiencia en el manejo de sus contenidos, pertinencia en la resolución de sus necesidades educativas y satisfacción de las expectativas planteadas.

La lectura, como parte de los contenidos planteados en preescolar para ser manejados eficientemente en búsqueda de la calidad educativa, es un eje vertebral de la vida escolar de este nivel. Al menos así lo postularon los Programas de educación preescolar de 1982 y 1992, y toda la reflexión en torno a la adquisición temprana de los procesos de lectura y

escritura conocidos por un gran número de docentes gracias a estos documentos y sus anexos, permitieron que muchos niños, maestras y padres de familia, reconocieran el valor de que los niños leyeran o incluso aprendieran a leer en la escuela, pues a través de los libros es posible que se transmitan conocimientos, tradiciones, folklore, realidades y fantasías del grupo social, sin embargo, esto no tuvo mayor repercusión en la presente guía.

Si la presencia de estos programas, con fuertes postulados teóricos sobre las adquisiciones de la lengua escrita y con una amplia variedad de actividades y metodologías así como con recursos propuestos en torno a un ambiente alfabetizador no tuvieron el impacto deseado, es preocupante el hecho de que el nuevo documento *Guía para la Planeación Docente (1997 – 1998)* no contemple a la lectura dentro de sus contenidos.

El siguiente capítulo estará dedicado a recuperar implicaciones pedagógicas sobre la enseñanza y aprendizaje de la lecto escritura en el nivel preescolar desde los aportes de teorías actuales y recuperando lo valioso de las aportaciones de programas preescolares en relación al tema de la lectura.

⁴² Tiana F. Alejandro (1998). “La Evaluación y la Calidad. Dos cuestiones de discusión”. Conferencia inaugural del *Seminario Internacional de evaluación de la calidad de la educación básica*. Oaxaca, Oax.

CAPÍTULO 5



“Quiero aprender a leer, porque...cuando tú tengas trabajo, yo ya puedo leer sola”.

Miryana.

CAPÍTULO 5

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA LECTURA EN PREESCOLAR

“Los niños no permanecen en ninguna situación en la que no haya nada que puedan aprender. Todos ellos están equipados con un dispositivo muy eficiente que impide que pierdan el tiempo en situaciones donde no hay nada por aprender. Este dispositivo se llama tedio y es algo de lo que todos los niños no quieren escapar...; el tedio comunica al maestro un mensaje bastante claro: no hay nada que el niño pueda aprender en la situación que se le ha planteado...Los niños no aprenden cuando se les niega el acceso a los problemas.”

Frank Smith.

INTRODUCCIÓN

En el deseo de contribuir con la promoción y progreso de la lectura en instituciones escolares y preescolares se han realizado Foros, Ponencias, Congresos y Ferias sobre la lectura y el libro, sobre su uso y su goce para y por los niños. Desafortunadamente, son pocos los maestros en servicio que se ven favorecidos con todas estas aportaciones; y muchos son los alumnos que siguen siendo “enseñados” con métodos poco

estimuladores de la capacidad lectora. “La escolaridad es una especie de Ogro filantrópico: *“enseña a leer pero no forma lectores”*”, afirma la autora ecuatoriana Falconi, al reconocer una pedagogía de la lectura sin placer, parte de una crisis educativa y causante de *“la deseducación estética”* del niño.

En la escuela, el aumento de interés por la naturaleza de los procesos de lectura, iniciado hace ya casi cuatro décadas, ha entrado en colisión para confusión de muchos profesores dada la gran cantidad de concepciones y teorías que desde diferentes enfoques y posiciones estudian la naturaleza de este tópico, por un lado, y por otro, dadas las metodologías que como otra área de la enseñanza de la lectura reflejan tales concepciones diferentes del proceso de lectura. Aún en la actualidad, el aprendizaje de la escritura y la lectura se ha planteado como resultado del uso de métodos tradicionales y simplistas con la orientación de que la eficacia de ellos llevaría al niño a encontrar la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía.

Se aúna a éstas problemáticas de concepción del proceso lector, el rezago educativo que ha venido presentando América Latina como un causal de la realidad curricular de planes y programas en la educación preescolar pues las recientes “Guías para la Planeación docente” apenas contemplan el tema de la lectura. La preocupación de los docentes por la enseñanza de la lectura y la escritura se ha orientado erróneamente a la búsqueda de los métodos más eficaces cuando en el mejor de los casos, se ha pensado en ellos, pues se manifiesta una ausencia total de la lectura cuyo origen de su destierro se inicia con la noción de madurez venidas de concepciones extranjeras, que influyeron fuertemente en la elaboración de programas preescolares en el México de los 60’s y 70’s.

Los métodos de lectura en Español para la escuela primaria han tenido también una fuerte influencia sobre la forma de concebir la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar, como respaldo de que la enseñanza de la lectura corresponde sólo a la educación primaria basados en principios de deletreo, o de asociación sonido – grafía, o con la enseñanza de las letras o con el aprendizaje de sílabas, o con la repetición y

¹ Falconi, Mercedes. “La Guambrateca, testimonio de una campaña de promoción a la lectura”, en *Senderos Hacia la lectura*, 145. México: INBA. .

memorización de palabras y frases completas y sin sentido, que se desbaratan y se vuelven a armar, o asociando sonidos del medio ambiente con letras y sonidos del lenguaje, y en general, basados en una concepción de reconocimiento de palabras.

Esta concepción de enseñanza de lectura ha implicado a través de años de educación básica en nuestro país, que al Jardín de Niños o al nivel preescolar le corresponda la preparación de los niños para acercarse al texto escrito desde una perspectiva única y exclusivamente sensomotriz, a manera de aprestamiento madurativo, por el cual se dan a los alumnos ejercicios preparatorios para promover habilidades en organización espacial, coordinación visomotora, discriminación auditiva, atención, memoria y lenguaje oral, y en la mayoría de los casos todo esto se realiza sin el objetivo preciso de enseñar a leer a los niños.

Así, si la escuela primaria ha usado métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, bajo su sombra se ha dado un nivel preescolar que reduce las posibilidades de acercar al niño a la lectura desde un enfoque tradicional basado en nociones de madurez.

Por ello, ante la evidencia de que en el aula no se han aplicado aún las teorías e investigaciones recientes, y si hay una realidad actual que arrastra concepciones cruzadas como resultado de variadas 'tradiciones' históricas en preescolar, se tiene la necesidad de dirigir esfuerzos hacia el área de aplicación de las nuevas concepciones ya que las metodologías de trabajo reflejan las concepciones existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Se tratarán así, en este último capítulo, temas de reflexión en torno al aprendizaje lector tales como comprensión lectora vs. madurez para la lectura, modelos, teorías y métodos de enseñanza y aprendizaje, actividades, ambiente escolar, el rol del maestro y el rol del alumno, el contexto, materiales y recursos, el pensamiento y el lenguaje, el andamiaje, como respuestas que surgen a preguntas elaboradas cuando se iniciaba esta investigación:

1. ¿Qué es la educación preescolar en el país?

2. ¿Cómo se concibe el tema de la lectura en el origen, en el desarrollo y en la actualidad curricular del nivel preescolar?

- ❖ ¿Qué marcan o contienen sus diversos programas?
- ❖ ¿Qué tradiciones se plasman en ellos y aún subsisten en la actualidad?

La lectura debe ser considerada en la educación preescolar, y siendo esto así:

3. ¿Qué concepción tendría que respaldar esta realización de la lengua?

- ❖ ¿Cuál sería una metodología apropiada para la iniciación temprana de los niños en la lectura?
- ❖ ¿Cuál debe ser la actitud de la escuela preescolar hacia la lectura?
- ❖ ¿Qué concepción habría que tener sobre la alfabetización?

Desde el área de la psicolingüística,

4. ¿Qué implica entonces la lectura en preescolar?

- ❖ ¿Las actividades de lectura se pueden aplicar en algún tipo de programa o de institución en particular?
- ❖ ¿Cómo trabajar la lectura en un aula preescolar?
- ❖ ¿Cuál sería el rol del maestro, de los alumnos y el uso de los materiales en este proceso de alfabetización?
- ❖ ¿Cómo debe ser un medio ambiente propicio para la alfabetización?
- ❖ ¿Qué tipo de competencias lectoras serían las propicias para construir a partir de ellas actividades y contenidos de lectura?

Son estas algunos de los planteamientos que parten de reconocer la relevancia social de la lectura, y el papel de la escuela preescolar en su aprendizaje; son también guía de estudio para esta investigación en la posibilidad de aportar implicaciones pedagógicas que permitan trascender la cotidianidad de los hechos de la vida escolar, de la vida social y de la vida individual. A esto está dedicado este último capítulo.

5.1. LA LECTURA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

5.1.1. La educación preescolar en México.

El Jardín de Niños o nivel preescolar en el país es el primer peldaño del sistema nacional de educación básica que encuentra sus lineamientos pedagógicos iniciales en educadores como los maestros Cervantes y Laubscher que creyeron fielmente en los principios de la educación que planteaban Froebel, Pestalozzi, Rousseau, Freinet y otros, pero que sin embargo se estableció más como la coronación del esfuerzo de maestras que buscaron el reconocimiento y la validez del nivel, sin ser considerada por el sistema educativo la verdadera función social que la educación preescolar tenía en sí misma. El nivel preescolar hoy en día, carece de una demanda social efectiva a pesar de haberse convertido oficialmente en 1942 en el primer nivel de la educación básica.

El nivel preescolar es también la consolidación de varios modelos pedagógicos que han creado configuraciones de pensamiento y acción a través de su historia manifestadas en la institución escolar a través de la práctica docente y de las concepciones que hay detrás de la misma. La presencia de la lectura en preescolar depende de sus concepciones pedagógicas y de su historia.

5.1.2. La lectura en el origen, en el desarrollo y en la actualidad curricular del nivel preescolar.

Los contenidos de la educación preescolar y su continuidad con la escuela primaria son una meta relevante e importante para el sistema nacional. En el tema de la enseñanza inicial de la lengua escrita ha existido una visión tradicional semejante para ambas instituciones con las características de un sistema deshumanizante, de despersonalización, de fragmentación y de estandarización. En este trabajo de tesis se sugiere considerar aportes teóricos en dos niveles: de la psicolingüística para la enseñanza de la lectura; y de la psicología para la comprensión del desarrollo del niño y de los procesos de aprendizaje.

Como se ha mostrado en capítulos antecedentes, los primeros programas para párvulos o preescolares tenían contenidos de lectura en su currícula, pues este era considerado como un tema o actividad aislada de otras necesarias para favorecer el desarrollo del niño. Ubicamos aquí a los programas de bases froebelianas de Bertha Von Glümer y Estefanía Castañeda y hasta el primer programa de Rosaura Zapata en 1942. La lectura desaparece por 10 años desde los Programas de 1965 y 1970 de la misma Zapata volviendo a considerarse en los contenidos curriculares de la Guía Didáctica de 1975 y en el Programa de 1979, bajo un enfoque de madurez.

Es hasta los programas de 1982 y 1992 donde la lectura se postula como contenido en sí misma. Sus autoras elaboraron el documento de 1982 considerando el lenguaje escrito, lectura y escritura, dentro del eje de la Función Simbólica y el Constructivismo como enfoque en la propuesta de alfabetización inicial. El programa del 92' no precisa que concepción asume, pero sugiere continuar usando supuestos teóricos dentro de una concepción del lenguaje integral.

Cuando aparece la Guía Metodológica para la planeación docente del ciclo escolar 1997, esta contempla 'contenidos' organizados en tres rubros, uno de ellos: "La comunicación y la representación". En éste, el lenguaje escrito es visto como un elemento necesario por sus múltiples funciones pero sin especificarse su realización a través de la lectura, esta desaparece del currículum preescolar pues solo hay un Indicador de cuatro palabras, donde se menciona la palabra: "Pide que le lean", y esto es insuficiente para solicitar y orientar el trabajo docente de las usuarias del documento.

5.1.3. Las concepciones de lectura en los programas preescolares.

Las concepciones de lectura se plasmaron en los programas de acuerdo a la tradición histórica en que fueron creados. Los primeros eran documentos que consideraron que se debía leer a los niños y que, de ser posible, los niños debían aprender a leer en sus aulas. Fueron programas de bases froebelianas.

A partir de un corte de tipo cognitivo con la teoría de Froebel, se gira en preescolar hacia otras concepciones teóricas que parecen haber ganado y confundido a un gran número

de maestras que en la actualidad no saben si deben recuperar estos contenidos y como trabajarlos.

Recordemos que los principios reduccionistas o conductistas consideraban que primero se leía, y que se escribía como una consecuencia del aprender a leer. Escribir era lo inverso de aprender a leer. Había así posturas contrapuestas sobre la lectura. Liliana Tolchinsky (1995)², lo confirma cuando escribe que había quienes definían el proceso de lectura como un proceso de abajo hacia arriba (bottom – up) y aquellos que lo definían como un proceso de arriba hacia abajo (top – down) donde el abajo eran las marcas gráficas del texto y el arriba era la mente del lector. *“Abajo están las letras que describen segmentos fonológicos; luego las palabras que se obtienen por combinación de letras; después las oraciones por combinación de palabras; los textos por concatenación de oraciones; el significado de los textos, que se concatenan con las expectativas del lector respecto del texto, sus experiencias previas, su conocimiento del mundo, y...ya estamos arriba”*.

En el primer programa oficial, el de 1965, aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación aplicado con carácter de nacional para el nivel preescolar, la lectura no se considera ni como contenido, ni como actividad para abordar otros contenidos. Desaparece de la vida educativa por 10 años. Las razones se encuentran en tres prejuicios epistemológicos que estaban influyendo conjuntamente: uno de origen conductista o reduccionistas, otro de inspiración piagetana y el último de origen lingüístico³.

Los prejuicios conductistas basados en habilidades y destrezas fueron confrontados y sustituidos por los postulados piagetanos de los cuales se derivó el enfoque constructivista. Desafortunadamente, este se convirtió en otro prejuicio, que mermó la incorporación de la escritura y la lectura como objetos de estudio psicológico, y fue tal la influencia de estos dos prejuicios que se han convertido en una de las razones más

² Tolchinsky, L. (1995). *Aprendizaje del lenguaje escrito*, 194. Barcelona: Anthropos.

³ *Ibid.*, 193.

sólidas por las cuales se sigue sosteniendo que los niños de edad preescolar no deben leer.

El constructivismo, enfoque que tuvo y sigue teniendo gran peso en el nivel preescolar, afirma que *“En el desarrollo del niño, se considera que las estructuras cognoscitivas, con características propias en cada estadio del desarrollo, tienen su origen en las de un nivel anterior y son a su vez punto de partida de las del nivel subsiguiente, de tal manera que estadios anteriores de menor conocimiento dan sustento al que sigue, el cual representa un progreso con respecto al anterior...”*⁴. De acuerdo con esto, no era posible, más bien era dañino, dar a los niños actividades de lectoescritura porque se consideró que los pequeños no estaban aptos en su nivel para ello. Las actividades preverbales darían origen a las verbales. La función simbólica o semiótica, como derivada de la inteligencia sensoriomotriz, es la que permitiría la adquisición del lenguaje como un proceso de sustitución⁵. Se consideraba que la enseñanza de la lectura se debía dar dentro de un sistema formal que se iniciaba con actividades de maduración (sin tener muy claro que significaba esto), y no pensaban siquiera que la tarea de preescolar para iniciar la alfabetización era hacer participar al niño en prácticas de lectura y escritura.

Lo adecuado para ascender del subestadio preoperatorio (propio a los niños preescolares), al subestadio de las operaciones concretas, eran las actividades que permitieran los cambios cualitativos en las estructuras lógicas siendo profundamente constructivistas en lo referente al conocimiento; sin embargo la teoría piagetana propuso que los mismos mecanismos eran los responsables de todas las adquisiciones, semejándose en esto a la visión que los conductistas tenían del estado inicial y de la neutralidad de dominio⁶, siendo esto causa de que los niños no leyeran si no habían alcanzado el mínimo de desarrollo cognitivo o maduración.

Además de la continuidad de las forma simbólicas (imitación diferida, juego simbólico, lenguaje) y de la neutralidad del dominio, se estableció una continuidad entre el dibujo, el juego simbólico, el lenguaje y la escritura o la notación numérica. Estas competencias

⁴ Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. México: Sex Barral.

⁵ Yoroshevsky M.G. *La psicología en el siglo XX*, 251. México: Grijalbo.

⁶ Tolchinsky Liliana (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*, 198. Barcelona: Anthropos.

tendrían procesos similares y dependerían o serían producto del desarrollo conceptual. Así, lectura y escritura dependían de lo nocional o cognitivo pero poco tenían que ver con lo lingüístico.

Las investigaciones psicolingüísticas de los años setenta intentaron verificar la hipótesis de que el desarrollo lingüístico es una consecuencia del cognitivo, pero no se les ocurrió verificar la supuesta dependencia de la escritura y la lectura respecto al desarrollo cognitivo. Lectura y escritura sólo eran asignaturas escolares. *“Había una limitación epistemológica – Por parte de psicólogos y educadores – de formularse la pregunta misma. ¿Cómo leerá o escribirá un niño al que no se le ha comenzado a enseñar sistemáticamente?”*⁷

Esta forma de pensar tuvo consecuencias educacionales dramáticas durante los años setenta. En los Jardines de niños se erradicó el escribir y lo escrito. Tolchinsky (1993)⁸ nos explica en su capítulo sobre las investigaciones sudamericanas: *“La idea era que, cuando los niños hubieran aprendido a pensar y hubieran madurado lo suficiente, estarían preparados para someterse a la enseñanza de la lectura y la escritura...El pensar queda reducido al procesamiento de la información experiencial y excluido del procesamiento de la información textual”*.

La lingüística era una lingüística de lo oral, sostenía que su objeto de estudio es el lenguaje oral, que es el natural, el primario y el universal, así, cuando la lectura vuelve a aparecer en los programas preescolares lo hace desde esta perspectiva, las concepciones son bastante claras en el PEP'79 donde toda actividad referida al lenguaje se hace a través de lo oral.

Estas concepciones también quedaron reflejadas en la *Guía Didáctica de 1975* y en el *Programa 1979 y Metodología del Programa 1979* que elaboró el Laboratorio de Psicopedagogía de la Dir. Gral. de Educ. Preescolar. En ellos se consideró pertinente el contacto de los niños con la escritura y con la lectura en la escuela. (Revisar estos

⁷ Tolchinsky Liliana (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*, 200. Barcelona: Anthropos.

⁸ *Ibid.*, 201.

programas en el capítulo 3). El estudio de los programas lleva a reconocer en ellos una fundamentación piagetana además de la conductista. Del constructivismo se quedó el prejuicio de no realizar actividades de escritura y lectura por no ser adecuadas al subestadio preparatorio; y del conductismo se enfatizó la idea de madurez y de aprestamiento a la lectura.

Sólo hasta los setentas se produjo un cambio notable en esta percepción, se empezó a hablar de desarrollo del lenguaje escrito o de psicogénesis de la escritura, de desarrollo inicial de la lecto escritura. Estos trabajos comenzaron en Sudamérica con Emilia Ferreiro y Teberosky (1979) que vieron el proceso de lectura y escritura en educación básica desde el punto de vista del sujeto que aprende, con la intención de favorecer las prácticas educativas en América Latina ante los difíciles problemas educativos que presenta: rezago, ausentismo, repitencia, deserción, selección social, expulsión encubierta.

El Programa de 1982 surge bajo la concepción constructivista que toma sus bases en el enfoque psicogenético de Jean Piaget; así se manifiesta con gran claridad en la fundamentación psicológica del programa. La concepción metodológica era lograr la conexión entre las actividades de lectoescritura y las de otras áreas del conocimiento a través de dos vías complementarias: la primera es una proyección natural desde la lectura y la escritura hacia los contenidos más diversos, la segunda, toma como punto de partida aspectos incluidos en otros campos del saber e incorpora la lectura y la escritura como medios de comunicación del conocimiento⁹. Esto se puede corroborar en el capítulo cuarto donde se plasma la propuesta metodológica del PEP'82.

Compartiendo algunos puntos con el lenguaje integral y en controversia con otros¹⁰, el enfoque constructivista también admite que el leer y escribir son actividades comunicativas y que el leer no es decodificar, sino buscar significado. Los constructivistas tratan de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético.

⁹ Lerner y Palacios (1994). *El aprendizaje de la lengua escrita*, 39. Buenos Aires: AIQUE.

¹⁰ Vernon, S. (1996). "Tres distintos enfoques en las propuestas de Alfabetización inicial", revista *Básica*, enero – febrero, 63-70. México.

El *Programa de Educación Preescolar 1992* propuso el trabajo pedagógico bajo el método de proyectos. La aproximación que se percibe es la del lenguaje total que se construye a partir del lenguaje y de la experiencia del niño.

En la *Guía para la Planeación 1997- 1998*, no es clara ninguna concepción de lectura.

5.1.4. Tradiciones que subsisten y que relegan el uso de la lectura

Es inconcebible que la *Guía para la Planeación Docente. 1997 - 1998* que precede a estos programas si contemple “el lenguaje escrito” pero carezca de fundamentación, lo que es más contradictorio es que ofrezca “opciones metodológicas” que permiten trabajar escogiendo entre seis métodos diferentes, los que implican concepciones diferentes de épocas históricas culturales diferentes. En la actualidad subsisten todas las “tradiciones” y variadas concepciones de lecto escritura. Esta realidad nos aleja de la posibilidad de salir pronto del rezago educativo y de mejorar la calidad de la educación, convirtiéndose así, en una causa de que actualmente la lectura, aún más que la escritura esté fuera de la práctica educativa.

En México, un factor negativo ha sido la noción de madurez, que desde una concepción tradicional se ha postulado como necesaria, indispensable y preparatoria para la lectura.

Aunque hubieron dos programas, los de 1982 y 1992, con un enfoque que en la práctica hubiera permitido el acercamiento del niño a la lectura posibilitando su aprendizaje, fueron concepciones que no se consolidaron en la práctica educativa pues décadas de prejuicios conductistas, constructivistas y de la lingüística de lo oral sobre la lectura, así como décadas de historia nacional, han pesado sobre la labor pedagógica de miles de educadoras.

El desfase entre los programas de Educación Normal y Educación Preescolar ha tenido graves consecuencias educativas, la más grave es tal vez la formación de maestras en concepciones diferentes. Por un lado, las de la escuela formadora; y por otro, las exigidas por el programa que guiará su labor docente.

Por otra parte, considerando el análisis de Aurora Elizondo (Cap. 2), se debe desterrar la postura que han adquirido algunas maestras en preescolar al no identificar lo femenino con la docencia en un terreno de lo científico y lo profesional. Se debe promover cada vez más, la profesionalización de las maestras y el interés por conocer nuevas teorías y concepciones que permitan mejorar la práctica educativa.

Está también la concepción reduccionista de que a la escuela primaria corresponde la alfabetización de los niños, quitando toda responsabilidad a las educadoras y al nivel preescolar que encontró el reconocimiento de su existencia pero no de su obligatoriedad.

5.2. LENGUAJE INTEGRAL, UNA CONCEPCIÓN DEL PROCESO LECTOR

Se propone para preescolar una concepción de Lenguaje integral para propiciar un modelo pedagógico de calidad y de respeto, que estudie al niño y la lengua, favoreciendo así el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

Como ha sido escrito en el capítulo primero, el término lenguaje integral ha surgido para identificar una concepción que está a favor de alfabetizar con actividades que involucran contextos o actos de habla, de lectura y escritura, íntegros y con textos propios. El éxito de aprender a hablar es gracias a que no ocurre en forma separada de la vida del hogar; en forma similar debe suceder con los actos de escritura y lectura.

Al respecto Jolibert J.(198)¹¹, propone que deben desaparecer las lecturas obligadas de inicio de una sesión, que lo que se debe hacer es leer *“en todo momento durante el día en función de la vida de la clase y de la escuela, y de los proyectos del curso”*. Lo que el autor sostiene es crear situaciones reales de lectura en la intención de hacerla realmente significativa. No se debe leer para cubrir los objetivos del programa, pues aunque aprender a leer se logra leyendo, se debe ‘leer ante un interés inmediato’ como el mejor método para dar razones de peso a la necesidad de aprender a usar este proceso y a significarlo.

¹¹ Jolibert J (1992). *Formar niños lectores de textos*, 35. Chile: Hachette.

Si tomamos conciencia que leemos para “responder a la necesidad de vivir con los demás, en la clase, y en la escuela; para comunicar con el exterior; para descubrir las informaciones que necesitamos; para hacer (jugar, fabricar, llevar adelante un proyecto - empresa); para alimentar y estimular la imaginación; para documentarse en el marco de una investigación de ciencias naturales”¹².y en sí, para relacionarnos con los otros, estaremos en posibilidades de acercarnos al texto para interrogarlo con la intención de construir su sentido en vez de sólo decodificarlo.

El aprendizaje de la lectura en el Jardín de Niños debe estar conceptualizado dentro de una teoría de lenguaje integral, esto es, “hay que mantener el lenguaje en su forma integral y estimular a los niños a usarlo de manera funcional, guiados por propósito personales, para satisfacer sus propias necesidades”¹³. No se trata de un lenguaje artificial, fragmentado y sin sentido que por pertenecer a otros y estar fuera de su contexto sea inaccesible, aburrido e irrelevante para el aprendiz. Se trata de invitar a los alumnos a usar el lenguaje, a hablar de lo que necesitan entender, de preguntar y escuchar, de escribir y reflexionar sobre sus experiencias, de compartirlas con los demás, de estimularlos a leer o a que les lean para informarse, de manejar las palabras impresas que están por todos lados, de disfrutar de buenas historias sin cuestionarios al final. Se trata de aprender del todo a la parte; de que las letras, frases, oraciones, sean vistas sólo en el contexto de un lenguaje integral y real, con sentido, que pertenezcan al aprendiz y tengan utilidad social y por ello él le asigne un propósito que le permita poder utilizarlo en eventos igualmente reales.

5.2.1. Orientaciones metodológicas para la iniciación temprana de los niños en la lectura

Las investigaciones realizadas hasta ahora sobre el aprendizaje de la lectoescritura en los niños de corta edad desde la postura psicolingüística nos permiten conocer cómo iniciarlos como lectores dentro de un lenguaje integral.

¹² Jolibert J (1992). *Formar niños lectores de textos*, 35. Chile: Hachette.

¹³ Goodman Kenneth (1989). *Lenguaje integral*, 13. Mérida: Editorial Venezolana.

Las investigaciones realizadas hace ya varias décadas (Luria, Vigotsky) y otras investigaciones psicolingüísticas, lingüísticas y psicogenéticas, favorecieron la creación de un modelo psicolingüístico del proceso de la lectura que explicara lo que hace el lector al leer y cómo ayudarlo en su proceso de adquisición. Al respecto, Yvonne S. Freeman (1988)¹⁴, en traducción de Karen Goodman nos resume:

La psicolingüística combina psicología y lingüística para describir los procesos psicológicos que se ponen en marcha cuando las personas utilizan el lenguaje. De la lingüística se pueden obtener percepciones acerca de los sistemas de lenguaje y clases de competencia que reflejan las personas al usarlos. La psicología ofrece percepciones de cómo se aprende y se utiliza el lenguaje. La psicología cognoscitiva ha revelado que el aprendizaje es un proceso en el cual el que aprende participa activamente...La evidencia psicolingüística muestra que el lector tiene una comprensión de su idioma que le permite buscar el significado al leer y no mirar palabras individuales (Smith, 1973). Para buscar el significado de lo que se lee, el lector debe emplear distintas estrategias. Goodman (1984) delinea las siete estrategias que el lector emplea: Iniciación o reconocimiento de la tarea, Muestreo y selección, Inferencia, Predicción, Confirmación o rectificación, Corrección, Terminación...El modelo psicolingüístico de lectura concibe al lector como participante activo en el proceso de lectura...no hay jerarquía de habilidades. El lector utiliza los cuatro sistemas lingüísticos (grafofónico, sintáctico, semántico, y pragmático) al leer. No descifra letra por letra, sino que selecciona muestras de información del texto para obtener el significado (Goodman, 1982,1984; Smith, 1973)."

La lectura es un proceso global que no podemos ver y que se desarrolla en el cerebro. Tiene como objetivo la búsqueda de la comprensión y la escuela y los maestros, tienen la función de ayudar al niño a aprender a obtener y a utilizar el significado. Gómez Palacio (1996)¹⁵ describe a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector, pero lo cierto es que sin comprensión no hay lectura.

¹⁴ S. Freeman, Y. (1988). "Métodos de Lectura en Español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?", revista *Lectura y Vida*, 24.

¹⁵ Gómez Palacio *et.al.* (1996). "Reconceptualización de la lectura y la comprensión lectora" en *La lectura en la escuela*, 19. México: SEP. (Biblioteca para la actualización del maestro).

Los procesos de lectura en las instituciones de educación preescolar deberían tener un desarrollo muy propio y característico, no porque en estas instituciones dicho proceso de adquisición de la lengua escrita y la lectura sea diferente, sino porque el Jardín de Niños debe propiciar las actividades que acerquen a los niños a la lecto – escritura así como el ambiente y las experiencias que los ayuden a construir hipótesis de este objeto de conocimiento con el que no han tenido un contacto formal, porque provienen de familias analfabetas, porque en sus hogares no hay conciencia de la importancia de su acercamiento al mundo letrado desde temprana edad, o simplemente, por falta de interés de los padres.

Para iniciar el aprendizaje formal de la lengua escrita en el Jardín de Niños la educadora debe tener bien establecidas para sí las diferencias y semejanzas entre lenguaje oral y lenguaje escrito porque: *“Aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito y no es más difícil aprender a leer ya escribir que aprender el lenguaje oral. Los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones de tratar la lengua escrita como un tema escolar para ser dominado. Más bien*

*deben basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita”*¹⁶. Las educadoras deben también comprender que todos los niños, cuando ingresan a la escuela, ya han iniciado su trabajo de reflexión sobre la lengua escrita.

El desarrollo de la lectura en niños de corta edad se da bajo principios (funcionales, lingüísticos y relacionales) que los niños descubren; estos son usados y controlados por la relación que los niños establecen con el sistema de escritura. Por ello se debe acercar a los niños y niñas a diversos tipos de textos considerando la diversidad de escritos que hay para leer y sus muy diversas procedencias: envases, carteles, libros, televisión, cartas... Y como la lectura puede permitir construir significados que también pueden ser escritos, aunque los niños en esta etapa aún no puedan hacerlo, podemos facilitar el inicio de este proceso escribiendo y leyendo textos con diferentes propósitos. *“La lectura así, no es nunca completamente individual, sino el resultado de una orquestación de muchos*

¹⁶ Goodman (1989). *Lenguaje integral*, 27. Mérida: Editorial Venezolana.

*conocimientos que son almacenados y utilizados inconscientemente al escribir. Es por esa razón que los niños necesitan ser expuestos a un amplio rango de literatura y otros materiales impresos para poder construir esa reserva lingüística. Los niños requieren de ayuda y apoyo para ver, identificar y emplear las convenciones utilizadas en diferentes textos*¹⁷.

Liliana Tolchinsky (1993)¹⁸ presenta dos principios pedagógicos fundamentales, derivados de las investigaciones psicolingüísticas sobre lectura:

- ❖ El escribir y el leer son actividades diversas, cada una con sus peculiaridades. Ni el aprender a escribir es una consecuencia del aprender a leer, ni su inversa.
- ❖ El nivel preescolar es el estadio en que se debe poner al niño en posición de escritor y/o lector: “¿Por qué en posición de? Porque no siempre escribirá materialmente o leerá materialmente...hay diversas maneras de escribir y de leer.

Por ejemplo, cuando el niño dicta a la maestra para que ella escriba el texto de las ilustraciones de un cuento, está en posición de escritor, aunque no esté escribiendo materialmente. Cuando el niño lee el contenido de un libro que ya conoce o lo que acaba de escribir asume el papel de lector. Escribir lo que otro dicta es diferente de escribir lo que uno mismo ha pensado. No es lo mismo dictar que copiar. No es lo mismo que la maestra ponga planas de letras a los niños a que estos escriban con su propia convencionalidad. Es diferente leer un tema para explicarlo frente a los compañeros o leer un cuento para organizar una dramatización o leer una receta de cocina para hacer, que leer para aprender a leer. Las profesoras deben tener conciencia de la diversidad de maneras de escribir y leer para diseñar múltiples actividades de lectura y escritura.

¹⁷ De la Garza, Y (1997). “Principios fundamentales en la didáctica de la escritura”, 2. UPN.(fotostáticas).

¹⁸ Tolchinsky Liliana (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*, 45. Barcelona: Anthropos.

5.3. LA NOCIÓN DE ALFABETIZACIÓN PARA EL NIVEL EDUCATIVO PREESCOLAR

La escuela preescolar debe tomar un cambio de actitud hacia la enseñanza de la lectura. El Jardín de Niños debe apoyar, andamiar, dar instrucción sobre una alfabetización emergente.

La alfabetización es la capacidad de leer y escribir una variedad de materiales impresos con propósitos personales y sociales importantes¹⁹. Judith Kalman (1993) asegura que la alfabetización es un proceso largo y complejo que va mucho más allá de las letras: *“implica aprender a participar en la práctica”*, es decir, no sólo es utilizar una técnica para la representación gráfica de la escritura, que por sí sola no es un agente de cambio social; alfabetizarse es aprender a usar la lengua escrita *según las costumbres y propósitos comunicativos de los que la utilizan*, implica también un *conocimiento profundo de los requisitos sociales que la modelan en situaciones concretas*: llenar una forma, solicitar por escrito un trabajo, escribir una carta, leer una receta de cocina o leer literatura de ficción. La alfabetización se aprende interactuando con otras personas que saben usarla.

La alfabetización emergente se refiere a esa parte de la experiencia preescolar que afectará sensiblemente la actitud de los niños hacia la alfabetización, aunque no hay o debiera haber una línea divisoria entre ambos términos. La terminología se usa con el fin de reconocer límites mínimos para ser recuperados en el nivel preescolar.

El término alfabetización emergente fue introducido por Clay en 1966 y asume que los niños adquieren algún conocimiento acerca del lenguaje, la lectura y la escritura antes de ingresar a la escuela o en la escuela preescolar pero considerando aquellas prácticas informales de lectura y de escritura.

El desarrollo de la lengua escrita comienza temprano y continúa a través de la vida, y hay una relación dinámica entre las habilidades de comunicación. Cada una de ellas influencia a las otras en el curso del desarrollo que tiene lugar en los contextos cotidianos de la casa y la comunidad. El acercamiento a la lectura y escritura emergentes es una forma de

acercamiento especial a la lectura y los lectores y las actividades de lectura en la alfabetización emergente son vistas como precursoras de la lectura formal.

El término alfabetización emergente tiene la finalidad de puntualizar que la lectoescritura 'emerge' en la medida en que los niños tengan experiencias de uso directamente relacionadas con la lectura y la escritura y no como gestación de la nada. El concepto 'emergente' debe comprender aquellas conductas naturales, espontáneas e iniciales que impregnan el habla y los textos, conductas que penetran culturalmente y que dan razones suficientes a los niños para que la lectoescritura emerja con una fuerte intención de querer y necesitar saber leer y escribir. El término espontáneo se aplica a las conductas resultantes de saberes que se adquieren con una acción sistemática dentro de un lenguaje integral, como resultado de un aprendizaje social a partir de las relaciones con los otros.

Como ya se ha señalado, en algunos hogares no se dan estas experiencias de alfabetización por diversas razones culturales y socioeconómicas, y es la escuela la institución que tiene la responsabilidad de brindar las perspectivas y el currículum adecuado, eficaz y eficiente para un acercamiento inicial a la lectura y escritura en condiciones naturales, tal cual se aprende una lengua en el hogar.

5.3.1. Diferencias entre las actividades de aprestamiento a la lectura y la lectura emergente en el aula preescolar

Las aproximaciones sobre alfabetización emergente son diferentes a las aproximaciones de "aprestamiento a la lectura". Las actividades de aprestamiento a la lectura son típicamente de madurez; son parte del dominio de habilidades antes de comenzar la lectura formal y pueden ser ubicadas dentro de las teorías de transmisión de conocimientos. (Confróntese J. Downing vs. Smith y Goodman. Cap. I).

Basándose en la teoría de Vigotsky sobre el aprendizaje, el desarrollo de la alfabetización

¹⁹ Goodman. "Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura", en Rodríguez Ma. Elena, comp. (1997). *Alfabetización por todos y para todos*, 43. Argentina: AIQUE.

temprana puede entenderse como el resultado del involucramiento de los niños en actividades de lectura mediadas por otros más letrados. La interacción social en estas actividades las hacen muy significativas para el desarrollo del niño. No sólo los eventos letrados interactivos enseñan las funciones y convenciones de la lectura, sino que también vinculan la lectura con el gozo y la satisfacción y así incrementan el deseo de los niños de involucrarse en las actividades de alfabetización. Los aspectos sociales del desarrollo de la lectura se fundamentan en la teoría general de Vigotsky (1965) sobre el desarrollo intelectual, en la afirmación de que todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas.

Como es evidente, los niños necesitan de variadas experiencias de trabajo y de varios tipos de lecturas, como un factor importante en la adquisición y desarrollo de su alfabetización, así como usar la lectura en interacción con otras actividades.

5.3.2. La aplicación de las actividades de lectura en los programas preescolares de diferentes instituciones.

En México existen varios programas dedicados a la educación preescolar. Están los planes de medio día o de tiempo completo, es decir, los programas para jardines de niños y los programas de las diferentes instituciones o centros de atención infantil. Para ambos es posible considerar las actividades de alfabetización emergente puesto que la lengua como una práctica social está inmersa en cada momento de la vida de los niños. La diferencia estaría en la cantidad de tiempo dedicado a las diversas actividades.

Hay estudios cuantitativos y cualitativos que reportan que un mayor tiempo escolar da mayores oportunidades a los maestros para trabajar con proyectos más completos de lengua escrita. Los resultados de los estudios muestran que la calidad del desempeño de las actividades de lecto escritura, no dependen del tiempo, pues las actividades de alfabetización emergente, creadas y seleccionadas bajo la perspectiva de un lenguaje integral, sirven para todos los salones de clases con niños en edad preescolar.

5.4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LECTURA PARA EL NIVEL PREESCOLAR

5.4.1. ¿Por qué trabajar la lectura en el nivel preescolar?

Durante décadas y hasta nuestros días, la escuela preescolar sólo se ha preocupado, como ya se ha explicado, por aquellas actividades que intentan desarrollar los aspectos madurativos de los niños pequeños desde tareas manuales sin propósito alguno, hasta el juego y los juegos sin sentido, sin planeación o sin interés, más como actividades físicas que como formas superiores de pensamiento. Sin caer en extremos, se debe reconocer que la función social y pedagógica de la escuela preescolar, aún sin una definición plena, deben ser foco de estudio para maestros, investigadores, psicolingüistas y políticos educativos entre otros, que puedan considerar todo tipo de actividades y contenidos propicios para favorecer el desarrollo de la lectura en los niños pero desde la naturaleza de sus aprendizajes.

Vista la adquisición de una alfabetización temprana en el preescolar como el resultado del involucramiento de los niños y niñas en actividades de lectura mediados por otros más letrados, es necesario implementar programas que involucren las habilidades de adquisición, pues el aprendizaje es precisamente de naturaleza social. La interacción social en estas actividades hace para ellos muy significativo su desarrollo.

Se deben leer y manejar variadas actividades de lectura con los niños; de un amplio rango de tipos de textos; solos o con otros; con dirección o libremente; cuando la situación lo permita o el niño lo requiera, pero nunca forzadamente; en un ambiente cordial y afectivo; en el aula o en su casa, motivando a su familia; con propósitos definidos; para:

- ❖ Iniciarse en el uso del lenguaje escrito resolviendo cuestiones prácticas.
- ❖ Tener acceso a la información que les permita desarrollar formas superiores de pensamiento.
- ❖ Valorar y gustar de lo artístico y lo literario de textos específicos.
- ❖ Interactuar en eventos de lectura y escritura, socializando el aprendizaje.
- ❖ Encontrar razones que mejoren los vínculos afectivos.
- ❖ Reflexionar y hacer juicios críticos y personales sobre una temática.
- ❖ Compartir experiencias, pensamientos y sentimientos.

- ❖ Mejorar el proceso de comprensión.

La lectura entonces, es un contenido educativo de considerable importancia para ser trabajada en preescolar porque es un disparador de capacidades intelectuales, prácticas, literarias, afectivas, sociales...para mejorar la calidad de vida.

5.4.2. Implicaciones de la lectura en preescolar

Reconocer que la lectura es un proceso activo de búsqueda de significado supone que no podemos aceptar trabajar con métodos y programas que no contemplen a la lectura en sus contenidos curriculares. Implica una nueva propuesta para preescolar que considere:

- ❖ La concepción sobre el proceso de lectura vista desde una perspectiva psicogenética que lleve a un cambio en la metodología de cada docente.
- ❖ La ayuda del maestro en la enseñanza como fundamental. La labor de la maestra en la enseñanza de la lectura será orientar el desarrollo del trabajo en el aula, diseñar el plan de estudio, elaborar materiales didácticos, etc. que la encaminen a actuar como experta que puede modelar prácticas de lectura eficaz y eficiente.
- ❖ La organización de un ambiente alfabetizador donde el desarrollo del lenguaje tenga como dimensiones básicas el propósito y el significado, y en el que se involucre al alumno en la planeación para la solución de problemas.
- ❖ La guía y apoyo al alumno para adquirir estrategias relevantes de comprensión de lectura, así como desarrollar actividades que permitan una transferencia gradual de las competencias adquiridas a otros contextos.
- ❖ La integración de diferentes aspectos del lenguaje en las actividades cotidianas y específicas: leer, escribir, hablar y escuchar.
- ❖ El uso de materiales diversos (libros, tarjetas, revistas, pizarrones, muñecos...) en las actividades de lectura, haciéndolas significativas.

- ❖ La selección de materiales propicios para la animación a la lectura.
- ❖ La creación de un lugar y espacio de manera especial para la lectura literaria y recreativa, en la que sea permisible, formal y libremente, el intercambio de comentarios, dudas, sugerencias antes, durante y después.
- ❖ El acercamiento del niño a la lectura leyéndole una amplia variedad de textos (argumentativos, informativos, literarios y expositivos) para diferentes lectores y con diferentes propósitos, promoviendo e integrando a su experiencia el compartir consigo mismo y con otros, a través de diversas actividades de lectura, lo que algunos autores han escrito de lo que piensan y saben del mundo.

Estos aspectos fundamentales pueden servir para sustentar una alfabetización temprana y para desarrollar apropiadamente la planeación, organización, manejo y práctica de actividades preescolares.

5.4.3. Categorías a considerar en la enseñanza de la lectura

Las categorías de lecto escritura propuestas en actividades se incluyen en seis categorías, cada una de ellas con un listado sugerente de actividades seriadas, estas categorías o actividades iniciales y sus subcategorías son:

Actividades de lectura de libros: decir historias, leer historias a los niños, enseñar modelado de las historias contadas con el uso de soportes, leer poesía, visitar la librería, los niños leen independientemente y lectura de revistas.

Actividades relacionadas con el conocimiento acerca de lo impreso. Reconocimiento de cartas, reconocimiento de palabras completas, palabras familiares, relación sonido símbolo, direccionalidad, cambio de rimas, creación de rimas, identificación de color e de formas.

Estrategias de comprensión: discusión antes la historia, discusión después de la historia, discusión acerca d la estructura y secuencia de la historia, actividades de lectura y escritura, relectura parafraseada de una historia y seguimiento de instrucciones.

Actividades de escritura: escribir historias, hacer libros, dictar historias al maestro, tomar dictado del maestro, el maestro escribe mensajes en la mañana, el maestro escribe una carta, escribir un periódico, explicar acerca de dibujos, escribir cartas a otros, y coleccionar “palabras muy propias” (Las palabras muy propias son aquellas que los niños desean tener y aprender. El maestro o el niño escribe la palabra en una tarjeta de 3 X5, que se guardan en algún sitio, en una bolsa de plástico. Los niños practican las palabras, las copian, y las usan en oraciones. Las palabras son usualmente las que tienen un significado especial para el niño).

Actividades de lenguaje oral: desarrollo de vocabulario, compartir y discutir sobre las unidades temáticas, calendarizar el tiempo y las estaciones.

Lengua escrita integrada en áreas de contenido: la lengua escrita en las actividades escolares con otras áreas de conocimiento tales como: las ciencias sociales, la ciencia, el juego, la música, el arte y las matemáticas y en la elección libre de actividades en el tiempo de trabajo.

Todas estas actividades de lectura deben ser trabajadas bajo varias condiciones que faciliten la adquisición de los aprendizajes lectores de los niños en la infancia temprana. Los investigadores han observado a los niños involucrados en actividades de alfabetización y han encontrado que necesitan de modelos adultos en las actividades de la lengua escrita, así como una guía e instrucción directa para ayudarles a alentar este desarrollo²⁰.

Numerosos estudios, de carácter teórico y empírico, se han orientado a dilucidar que hay estrategias de aprendizaje específicas que son extremadamente importantes para el desarrollo de la lengua escrita. El interés acerca de la perspectiva de la alfabetización emergente que se inscribe en una aproximación vigotskiana, ha llevado a la idea de que el desarrollo de estrategias de lectura en una forma organizada y sistemática es necesario para ayudar a muchos niños en su alfabetización inicial²¹.

²⁰ Mandel M., Lesley. *et al.* (1998). *Literacy Instruction in Half- and Whole - Day Kindergarten.: Research to practice*, 56. Chicago: International Reading Association.

²¹ Se sugiere el estudio de Cairney T. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

No se aprueba que se deba preparar o aprestar al niño a la lectura de la manera en que se ha señalado, como una copia de los programas tradicionales de la escuela primaria, pero si se le debe involucrar en actos reales de lectura. Al respecto, se habla de cuatro procesos que capacitan a los niños pequeños para iniciar su alfabetización (Holdaway, 1979)²²:

1º. Observación de conductas de lengua escrita, por ejemplo, que les lean o ver a los adultos leer y escribir.

2º. Colaboración, la interacción de otro individuo con el niño, que proporciona una guía directa, que anime, que motive y que ayude.

3º. Práctica, durante la cual el aprendiz intenta él solo hacer lo que ha aprendido, como en el juego de roles o en la utilización de palabras inventadas mientras está escribiendo. Este proceso involucra a los niños para experimentar sin instrucción u observación de los adultos, y dar a los niños oportunidades para evaluar su propia ejecución, hacer correcciones e incrementar sus estrategias de comprensión.

4º. Ejecución, los niños comparten lo que han aprendido y buscan la aprobación de los adultos que tendrían que estar interesados y ser un apoyo.

En esta perspectiva de alfabetización temprana o emergente, la enseñanza de la lectura, la escritura, el lenguaje oral, el escuchar y el ver son enseñados concurrentemente en una forma integrada. La lengua escrita es enseñada en donde esto es significativo y funcional en coordinación con otras áreas del currículum tales como los estudios sociales, la ciencia, la música, el arte, el juego y la matemática. A los estudiantes también se les expone a una gran variedad de literatura infantil.

La interacción social es promovida en esta aproximación cuando los niños colaboran, consultan y comparten su trabajo con el maestro y con otros niños.

²² Mandel M., Lesley. *et.al.* (1998). *Literacy Instruction in Half – and Whole – Day Kindergarten.: Research to practice*, 59. Chicago: International Reading Association.

A partir del siguiente esquema se proponen algunas sugerencias de trabajo con niños preescolares en relación a la lectura

COMO TRABAJAR LA LECTURA EN EL AULA	
Con actividades variadas	Lectura de libros. Lectura de todo tipo de textos: periódicos, revistas. Act. relacionadas con conocimiento de lo impreso. Estrategias de comprensión de lectura. Actividades de escritura en relación con lectura. Actividades de lengua oral en relación con lectura. Lectura y escritura integradas en áreas de contenido.
En interacción con otras actividades	Escritura. Matemáticas. Arte (Pintura, escultura, música, teatro, literatura, danza, artes gráfico- plásticas). Actividades Audiovisuales. Estudios sociales. Ciencia. Juegos y entretenimiento.
En diferentes situaciones de organización instruccional	Actividades grupales. En pequeños grupos o equipos, solos con algún procedimiento o con guía docente. Relación uno a uno. Involucrando aprendices con expertos u otros más letrados. En forma individual, solos o con guía.
Con variados tipos de experiencias y estrategias de aprendizaje	Modelando la técnica de lectura en voz alta. Observando modelos de adultos como guías con algún tipo de instrucción directa. Respondiendo a preguntas antes, durante y después de la lectura. Compartiendo la lectura y la escritura. Guiando la lectura y la escritura. Lectura independiente y escritura solos o en colaboración.
Lectura de Literatura Infantil	Géneros lírico, épico, dramático y didáctico. (Ver cuadro siguiente).
Desarrollando estrategias de comprensión	Iniciación o reconocimiento de la tarea. Muestreo y selección Inferencia Predicción Confirmación Corrección Terminación
Lectura a través de la instrucción directa	Observación Colaboración Práctica Ejecución

CUADRO F. CÓMO TRABAJAR LA LECTURA EN EL AULA.

GÉNEROS DE LA LITERATURA INFANTIL

A. Por la forma metódica dominante	B. Por la participación aparente del autor	C. Por la relación sujeto – objeto.	D. Por la intención del autor o por la finalidad alcanzada	GÉNEROS	ESPECIES
Personal	Como actor	El sujeto frente a sí mismo	Cantar, exclamar, confesar, lamentar, implorar, alentar, comunicar estados anímicos, sugerir o demostrar emociones.	LÍRICO (emotivo o subjetivo)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Poemas en verso y prosa ➤ Juegos: nanas, digitales, tradicionales, rondas ➤ Canciones: de cuna, infantiles, escolares, villancicos, coplas. ➤ Refranes, sentencias, adagios... ➤ Pregones, trabalenguas, chistes, adivinanzas.
Extra-personal	Como testigo	El sujeto frente al objeto	Narrar, contar, describir, retratar, pintar con palabras.	NARRATIVO (épico objetivo indirecto)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuentos ➤ Leyendas ➤ Novelas ➤ Fábulas ➤ Narraciones escolares literarias: de la naturaleza, históricas, bibliográficas, del mundo del niño,
Pluri-personal	Coordinador	El sujeto se reemplaza por otros sujetos	Representar acciones directamente en espacio y tiempo. Mover personajes frente a un público. Hablar por boca de otros.	DRAMÁTICO (teatral objetivo directo)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Teatro vivo ➤ Expresión teatral infantil: escenificación dramatización ➤ Teatro de títeres: guiñol: marionetas ➤ Teatro de sombras
Expositiva	Crítico o mentor	El sujeto frente a las ideas o al conocimiento	Enseñar, demostrar, criticar, analizar, convencer, informar.	DIDÁCTICO (expositivo, demostrativo, argumentativo)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Libros de lectura y obras de divulgación científica

CUADRO G. GÉNEROS DE LA LITERATURA INFANTIL.

Adaptado de Jiménez Alarcón (1971). *Literatura Hispanomexicana*, México: Herrero.

5.4.4. El rol de la maestra, de los alumnos y de los materiales en el proceso de alfabetización.

El rol de la maestra en la alfabetización temprana.

La propuesta es crear una atmósfera de enseñanza propicia para un aprendizaje significativo realizando la importancia de la interacción educativa en la que :

- ❖ La maestra provee variadas actividades de lectura.
- ❖ Es un buen modelo de lectura oral.
- ❖ Fomenta el gusto por la lectura.
- ❖ Modela como comprender pensando en voz alta sobre un texto.
- ❖ Demuestra como construir preguntas y finalizar respuestas de los textos.
- ❖ Hace ver a los niños que se pueden predecir palabras para crear el sentido del texto aún si ellos no conocen la palabra del autor.
- ❖ Alienta a los niños a abrir y dirigir discusiones relacionadas con las experiencias de lectura de los lectores, y demuestra que los lectores pueden construir el significado de diferentes formas.
- ❖ Anima a los niños a expresarse por sí mismos.
- ❖ La maestra es paciente y ayuda cuando lo necesitan.
- ❖ Cuando la maestra ama su trabajo, esto se refleja en su relación con los niños.
- ❖ El salón de clases provee una atmósfera relajada, confortable y feliz porque la maestra está también relajada, es amable y tiene un gran sentido del humor.
- ❖ La maestra es amigable.
- ❖ La maestra muestra un fuerte interés por todos y cada uno de los niños y de sus necesidades individuales.
- ❖ La maestra anima a los niños y niñas a aventurarse a tomar riesgos.
- ❖ El rol de la maestra preescolar en relación a la lectura es esforzarse continuamente por acercar a los niños y a las niñas al acto lector. *“El leer a los niños debería ser visto como una actividad de considerable importancia, como un compartir de propósitos y un disparador de la creatividad y el pensamiento crítico”²³.*

²³ Dewsbury dir. (1997). *Reading: Resource Book*, 2. Australia. Educ. Dept.: Longman. (Series: First steps).

Intervención de los niños.

Las actividades de lecto escritura que toman lugar dentro de la institución escolar permiten participar a los niños en los siguientes tipos de actividades:

Leyendo: lectura oral emergente y convencional de libros, revistas, periódicos, recetas, manuales, solos o con otros.

Sobre lo impreso: usando un juego de alfabeto para pizarrón, trazando una carta o diagrama en una cartulina, usando la computadora para identificar juegos de letras y pintando parejas de palabras, siguiendo instrucciones a través de diagramas.

Escuchando: poesías, cuentos, historias cívicas y otros textos por parte de lectores expertos, usando audífonos y cassettes de historias para escuchar libros.

Escribiendo: escritura convencional y emergente para crear libros, escribiendo en un pizarrón, escribiendo tarjetas de felicitaciones, escritura en un periódico, copiando diagramas, escribiendo cartas, dictando historias al maestro, escribiendo historias, y escribiendo historias en la computadora.

Demostrando comprensión a través de historias parafraseadas. Usando títeres para parafrasear (recordar y decir con propias palabras) una historia, usando figuras y pizarrón de fieltro para parafrasear la historia, usando una caja con muñecos de roles para narrar lo que se ha leído, usando gises u otros colores para dibujar la historia en el pizarrón como esta vaya siendo contada, o usando secuencias de láminas para recordar lo leído.

Realizando juego dramático y lecto escritura: Leyendo y escribiendo las actividades en el juego dramático, situaciones creadas una u otra por la maestra o por los mismos niños (siendo meseros en el juego del restaurante, escribiendo recetas en el juego del veterinario).

Jugando: Usando la lectura para comprender juegos en computadora, rompecabezas; usando pizarrones de juego, juegos con bloques, juegos imaginativos.

Y en general participando, colaborando, consultando, preguntando y compartiendo avances y dificultades con la maestra, con sus compañeros, con los mismos libros, con los materiales, consigo mismo y con otros.

Uso de materiales de lengua oral y escrita.

Los materiales proveen gran significado a las actividades de lecto escritura, los tipos usados por maestros y alumnos, incluyen una gran lista: "Big books" o libros de grandes dimensiones para llevar una lectura a la par de los niños, libros de materiales de construcción, calendarios, pizarrón, gises, libros de literatura infantil, la computadora, vestuario para historia de juegos de roles, crayones, ambientación para pintar, pizarrón y figuras de fieltro para crear historias, audífonos, cassettes de historias, tarjetas "de palabras propias", periódicos, revistas, proyector de filmas, muñecos para historia de roles, papel para escribir historias, materiales de lectura y escritura elaborados por el maestro (juegos de habilidades), manuales para el maestro, historias de video, worksheets, títeres.

Los materiales son un gran apoyo en la enseñanza de la lectura, sin embargo nunca sustituyen la presencia de una guía y el proceso de aprendizaje en sí mismo.

5.4.5. Medio ambiente propicio para la alfabetización

Los fundamentos de la alfabetización se inician años antes del ingreso de los niños a la escuela. Los maestros, por tanto, deben programar como ayudar a los niños en su construcción de conocimientos extendiendo su proceso natural de aprendizaje. Los niños ingresan a la escuela con el aprendizaje de la lengua oral. Algunos pueden llegar a aprender a leer y a escribir tempranamente y esto depende de que los maestros provean contextos para el aprendizaje que capacite a los niños a desarrollar el control sobre la lengua escrita y a disfrutar del escribir así como interactuar efectivamente en una sociedad letrada.

Un medio ambiente rico en alfabetización apoya y extiende el desarrollo del lenguaje, por ello:

- ❖ El salón de clases necesita ser equipado con centros, rincones o escenarios de trabajo que incluyan materiales que motiven la lectura y la escritura y que ayuden a desarrollar temas que comiencen el estudio.
- ❖ Los maestros deben dar una actitud positiva sobre los aprendizajes de los niños y las expectativas de que ellos leerán.
- ❖ Proporcionar un ambiente en el que los niños sean alentados a tomar riesgos y a esforzarse para crear el significado de lo impreso. Ver la comprensión como un proceso activo de predicciones y verificaciones, o cambio de predicciones para lograr el significado y no como un ejercicio de ensayo y error.
- ❖ Asegurar que los niños tengan la oportunidad de trabajar colaborando en diferentes grupos y no permanecer siempre con los mismos niños. Esto da a los niños la oportunidad de compartir y comparar interpretaciones de textos y a mirar como otros construyen el significado.
- ❖ Ser cuidadosos de no imponer las propias perspectiva de lectura ya que los niños son libres de contribuir con sus propias construcciones, discerniendo de un rango de perspectivas socioculturales.

5.4.6. Indicadores de competencias que favorecen la alfabetización emergente.

Un marco de trabajo y sus contenidos de habilidades y experiencias para desarrollar una alfabetización temprana en el contexto de un currículum total o día escolar, debe basarse en los datos generados en investigaciones de campo y perspectivas teóricas no sólo de otros países sino retomando lo valioso que han aportado los programas de preescolar de 1982 y 1992. En adición a las competencias que se van a enlistar, los niños necesitan oportunidades para participar en muchas experiencias relacionadas con la lectura y la escritura, en una variedad de situaciones con diferentes tipos de instrucción y materiales instruccionales.

Con el título de *Objetivos de lengua escrita para preparar la instrucción de la lectura y la escritura*, se transcribe a continuación un marco de trabajo para crear un currículum de alfabetización emergente propuesto por los autores Mandel, Strickland y Gee²⁴, basado en sus investigaciones y perspectivas teóricas acerca del lenguaje de los niños y del desarrollo de la lectura y la escritura.

DESARROLLO DEL LENGUAJE

EXPRESIÓN ORAL

1. Al hablar usar oraciones completas.
2. Emplearlas libremente en conversaciones y situaciones variadas.
3. Tomar turnos apropiadamente cuando se participa en una conversación.
4. Comprender el lenguaje de otros cuando hablan.
5. Pronunciar sonidos y palabras apropiadamente por edad, bagaje de lenguaje y dialecto.
6. Tener un vocabulario apropiado a su edad
7. Incrementar el lenguaje oral, atendiendo a la estructura de los elementos apropiados por edad, antecedentes y dialecto.
8. Responder a preguntas literales e inferenciales.

ESCUCHAR RECEPTIVAMENTE

1. Seguir instrucciones orales.
2. Atender modelos de adultos con un rico lenguaje oral.
3. Escuchar una variedad de literatura para incrementar el bagaje informativo, el lenguaje de los libros y su atención.
4. Atender a otros cuando hablan.
5. Discriminar sonidos de palabras apropiadamente.
6. Discriminar sonidos del medio ambiente en forma apropiada.
7. Disfrutar del ritmo, de la poesía rítmica y de la literatura.
8. Identificar palabras rítmicas.

²⁴ Tomado de "Literacy Objectives for Preparing and Assessing Literacy Instruction" en Mandel, (1998). *Literacy Instruction in half and whole day kindergarten*, 72-74. Chicago: International Reading Association.

DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

1. Los niños eligen voluntariamente mirar un libro o escribir.
2. Los niños y niñas responden a lo que se lee y responden a lo escrito.
3. Los niños escuchan atentamente mientras comienza la lectura y observan a otros que están escribiendo.
4. Los niños demuestran interés por libros de historias que se les leen con preguntas y comentarios en relación al libro.
5. Los niños demuestran interés en la escritura al tener la oportunidad de escribir y compartir lo que ellos escriben a otros.

CONCEPTOS ACERCA DE LOS LIBROS

1. Conocer que un libro es para leer
2. Conocer donde está el frente y la espalda de un libro.
3. Conocer donde está la parte superior y la parte inferior de un libro.
4. Poder cambiar las páginas de un libro apropiadamente
5. Conocer las diferencias entre lo impreso para leer en un libro y las ilustraciones.
6. Conocer que las ilustraciones en una página están relacionadas con lo que dice lo impreso.
7. Poder presentar donde comienza la lectura en una página.
8. Conocer cuál es el título del libro.
9. Conocer quién es el autor.
10. Conocer quién es el ilustrador.

COMPRENSIÓN DE TEXTOS

1. Relatar historias familiares usando las ilustraciones de un libro para ayudarse a recordar detalles.
2. Relatar historias de una lectura con entonaciones.
3. Poder parafrasear una historia sin la ayuda de un libro demostrando conocer los detalles.
4. Incluir elementos de la estructura de la historia en una historia parafraseada: situaciones (comienzo, tiempo, lugar, características); temas (problemas o

propósitos de los principales personajes), episodios de la trama (primeros eventos hacia la solución de los problemas de los personajes o atendiendo a los propósitos); resolución (solución de problemas, propósito de las hazañas, final).

5. Responder a la historia leída, con preguntas y comentarios literales, inferenciales y críticos.
6. Parafrasear una historia demostrando discernimiento inferencial y crítico.
7. Poder responder a preguntas acerca de historias leídas en un nivel literal, interpretativo y en un nivel crítico.
8. Participar en conductas de lectura de historias, recitando la historia como el maestro la lee.
9. Anticipar mientras se lee basados en el conocimiento de la sintaxis y el contexto.

CONCEPTOS ACERCA DE LO IMPRESO

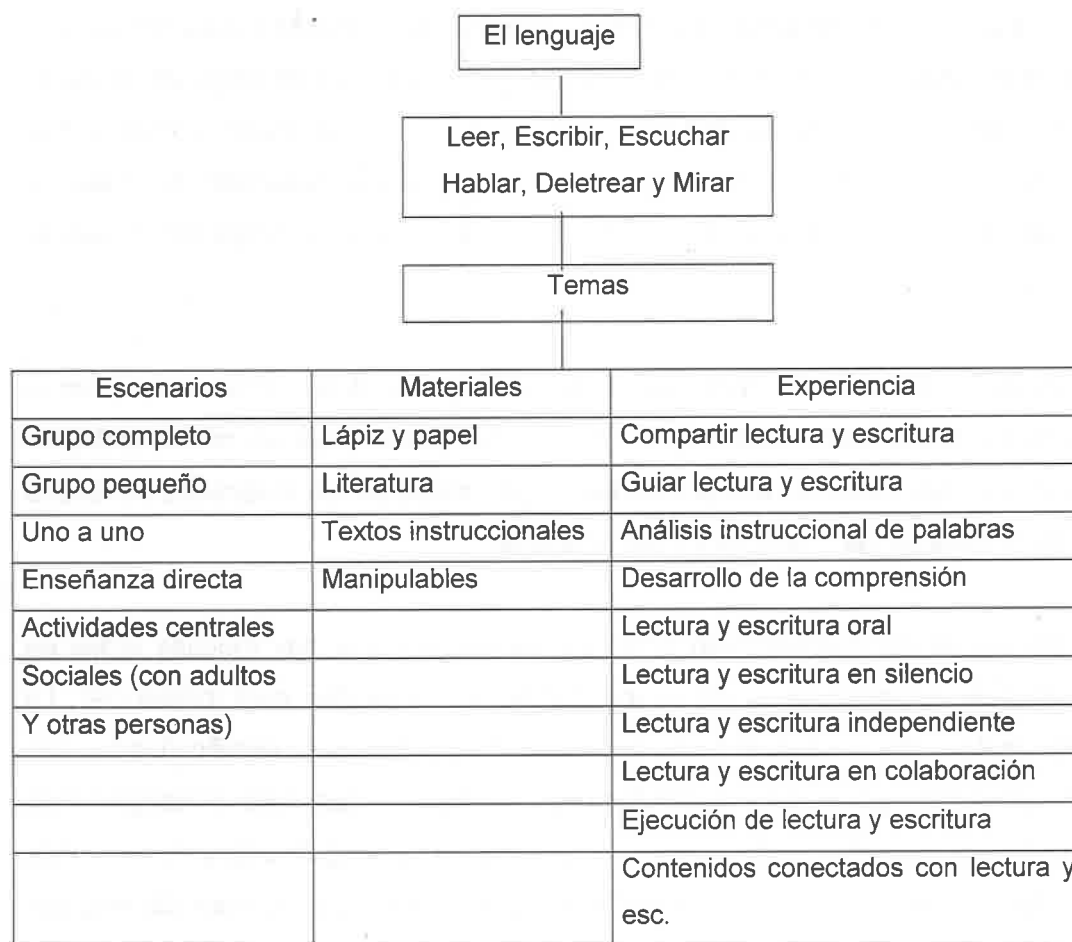
1. Conocer que lo impreso se lee de izquierda a derecha
2. Conocer que el lenguaje oral puede ser escrito y leído.
3. Conocer una carta
4. Distinguir una palabra
5. Poder leer lo impreso en el medio ambiente (Signos, nombre de la familia y logos).
6. Poder reorganizar algunas palabras para significarlas en el contexto de un libro impreso.
7. Poder identificar palabras que riman y crear rimas
8. Poder decir sonidos que se escuchan en una palabra
(por ejemplo: sol, s y ol)
9. Poder combinar a un tiempo sonidos para formar palabras.
10. Poder identificar letras de un nombre.
11. Poder asociar sonidos con las letras (consonantes, vocales y con varios sonidos).
12. Conocer que hay espacios entre las palabras
13. Pronunciar una palabra señalándola y después escribirla.
14. Identificar palabras con la vista.
15. Usar sintaxis, contexto e ilustraciones claras para identificar palabras.

ESCRITURA

1. Demostrar el nivel de desarrollo en la escritura: escritura, dibujo de escritura, formas que gustan hacer de las letras, invención de grafías y, grafías convencionales.
2. Escribir unas pocas palabras convencionales.
3. Comprender la correspondencia entre palabras que se hablan y se escriben en un dictado cuando se usa el dictado para recordar cosas.
4. Explorar con materiales escritos.
5. Copiar letras y palabras.
6. Escribir su nombre.
7. Colaborar con otros en la escritura.
8. Escribir independientemente.
9. Escribir historias narrativas y exponer partes de información.
10. Usar la literatura como un modelo para la escritura.
11. Escribir con propósitos funcionales.
12. Siguiendo la mecánica de la escritura: formar letras sobrepuestas legiblemente, formar letras marcadas legiblemente, escribir de izquierda a derecha, dejar espacios entre palabras, usar letras mayúsculas cuando se necesite, usar frases en lugares apropiados, usar comas en lugares apropiados.

El siguiente cuadro reestructurado sobre los aportes de los mismos autores, proponen tipos de experiencias en lectura y escritura, situaciones, y materiales que proveen un marco de trabajo para hacer más explícita la parte que corresponde a un currículum de lectura y escritura inicial.

Cuadro H. Estrategias y Estructura de un Programa de alfabetización inicial



"Strategies & Structures in an Early Literacy Program" en Mandel L (1998). Literacy Instruction in half and whole day kindergarten, 76. Chicago: International Reading Association.

El listado de competencias mínimas que los niños en edad preescolar deben adquirir para iniciarse como lectores sirve como un conjunto de indicadores que favorecen la creación de un programa de alfabetización inicial que se relacione con el ideal de lenguaje integral, es decir, con los aprendizajes de los niños en su totalidad, de educar al mismo tiempo todos los aspectos del ser humano. Alfabetizarse se hace para desarrollarse mejor. No saber leer y escribir es no tener acceso a una parte importante de la propia cultura y de la de otros. Saber leer es tener mayores probabilidades de conocer mejor el mundo en que se vive.

Todo lo escrito hasta aquí se ha hecho para enfatizar que es crucial que los niños estén animados y estén en posibilidad de ser pensadores críticos a partir de lo que leen o se les lee, es decir, a partir de comprender. Para ello, necesitan oportunidades para construir el significado de un rango de puntos de vistas. Un programa efectivo de lenguaje es aquel en que la lectura, la escritura y el escuchar son integrados en un medio ambiente que mantiene y estimula un pensamiento reflexivo y considera que el desarrollo de la lengua escrita comienza tempranamente en la vida, mucho antes de que los niños comiencen su instrucción formal en la escuela.

El rol del maestro consistirá en hacer las cosas que ayuden a los niños a construir el significado de los textos como, leer todo el tiempo a los niños, crear un medio ambiente que apoye el lenguaje, hacer un uso provechoso y de calidad de los materiales de lectura y clarificar los propósitos de la lectura y para la lectura.

De las implicaciones de alfabetización temprana se muestra que hay muchas áreas de desarrollo en que concentrarse si se desea diseñar un programa para preescolar. La comprensión lectora deberá tomar lugar en situaciones auténticas, significativas y con soporte en un lector guía, como repetidamente se ha insistido. Las investigaciones demuestran que el aprendizaje de la lectura, la escritura, la lengua oral y el escuchar, ocurren en forma significativa a través de la integración de estas formas de lenguaje dentro del juego y dentro de áreas de contenido tales como el arte, la música, la matemática, la ciencia y los estudios sociales. Esta integración puede hacerse a través del uso de temas que llevan significados y propósitos de aprendizaje y proveen una razón real para leer, escribir, escuchar y hablar. La literatura infantil puede dar mejor sentido a estos temas. Hay quienes ven a la literatura como una forma de alfabetización emergente.

Si la enseñanza de la lectura en la educación preescolar se puede justificar bajo la postura de usar textos significativos a los que se acuda con un auténtico interés y bajo una guía profesional conocedora de la naturaleza del lenguaje en sus realizaciones y en sus posibilidades, quedaría muy bien justificada toda la inversión económica puesta en este nivel y sobre todo parte de la función social que se le asigna.

CONCLUSIONES

La humanidad se enfrenta a grandes desafíos a escasos días de un milenio nuevo. Con toda certeza, muchas personas, familias e instituciones, tienen una significativa necesidad e interés por renovar y cambiar su tipo de vida y presencia para un siglo que nace. Se hace igualmente necesario que la escuela como institución dedicada a la educación busque configurar de otro modo el currículum de lectura para todos sus niveles, pues es evidente que la lectura y la escritura son prácticas culturales que con su sistema de símbolos han servido a la humanidad en el proceso constructivo de su existencia, favorecidos más unos que otros de acuerdo a su nivel de uso, control y producción del lenguaje.

Abordar el tema de la lectura como una forma de lenguaje es abordar la importantísima temática de la comunicación, la que nos sitúa frente a un universo amplio e inagotable de reflexión sobre el complejo y multifacético mundo de las relaciones personales y de su interacción social.

El tema de la interacción social es un elemento clave en el contexto de las experiencias tempranas de los niños con la lengua escrita. Este es el punto de partida que se va a considerar para reflexionar sobre la enseñanza – aprendizaje de la lectura en la escuela preescolar.

Como muchos teóricos lo han señalado, las relaciones humanas son el elemento primordial a partir del cual los niños aprenden el lenguaje escrito y las posibilidades de uso que éste brinda para cooperar, aprender y participar en las relaciones humanas, así como para ejercer control determinando la dirección de sus interacciones¹.

Este trabajo se ha centrado en la importancia de orientar las actividades de lectura hacia escenarios de cooperación y trabajo grupal, en equipo o en relaciones uno a uno, al reconocerse primordialmente que la dinámica del aprendizaje de la lengua escrita en las

¹ De La Garza, Yolanda “El aprendizaje de la lengua escrita en los dos primeros años de la escuela primaria” en Seminario: Encuentro con los autores, t.II, 61-62, Oaxaca: IEPPPO.

interacciones adulto niño son complejas dado el papel activo que juega el niño infiriendo experiencias tanto cognitivas como sociales.

El primer paso para avanzar y para lograr que un aula se convierta en un lugar interesante por el intercambio constante y permanente entre docentes y alumnos, porque en ese espacio se juega física e intelectualmente con todo, con la maestra y los amigos, con el propio cuerpo, con muñecos, con materiales gráfico plástico y hasta con las matemáticas, con la escritura y con la lectura, es revalorizar que el leer y escribir es mucho más que reconocer letras o palabras y copiarlas, porque leer es comprender y escribir es expresarse.

En preescolar los niños aprenden a leer y a escribir como producto de prácticas sociales, como formas culturalmente determinadas de hacer, de conocer y de ser. Desde la teoría de Vigotsky, los niños aprenden con una persona experta que posee los conocimientos y habilidades necesarios para resolver una tarea y, no debemos olvidar que cognición y pensamiento se definen, en términos generales como resolución de problemas (Rogof, 1993). Se sugiere así, que las relaciones sociales en este nivel inicial sean interactivas, afectivas, de respeto, de diálogo directo y cotidiano con los infantes, que sean relaciones dinámicas que promuevan el desarrollo cognitivo de los niños dentro de su contexto social.

Desde esta perspectiva, la necesidad de expresión de significados permite al alumno aprender a utilizar formas de lenguaje. Esto implica que la función de la labor docente debe centrar entonces en la creación de un ambiente alfabetizador en el aula que permita:

- ❖ Ampliar las estrategias de enseñanza de las docentes.
- ❖ Leer, escribir e interactuar en forma oral a través de lo escrito.
- ❖ Rodear al niño de material escrito significativo.
- ❖ Estimular el uso espontáneo de actividades de lecto escritura.
- ❖ Llegar a la práctica de la lecto escritura a través del uso.
- ❖ Utilizar la lengua (oral y escrita) para la interacción social.
- ❖ Ofrecer una amplia gama de géneros y oportunidades para experimentar con las formas de la lengua escrita y para comenzar a operar en su recorrido de ser lectores y escritores.

El panorama reciente sobre las prácticas de lectura en las aulas preescolares muestran la enorme necesidad de regresar a la historia para recobrar ese interés de las primeras docentes por incluir actividades de lectura con los pequeños.

Las investigaciones de teoría pedagógica, educativa y literaria para un nuevo milenio deben dar una mirada al pasado que permita comprender el presente. Lo que Aurora Elizondo ha denominado la 'feminización del magisterio', no en sentido peyorativo sino por esa visión idílica atribuida a la docencia perdiendo de vista su función pedagógica, ha tenido un fuerte peso en las prácticas escolares muy mezcladas de concepciones metodológicas diversas. Este reconocimiento debe implicar para las docentes su acercamiento a la Actualización Magisterial, a la difusión de trabajos en esta línea de estudio, a la participación en conferencias, talleres y estudios de campo, así como a un cambio en sus metodologías de trabajo.

Por otro lado, la búsqueda documental demuestra que no hay ni estudios ni análisis de los programas de Formación Docente, sólo se puede rescatar que estos no contemplan formalmente la enseñanza de la comprensión lectora. Hace falta reconocer la necesidad de cambios en los programas de formación magisterial pues tampoco hay nada que justifique las causas que han relegado su actualización.

A la luz de lo que ahora sabemos, y a pesar de lo que desconocemos, tenemos que revalorizar lo que hay en los Programas Preescolares sobre lectura. No hay justificación clara y precisa del retroceso. Pareciera ser que ganaron peso las concepciones tradicionales haciendo recaer la culpa del por qué la lectura no aparece en los programas preescolares hoy en día, intuitivamente pero sin bases sólidas, en las políticas educativas más preocupadas por la industrialización y la globalización del país que por la educación científica, ética y estética de los niños.

El Programa para la Modernización Educativa y el Acuerdo para la Modernización de la Educación básica, proponen para el sistema educativo: "...ofrecer a los alumnos de cada nivel las herramientas básicas que les faculten acceder al conocimiento, éste en continua transformación...estas herramientas toman las formas de nociones básicas y habilidades específicas que les permiten a los niños, no sólo continuar estudios a otros niveles, sino

*desenvolverse en los distintos ámbitos sociales en los que participen*². En forma particular, el fundamento para la escuela primaria *“está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, ya que estas habilidades son el fundamento de aprendizajes futuros”*³. Para preescolar no hay propuesta de contenidos.

Considerando que la función social del nivel preescolar se desprende de los propósitos de la educación básica, se hace entonces necesario aclarar su papel en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos así como incluir estos temas en su currículum; y si la lectura y su acceso a los conocimientos son determinantes en la formación de las primeras experiencias escolares, hay que aclarar que el manejo del contenido de lectura y escritura debe ser bajo las teorías interactivas y en un ambiente de respeto y afecto.

Para lograr que la lectura, como una actividad intelectual relevante en el desarrollo del ser humano, sea abordada en el nivel preescolar, se sugiere:

1. Atender las exigencias de la Reforma Curricular legitimando la presencia de la lectura en sus programas.
2. Buscar la coherencia entre los programas de formación de maestras y los programas de educación preescolar. Y que ambos consideren la espontaneidad y curiosidad de los niños por acercarse a los conocimientos a través del lenguaje y la comunicación.
3. Iniciar una revisión seria de contenidos de los programas así como de la función social del nivel preescolar, privilegiado por ser la base del sistema de educación básica en México. Que esta revisión permita programas con directrices claras, precisas y congruentes con los postulados de la ‘modernización educativa’.
4. Considerar los aportes de la teoría, de la investigación y de las evidencias empíricas que en el lapso de casi cuatro décadas han impulsado programas educativos como el

² Bonilla Rius, Elisa (1984). “El nuevo currículum. Libros y materiales para la enseñanza primaria”, en Memoria. Seminario: Encuentro con los autores, t.1, 41. Oaxaca: IEPPPO.

³ *Ibid.*, 42.

PALEM y los Programas preescolares de 1982 y 1992, que rescatan el manejo y formación de lectores y escritores emergentes dentro de un ambiente alfabetizador.

5. Fomentar y participar en debates permanentes sobre diversas temas de educación preescolar. Instaurar prácticas de acompañamiento pedagógico e intercambio pedagógico por centro de trabajo, distrito, región y estado que permitan mantener a los maestros comunicados en torno a las nuevas propuestas de lectoescritura.
6. Enfocar la atención hacia la educación preescolar, ante la ausencia de investigación educativa en el nivel y por la falta de difusión de los pocos trabajos existentes en la línea, y ante la evidencia que el mayor interés ha sido encaminado a la educación primaria.
7. Buscar la continuidad de preescolar con la escuela primaria, a través de la iniciación y formación de lectores dentro de la escuela preescolar.
8. Diseñar, elaborar y distribuir materiales didácticos para al aula que refuercen las nuevas concepciones comunicativas, así como asegurar la presencia de bibliotecas en el aula y el desarrollo de medios e instrumentos de evaluación inicial, continua y final del aprovechamiento escolar del alumno .

Los estudios realizados en materia de educación preescolar desde una visión de la lengua oral y escrita, los años de docencia frente a niños preescolares y frente a docentes en servicio y en formación, así como el presente estudio, han guiado una actitud de investigación educativo con un gran sentido humanístico, actitud encaminada hacia la búsqueda de estrategias de participación de niños, maestras y de padres de familia.

En fin, que el tema de la lectura y el análisis que se le ha realizado en esta tesis, trascienda tanto para especialistas del campo profesional en referencia, pues aún hay líneas nuevas para ser tratadas por la investigación educativa, como por todo aquel lector interesado en procurar un buen desarrollo infantil en función del acto lector y de interacciones sociales auténticas, formativas y afectivas: será uno de los fines convocados, implicados y significados en el universo intelectual que por ahora nos ocupa.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

1. Anaya Rosique, Jesús. comp. (1990). *Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al fomento de la lectura*. México: INBA.
2. Anaya Rosique, Jesús. comp.(1993). *Senderos hacia la lectura. Memoria del Segundo Seminario Internacional en torno al fomento de la lectura*. México: INBA.
3. *Anexo: Desarrollo de la lengua escrita, Proyecto estratégico No. 1, (Especialización en la enseñanza del Español)*, México: UPN, 1987.
4. Arroyo, Margarita (1995). *Pensar en la calidad de la educación preescolar desde el niño. Una perspectiva general*. México: FSNTE.
5. Barbosa Antonio, Heldt (1972). *Cien años en la educación de México*. México: Pax.
6. Bárcena, Andrea (1980). *Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños*. México: Océano.
7. *Básica, revista de la escuela y el maestro*. Año II, julio – agosto, no. 6, FSNTE, México, 1995.
8. Bourneuf, Denyse y André Paré (1984). *Pedagogía y lectura: animación de un rincón de lectura*. Trad. Silvia Castrillón. Bogotá: Kapelusz.
9. Bettelheim Bruno y Zelan Karen (1990). *Aprender a leer*, trad. Jordi Beltrán, México: Grijalbo.
10. Cairney, Trevor H (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata y Ministerios de Educación y Ciencia.
11. Carrasco, Alma (1998). *Explicaciones en torno a la lectura*, Tesis doctoral en proceso. México: Documento inédito.
12. Castañeda, Estefanía (1903). "Programa arreglado según el curso de los Kindergartenes de Manhattan – Bronx. Nueva York (1903), en *Ideología Pedagógica de Estefanía Castañeda (1881)*. México: D.G.E.P.
13. Cerda Rebeca y Adriana Fonseca, coord. (1993). *Leer de la mano. Cómo y qué leerles a los más pequeños*. Cuaderno I. México: IBBY/SITESA.
14. CIDEP (1982). *Educación Preescolar. México. 1880 – 1982*. México: SEP/CIDEP (Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar).

15. Cosío Villegas, Daniel *et al.* (1980). *Historia Mínima de México*. México: El Colegio de México.
16. SEP (1985). *Crónica sobre Jardines de Niños en México (1880 – 1917)*, 8-9. México: SEP.
17. Davini, Ma. Cristina (1995). "Tradiciones en la formación docente y sus presencias actuales" en *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
18. Dewsbury A., dir. (1997). *Reading: Resource Book*. Western Australia. Education Dept.: Longman. (Series: First steps).
19. Diccionario de las Ciencias de la Educación (1994). Madrid: Santillana.
20. Domínguez, Pilar. "Génesis y desarrollo del lenguaje" en Jaime García Padrino comp. (1989). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya.
21. *Educación, Fin de Siglo. Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional*. Marzo – Diciembre (1994). 2 ts. México: Fundación SNTE.
22. "El Jardín de Niños Mexicano 1881 – 1991", Folleto de la exposición museográfica para conmemorar los 110 años de educación preescolar en México, SEP / DGEP.
23. *Enciclopedia de la Educación preescolar*. (1987). 4 ts. Madrid: Santillana.
24. Ferreiro Emilia y Ana Teberosky (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
25. Ferreiro, E. y Gómez P. Margarita, comps. (1981) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
26. Ferreiro, Emilia. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: UPN ("Programa regional de Desarrollo Educativo de la OEA. Proyecto especial de educación especial". Plan 1985).
27. Gómez Palacios, Margarita y otros (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP. (Biblioteca para la actualización del maestro).
28. Gómez, Palacio Margarita, *et al.* (1993). *Indicadores de la comprensión lectora*. (Col. Interamer). Washington: OEA.
29. Goodman K. (1996). *On reading*. N.Y.: Heineman.
30. Goodman K. (1989). *Lenguaje Integral*. Mérida: Venezolana.
31. Guerrero César, Ma. Luisa, asesora (1989). *La educación preescolar en México. Un acercamiento teórico*. SEP/Dir. Gral. de Educ. Preescolar.

32. *Guía Didáctica para Jardines de Niños*. (1975). México: SEP., Subsecretaría de Educ. Primaria y Normal, DGEP.
33. *Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el nivel preescolar*. (1988). México: SEP.
34. Halliday M. A. K. (1982). "Aprendiendo a conferir significado", en Lenneberg Eric, H y Elizabeth Lenneberg, *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid: Alianza.
35. Jolibert, J (1992). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Hachette.
36. Jiménez Alarcón, José Vizcaino.(1971). *Literatura Hispanomexicana*, México: Herrero.
37. Kalman L. Judith (1993). "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización" en Revista Latinoamericana. Vol. XXIII, no. 1, 1993.
38. Kalman L. Judith. Comp. (1987). *Antología para el curso: Desarrollo de la lengua escrita*. México: Especialización en la enseñanza del Español / UPN.
39. Kammi Constance. "La importancia de la autonomía" y "La autonomía como objetivo de la educación", en Antología de Apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México: SEP. Dirección General de Educación Preescolar. 1992.
40. Kaufman, Ana María y Delia Lerner (1983). *Contenidos de aprendizaje. Anexo II. Lectura y Escritura..* México: UPN / SEP.
41. Lerner De Zuno, Delia y Alicia Palacios de Pizani (1993). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Buenos Aires: Aique. Didáctica.
42. "Los Materiales Didácticos en la Educación Preescolar. 1881 - 1992", Folleto para la Ruta Museográfica. SEP/ DGEP.
43. Lowenfeld, Viktor, W. Lambert Brittain (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Kapelusz.
44. Mandel Morrow, Lesley; S. Strickland y Deborah Gee Woo (1998). *Literacy Instruction in Half – and Whole – Day Kindergarten*. "Research to Practice". Chicago: International Reading Association / National Reading Conference.
45. *Memoria* (1984). *Seminario :Encuentro con los autores*. 2 t. Oaxaca: IEPPO.
46. Metodología del Programa de Educación Preescolar (1979). México: SEP.
47. *Mi libro encantado* (1981). México: Cumbre, 12 vs.

48. *Orientaciones metodológicas para la elaboración del plan de actividades (OPEPA)* 1987. México: SEP/DGEP.
49. Peralta Espinosa, Ma. victoria "Programas de desarrollo destinados a la infancia en América Latina" en *Huaxyácac*, revista de educación, (3), 6, mayo – agosto de 1995, Oaxaca.
50. Pérez García, Ma. Leticia. "¿Enseñar a leer y escribir en preescolar?", *Revista Cero en Conducta*, (2), 42 –43, agosto de 1996.
51. Pérez, Candelario y Estefanía Castañeda (1984). *La vida y obra de una gran Kindergarten*. CD. Victoria, Tamps.
52. *Programa de Educación Preescolar* 1992. México: SEP.
53. *Programa de Educación Preescolar*. 1979. México: SEP.
54. *Programa de Educación Preescolar*. 1982. Libro 1, 2 y 3. México: SEP.
55. *Programa General para los Jardines de Niños*.(1927). México: Departamento de Jardines de Niños.
56. *Programa Nacional para la Actualización permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio. PRONAP. Marco Normativo*. (1998). México: SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
57. *Programa para la modernización educativa*. (1984). Información para los maestros, México: SEP.
58. *Programas de Jardines de Niños*. (1970). México: SEP. DGEP.
59. *Programas de Jardines de Niños*.(1965).México: SEP.
60. Pulido Ochoa, Roberto, coord. y comp. (1996). "La letra con gusto entra". *Memoria de los Encuentros de Maestros sobre el Fomento de la Lectura y Producción de Textos en la Educación Básica*. México: UPN.
61. Rodríguez María Elena (1996). *Alfabetización por todos y para todos. 15º Congreso mundial de alfabetización*. Buenos Aires: Aique – Didáctica. (Lectura y Vida).
62. Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. (Cognición y desarrollo humano /27).
63. Romero, Norma. (1993). "Leer de la mano". *Cómo y qué leerles a los que empiezan a leer. Cuaderno II* IBBY México/SITESA.
64. S. Freeman, Yvonne. "Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?", septiembre, 1988.

65. Santana Campos, Deyanira Artemisa.(1984). *La educación preescolar en México: evolución de sus programas. Tesis. Lic. en Educación Preescolar, México: UPN/Unidad SAED 097.*
66. Smith, Frank (1984). *Comprensión de lectura.* México, Trillas.
67. Smith, Frank (1980). *Para darle sentido a la lectura,* Trillas.
68. Steiger, Ernesto. *Manual Steiger.* (1900). "Introducción a la enseñanza práctica del sistema kindergarten – Jardín de Niños. Según su fundador Federico Froebel y su discípula Mme. María Krans Boelte por Ernesto Steiger", Ed. Steiger & Co., Nueva York.
69. Tiana Ferrer, Alejandro (29 de junio al 3 de julio de 1998). "La Evaluación y la Calidad. Dos cuestiones de discusión". Conferencia inaugural del *Seminario Internacional de evaluación de la calidad de la educación básica.*, Oaxaca, Oax.
70. Tolchinsky Landesmann, Liliana.(1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas,* Barcelona: Anthropos.
71. Tolchinsky, L. (1998) "Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de alfabetismo".
72. Valadés Maldonado, Amparo. *La formación de Docentes en Educación Preescolar.* "Trabajo como resultado del ejercicio del año sabático. Abril – 1993. Marzo – 1994", México: SEP / Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
73. Vernon, Sofía. "Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial" *Básica,* enero - febrero, 1996.
74. Vigotsky L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.
75. Yoroshevsky M.G (1980). *La psicología en el siglo XX,* 251. México: Grijalbo.
76. Zapata, Rosaura.(1946). *La Educación Preescolar en México.* México.