



SEP

Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN 16 B

"La Escritura en el Jardín de Niños"

Propuesta Pedagógica presentada
por la C. Profra.

MA. GUADALUPE LARA CUEVAS

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO
EN EDUCACION PREESCOLAR

ZAMORA, MICH., 1993

ASUNTO: DICTAMEN DE TRABAJO
DE TITULACION.

SECCION: ADMVA.
MESA: DIRECCION
OFICIO: D/843-93

Zamora, Mich., 24 de noviembre de 1993.

PROFRA. MA. GUADALUPE LARA CUEVAS
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales, y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa Propuesta Pedagógica, titulado "LA ESCRITURA EN EL JARDIN DE NIÑOS", a propuesta del asesor pedagógico Profr. José Luis Mata Domínguez, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor, para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar once ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A t e n t a m e n t e

EL PRESIDENTE DE LA COMISION

PROFR. EDUARDO ROSALES VAZQUEZ



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-162
ZAMORA

**Dedico este trabajo,
muy especialmente
a los niños que lo
hicieron posible.**

**Mil gracias a quienes
me acompañaron a cada paso.**

INDICE

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I. ¿QUE ES ESO LLAMADO ESCRITURA?.....	3
1. Algo más sobre eso llamado escritura.....	7
2. Niveles evolutivos de la escritura.....	11
3. ¡Un grupo no se escoge!.....	12
CAPITULO II. ¡PARTICIPEMOS JUNTOS!.....	18
1. Educando.....	18
2. Educadora.....	19
3. Padres de familia.....	20
CAPITULO III. LA COMUNIDAD O ENTORNO DEL NIÑO.....	21
1. El Jardín de Niños.....	21
2. El Jardín de Niños "Estefanía Castañeda".....	22
CAPITULO IV. ¡VAYAMOS A LA PRACTICA!.....	26
1. La estrategia didáctica.....	26
2. Una aventura con el lenguaje escrito. Punto de partida.....	36
3. Una aventura con el lenguaje escrito. Punto de llegada.....	56
CAPITULO V. FINAL SIN FINAL.....	60
BIBLIOGRAFIA.....	63
ANEXOS.....	65

INTRODUCCION

Cierto es que ya se han escrito muchas páginas sobre el conocido tema de la lecto-escritura en el Jardín de Niños, pero cuando se vive de cerca una situación en la que se encuentran involucrados aspectos que repercuten y están presentes en la actividad cotidiana del quehacer educativo, es cuando quienes participan en él, deben dar un giro completo a sus actitudes e iniciar la búsqueda a sus propias interrogantes e inquietudes, así como a las que plantean otros acerca de lo que está haciendo en el salón de clases y su trascendencia más allá de sus cuatro paredes.

El tema que ocupa la atención en estas páginas, parte de dos ideas fuertemente arraigadas en el sistema educativo y que han impedido el desarrollo de acciones pedagógicas acordes a lo real, lo necesario y posible en el nivel preescolar.

1º. Cuando se "enseña la escritura" lo único que se puede hacer es enseñar la relación grafía-fonema mediante la copia y el deletreo, quizá como consecuencia de esta primera idea se ha establecido una falsa dicotomía que se ha traducido en el siguiente planteamiento:

2º. ¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños?

Pero, si se parte del supuesto que el niño logra acercarse y apropiarse del sistema de escritura si su medio social y cultural le permite actuar directamente con este objeto de conocimiento, entonces no sólo la copia, el deletreo y la sonorización de letras son las únicas alternativas de aprendizaje para que el niño lo comprenda en su estructura interna, sino también en sus funciones sociales y de reflexión personal.

En este sentido, la presente propuesta consiste en relatar los pasos concretos que se fueron dando en este camino, como una posibilidad de compartir descubrimientos, aciertos y errores en la tarea docente que puedan

servir como punto de partida a nuevos senderos de prueba para quienes trabajan dentro del mismo nivel.

La manera de comprobar estos supuestos se fue dando en la conformación de un trabajo desarrollado a lo largo del ciclo escolar 1992-1993 con el grupo de 3er. grado, grupo único del Jardín de Niños "ESTEFANIA CASTAÑEDA", y que se encuentra resumido en los siguientes capítulos:

En el capítulo I se aborda la definición de la escritura desde una perspectiva más amplia de la que se le da en el sentido convencional, así como sus características y principios; los niveles evolutivos del desarrollo de la escritura en el niño preescolar, el concepto de aprendizaje y la línea pedagógica que lo sustentan.

El capítulo II comprende el papel que desempeña cada uno de los participantes en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

El capítulo III contiene el papel que debe asumir el Jardín de Niños frente a la situación que plantea la propuesta y la descripción del contexto social en que se llevó a cabo.

El capítulo IV está integrado por el planteamiento de la estrategia didáctica y la puesta en marcha de la misma, los resultados obtenidos, su interpretación y evaluación.

El capítulo V concluye con este trabajo presentando algunas reflexiones sobre la participación de los educandos, del docente, del entorno social y cultural del niño, además de las alternativas que el medio escolar puede aportar en relación al aprendizaje de la escritura en el nivel preescolar.

Esta propuesta es, ante todo, sólo un intento por ir delineando con fundamentos concretos y aplicados, el lugar que se le debe dar al lenguaje escrito en el Jardín de Niños y a la acción del niño en la construcción de su propio proceso de aprendizaje en cuanto a este objeto de conocimiento.

CAPITULO I.

¿QUE ES ESO LLAMADO ESCRITURA?



I. ¿ QUE ES ESO LLAMADO ESCRITURA?

La lecto-escritura en los últimos años se ha convertido en un tema de "moda". Con las investigaciones de Emilia Ferreiro acerca del tema que se ha producido una gran variedad de opiniones sobre su incumbencia en el Jardín de Niños, así como los métodos más adecuados para el nivel primaria.

En el caso específico del Jardín de Niños, la lecto-escritura comenzó a ocupar un lugar muy importante, pero sin una definición precisa acerca del cuál es su lugar y del porqué del mismo.

Lo más frecuente es que se convierta en un contenido particular que se da en un momento determinado, generalmente a los alumnos de 5 años como parte de la preparación para el primer grado de la escuela primaria.

Sobre este último aspecto se hace notoria la insistencia de los padres de familia para que sus hijos trabajen con contenidos relacionados con las letras y los números, argumentando que de no ser así, los alumnos egresan del Jardín de Niños sin saber nada al respecto y su estancia en él pareciera no tener valor.

La situación anterior se confirma aún más con lo que alguna vez Emilia Ferreiro respondió en una de sus conferencias cuando se le hizo el siguiente cuestionamiento: ¿se debe o no enseñar a leer y escribir en Jardín de Niños?

Su respuesta indicó que este cuestionamiento está mal planteado porque parte del supuesto de que son los adultos quienes deciden cuándo se va a iniciar tal aprendizaje sin tomar en cuenta que los niños aprenden en los más variados contextos de aparición (envases, carteles callejeros, televisión, prendas de vestir, libros, periódicos); información específica destinada a ellos (alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre, etc.) : información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado leer y escribir. Este último tipo de información

es el más rico con respecto a la indagación sobre la función social de la escritura.

En todas estas situaciones el propósito de los adultos no es informar al niño. Sin embargo, el niño recibe información sobre las funciones de la escritura incluso, cuando sólo se limita a observar, la observación puede involucrar una importante actividad cognitiva que le permite mediante una participación amplia y constante en experiencias de tipo social y cultural que el niño comprenda algunos usos de la escritura.

Este es el tipo de información que tradicionalmente no es transmitido en el comienzo de la instrucción escolar y que ya de alguna manera posee el niño que ha tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Es sabido hoy en día que ningún niño urbano de 6 años comienza la escuela primaria con el cerebro vacío respecto a la lengua escrita. La información recibida ha sido necesariamente procesada por el niño para poder comprenderla, lo que los niños saben nunca es idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños preescolares cuando los adultos piensan que saber acerca de la lengua escrita se limita únicamente al conocimiento de las letras.

La escritura es un objeto de conocimiento más, inmerso dentro de la realidad del niño, y éste es ante todo un organizador del medio que lo rodea, aunque como tal tiene una manera muy original y particular de organizar las cosas. La escritura no es un conocimiento aislado que sólo pueda originarse por la transmisión de información del adulto hacia el niño (ya sea directa o indirectamente), va más allá, forma parte de lo que el niño observa, experimenta y se plantea de lo que es escribir y leer, es decir, trabaja cognitivamente para lograr entender su significación.

La escritura no es la adquisición de una técnica particular, es un conocimiento de tipo social y cultural. Los garabatos, las series de letras que los niños

empiezan a trazar, son el comienzo del desarrollo del sistema de escritura.

Los niños tienen que inventar para sí mismos el lenguaje escrito de adentro hacia afuera, ellos al igual que un adulto, tiene como ventaja un grupo social en el cual pueden compartir y ampliar significados. Todos los niños son verdaderos usuarios del lenguaje escrito dependiendo de lo que el sujeto es capaz de hacer con lo que el medio le provee.

La mayoría de los adultos se equivocan al creer que los niños por no leer y escribir como la "gente mayor", no tienen actividad de lectura y escritura, sin embargo, la tienen desde el momento que tratan de interpretar los signos, los textos, letreros, televisión, etc.; desde que manifiestan lo que piensan de ellos y la conceptualización que les van dando.

El hecho de considerar los trazos bien controlados, la exactitud de la copia de un modelo como aprendizaje de la escritura, sólo se centra en la actividad motriz alejándose de lo que es en realidad la escritura, por lo tanto, escribir no es copiar, sino comprender lo que se produce.

"Escribir es un acto inteligente, donde todas las capacidades cognitivas del sujeto están involucradas y no una simple destreza motriz" (1).

Es conveniente dejar muy claro que eso llamado escritura, en esta propuesta se define desde un punto de vista más amplio que en el sentido convencional. Tal definición se enmarca dentro de la Teoría Psicogenética como una forma particular de representación diferente al dibujo.

(1) FERREIRO, Emilia, et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, OEA/Dirección General de Educación Especial, 1979 p. 239

Si la entendemos así, apoyándonos en los comentarios anteriores, podremos dar valor a las producciones del niño, rescatar sus intentos desde los inicios del nivel presilábico como formas de escritura aún cuando no existan correspondencias de tipo alfabético. Así mismo, será más fácil respetar su proceso de construcción del sistema de escritura y reconocer que sus avances y "errores" no ocurren en función de las correcciones que se le hagan, sino de las **oportunidades** que tenga para confrontar sus producciones con la estabilidad de los textos.

Es precisamente aquí donde cabe ahora concretizar desde esta perspectiva lo que se considera como aprendizaje: es un proceso mental mediante el cual el niño logra descubrir y construir el conocimiento a través de la acción sobre los objetos y la reflexión que elabora al interactuar con acontecimientos, fenómenos y situaciones que despiertan su interés.

Esta definición de aprendizaje se puede equiparar con el concepto de desarrollo. Dentro del proceso de desarrollo o aprendizaje intervienen factores que funcionan en interacción constante. Piaget los describe de este modo:

Maduración: conjunto de procesos de crecimiento orgánico, particularmente del sistema nervioso, que proporciona las condiciones fisiológicas necesarias para que se produzca el desarrollo biológico y psicológico.

La experiencia: es otro factor del aprendizaje, se refiere a las diversas vivencias que tienen lugar cuando el niño interactúa con el ambiente. Cuando explora y manipula objetos y aplica sobre ellos diferentes acciones. De esta experiencia se derivan dos tipos de conocimiento; el físico y el lógico matemático. Al primero corresponden las características de los objetos, por ejemplo, peso, color, textura, forma, etc. Al segundo corresponden las relaciones lógicas que el niño construye con los objetos, partir de las acciones que realiza sobre ellos y las comparaciones que establece por ejemplo: al juntar, separar, ordenar, clasificar, el niño descubre relaciones como más grande que, tan duro como, etc.

Este tipo de relaciones no están en los objetos en sí, sino que son producidos por la actividad intelectual del niño.

La transmisión social: se refiere a la información que el niño obtiene dentro de la familia, de sus compañeros, de los medios de comunicación, etc. El conocimiento social considera el legado cultural que incluye al lenguaje oral, la lecto-escritura, los valores y normas sociales, las tradiciones, costumbres, que difieren de una cultura a otra. En el caso concreto de la lecto-escritura el niño construye su conocimiento a partir de sus reflexiones con respecto a este objeto de conocimiento y de la información que le proporcionen otras personas.

El proceso de equilibración: es la síntesis entre los factores de maduración y los del medio ambiente (experiencia y transmisión social), es por lo tanto el mecanismo que regula la actividad cognitiva. La equilibración actúa como un proceso en la búsqueda de estructuración del conocimiento para la construcción de nuevas formas de pensamiento.

Una vez establecido el concepto de aprendizaje, es posible que surja la duda de por qué se hace tanto énfasis en la escritura, y la lectura se deja de lado a pesar de que en ocasiones suelen mencionarse ambas formando una sola palabra (lecto-escritura).

La explicación es la siguiente: por cuestiones de tipo metodológico se optó por hacer un análisis más concreto de en relación al proceso de construcción del sistema de escritura en el niño, aunque es innegable que la escritura implica la lectura y viceversa, y tanto una como la otra tienen características propias.

La lectura se encuentra implícita en el proceso de escritura, por lo tanto, es conveniente definirla como se hizo con aquel. Durante el proceso de apropiación de la lengua escrita, una de las búsquedas más importantes del niño es conocer el significado de los textos (esto lo podemos considerar como intento de lectura).

Esa búsqueda de significado puede ser obstaculizada con técnicas como el deletreo (con la que algunos adultos se muestran optimistas porque con ello consideran que el niño ya lee), o el uso de contenidos no significativos como las siguientes frases: **mi mamá me mima, mamá amasa la masa, el oso de susú,** entre otras, cuyo significado ni siquiera tiene relevancia para el adulto y menos todavía cuando no corresponden a formas comunicativas del lenguaje y su único propósito es que el niño aprenda el sonido de una letra.

Con todo esto, puede afirmarse que leer no es descifrar, deletrear o aprender el sonido de las letras, sino, seleccionar información de la lengua escrita para construir y comprender un significado.

Al igual que en el proceso de construcción de la escritura, en la lectura, el niño requiere una confrontación constante de sus dudas, avances y "errores" para ir logrando una mayor comprensión de sus acciones en relación al empleo de textos y participación en actos de leer y escribir.

1. Algo más sobre eso llamado escritura.

Para poder entender como el niño reconstruye el sistema de escritura es necesario conocer cuáles son las características o principios que lo rigen a fin de ir observando y comprendiendo lo que los niños tienen que descubrir y aprender a usar.

A continuación se menciona en qué consisten esos principios o características y la manera en que el niño los aborda. (2)

(2) Véase GOODMAN, Yetta. "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños". En UPN en Desarrollo lingüístico y curriculum escolar 2º.Curso(Antología) México UPN/SEP 1988 pág.69-79.

En primer orden se encuentran los **principios funcionales**, se refieren a la significación que el niño le da a la escritura y se producen a medida en que resuelve cómo y para quién escribir.

Algunas funciones que el niño da a la escritura son:

- La función interpersonal, cuando usa su nombre para identificar sus dibujos y posesiones.

puede emplearse para no olvidar algo cuando observan a la madre hacer la lista de compras para ir al mercado, buscando algún nombre o dato en libros, directorios o periódicos; a los hermanos buscando información en el diccionario.

- Cuando desarrollan la idea de que mediante la escritura se pueden expresar sentimientos a los miembros de la familia de manera directa o cuando la comunicación no lo es. Este es el caso de las cartas, tarjetas, felicitaciones, etc. (acortar la distancia).

Cuando el niño presencia actos de lectura realizados por otros, no sólo recibe información sobre la función de la lengua escrita, sino también la actitud que los adultos y niños alfabetizados de su entorno manifiestan hacia la lecto-escritura; ¿esa actividad sólo se usa en la escuela? ¿es necesaria para todas las actividades que se hacen en casa? ¿sólo la emplean los adultos?. La manera en que los niños vivan estas experiencias repercutirá en el desarrollo de estos principios.

Conforme el niño va teniendo experiencias con la lectura y escritura al tratar de interpretar representar algo interesante para él, al emplear instrumentos necesarios para leer y escribir; lápices, hojas, libros, revistas, etc. Poner su nombre en dibujos, escribir algo para recordar o decir, es entonces cuando va descubriendo la necesidad de recurrir al lenguaje escrito.

Otro grupo de principios son los **lingüísticos**. Los niños llegan a darse cuenta que el lenguaje escrito está organizado de manera convencional, que tiene reglas sintácticas, ortográficas, semánticas y pragmáticas; similares en algunos casos del lenguaje oral, pero en otros no.

En cuanto a los **principios ortográficos** que generalmente se refieren a las letras con que se escribe una palabra, el niño empieza a dibujar letras o pseudoletras que se asemejan a las letras cursivas o las de imprenta. A los cuatro o cinco años producen una escritura horizontal, aún es normal que los niños, por algún tiempo inviertan el sentido en la direccionalidad o en el trazo de las letras, sin que esto sea signo de alteraciones en el aprendizaje.

Para llegar al conocimiento de los **principios sintácticos** el niño debe darse cuenta que muchos de estos aspectos del lenguaje escrito no aparecen en el lenguaje oral, ya que en el primero es necesario explicitar lugar, momento y estado de ánimo de quien envía el mensaje para poder comprenderlo y en la comunicación oral, el mensaje se limita a lo indispensable ya que éste va acompañado de gestos, pausas y cambios de entonación que facilitan la comprensión del estado de ánimo e intención del hablante.

La adquisición de este conocimiento es un proceso largo que se va logrando en niveles educativos posteriores.

Los aspectos **semánticos** nos remiten el significado de las palabras, el niño debe llegar a comprender que una palabra tiene distintos significados dependiendo del contexto en que se presenta, además que tiene diferentes estilos de representar los mensajes. Esto sólo es posible adquirirlo conforme participe en eventos de lecto-escritura.

El aspecto **pragmático** lo aprenden los niños con el uso cotidiano al distinguir las formas del lenguaje empleadas en un cuento, una carta, una nota, un recibo, etc.

El tercer grupo de principios son los **relacionales**. Se desarrollan a medida que el niño aprende que el lenguaje escrito está relacionado con las ideas, conceptos o significados que se están escribiendo.

Yetta maneja cuatro tipos de relaciones.

- 1) **Relacionar la escritura con su significado.** Los niños descubren que el lenguaje escrito puede estar directamente relacionado con el objeto o con el significado de la cosa que se escribe.
- 2) **Relacionar la escritura con la percepción visual de la Ortografía.** Los niños en su escritura dan muestras de que tienen la idea de que ciertos rasgos ortográficos representan el significado en ciertos modos organizados de escritura, aunque algunos sean más notorios que otros. (letras iniciales en letreros o nombre que los niños ven con frecuencia).
- 3) **Relacionar la escritura con el lenguaje oral.** Algunos investigadores como Read y Henderson piensan que el niño primero conoce el nombre de la letra y la relaciona con el sonido, que existe una secuencia evolutiva de la estrategia de nombrar las letras para dominar ciertos tipos de vocales hacia la ortografía convencional. En la lectura, el niño tiende a relacionar la extensión del lenguaje escrito especialmente distribuido en la página con la duración temporal de la emisión oral.
- 4) **Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas fonológico y gráfico.** Mientras el niño desarrolla sus principios sobre el sistema de escritura, debe desarrollar la noción de que en algunos contextos algunos de estos principios son más importantes que otros.

Para el niño, todos estos principios que conforman el sistema de escritura constituyen un descubrimiento a lo largo de un proceso a través del cual se van

apropiando de este objeto de conocimiento al formular sus propias hipótesis, al ensayarlas, probarlas, rechazarlas e ir formulando diversas conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito.

Ese proceso se produce en distintas etapas o niveles, a continuación se enumeran de manera general y posteriormente se hará una exposición más amplia de los niveles en que se ubican los alumnos del grupo en el que se aplicó esta propuesta.

2.- Niveles evolutivos de la escritura.

Fueron retomados de la investigación efectuada por Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y otros, durante los años 1977-1978 en Monterrey, Nuevo León con 90 niños entre los 4 años, 3 meses y los 6 años, 7 meses; 45 de clase media y 45 de clase baja. (3)

NIVEL PRESILABICO

No existe correspondencia entre los signos utilizados en la escritura y los sonidos del habla.

NIVEL SILABICO

Se descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

(3) FERREIRO, Emilia. et. al. Op. Cit. P. 199-239

NIVEL SILABICO-ALFABETICO

Existe un trabajo simultáneo con el sistema silábico y alfabético.

NIVEL ALFABETICO

El niño llega a descubrir las bases del sistema alfabético. Cada fonema se representa con una letra.

3.- ¡Un grupo no se escoge!

Es cierto que todo grupo escolar tiene sus propias características y un elemento indispensable para conocerlas y derivar de ellas las pautas a seguir en el trabajo docente, es el diagnóstico.

El diagnóstico que permitió conocer y ubicar las hipótesis que los niños manejaban sobre el proceso de construcción de la lengua escrita. Inició su aplicación durante los meses de octubre y noviembre de 1992 de una manera más sistemática ya que durante septiembre sólo se hicieron observaciones generales.

Para realizar este diagnóstico se eligió una de las técnicas empleadas por Emilia Ferreiro y su equipo de investigadores. La técnica es la siguiente:

"Se pide al niño que escriba una después de otra, las siguientes palabras":

casa mesa pelota muñeca

Se eligieron palabras bisilábicas y trisilábicas porque los datos anteriores de Buenos Aires indican que la cantidad de sílabas de una palabra es una de las propiedades que conducen a las diferenciaciones sistemáticas relativamente precoces.

La consigna empleada adoptaba algunas de las siguientes formas: "escribe casa", "¿cómo podrías escribir casa?", "pon casa", "pon que diga casa"... (4)

A parte de pedirle al niño que "escribiera" estas palabras, también se le pidió que "escribiera" su nombre. (5)

Los resultados obtenidos con la aplicación de esta técnica son los siguientes: La mayoría del grupo (17 de 28 alumnos a quienes se aplicó) se encuentra ubicada en el nivel presilábico, las hipótesis que los niños han elaborado están derivadas de sus experiencias obtenidas al participar en eventos de lecto-escritura y son propios de este nivel; hipótesis como:

- Hipótesis de nombre: la palabra escrita representa algo y puede ser interpretada.
- Hipótesis de cantidad mínima. Generalmente los niños piensan que con menos de tres grafías no se puede escribir.
- Hipótesis de variedad. El niño trata de expresar diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura, el niño exige que las letras que usa para escribir sean variadas.

Cinco de los alumnos del grupo se ubican en el nivel silábico y las características de éste se describen enseguida: existe correspondencia entre partes de la palabra escrita y partes de la palabra hablada. El niño comienza a

(4) FERREIRO, Emilia. et. al. Op. Cit. p. 200-201

(5) Ver anexo A

leer estableciendo correspondencia entre las partes de su escrito, esto no ocurre de manera fácil, se requiere un ajuste entre la cantidad de grafías escritas y los recortes sonoros de las palabras.

Dentro de los niveles que establece Ferreiro delimita sus correspondientes subniveles como transición de un nivel a otro; en el caso del que se está tratando se encuentran éstos.

***Correspondencia no sistemática ni exhaustiva.**

El niño deja grafías sin corresponder, se brincan grafías o se repiten las partes de la emisión intentando hacer corresponder todas las grafías. El niño escribe primero y luego trata de darle una interpretación a cada parte de su escrito. El recorte es básicamente silábico, aunque puede haber de manera ocasional recortes fonéticos.

***La Correspondencia es exhaustiva y se avanza en la sistematización.**

El niño intenta hacer corresponder todas las grafías a los recortes de su emisión. La sistematización avanza, no se repiten sílabas o fonemas al señalar distintas letras. El ajuste a la cantidad de grafías escritas lleva a efectuar diferentes cortes en la emisión regularmente de tipo silábico.

Una sílaba puede hacerse corresponder con una grafía o con dos y algunos casos con tres al igual que un fonema para hacer corresponder a todas las grafías.

***Hipótesis silábica.**

Según esta hipótesis esta letra "vale" por una sílaba de la palabra, esto permite al niño anticipar cuántas grafías son necesarias para escribir la palabra. Esto no significa aún que las letras tengan un valor sonoro estable. (es un avance en la correspondencia término a término).

Sólo una alumna del grupo se ubica en el nivel silábico-alfabético y sus

características son estas: la escritura silábico-alfabética es el punto intermedio entre la escritura silábica y la escritura alfabética. La correspondencia puede hacerse utilizando el valor sonoro de las letras, o bien independientemente de él.

***Escritura silábico-alfabética sin empleo del valor sonoro de las letras.**

Algunos niños realizan su escritura partiendo de la hipótesis de cantidad mínima de grafías y otros hacen un análisis explícito antes de escribir la palabra. El recorte silábico-alfabético se ajusta finalmente al criterio de cantidad de grafías.

El conflicto con la cantidad de grafías se presenta con mayor frecuencia en la escritura de bisílabas que en la de trisílabas, el recorte silábico-alfabético es más frecuente en bisílabas.

***Escritura silábico-alfabética, empleando el valor sonoro de las letras.**

Los niños hacen uso del valor sonoro de todas o algunas de las letras que emplean. La cantidad de grafías aumentan si la palabra es trisílaba y disminuye con las bisílabas, esto se debe al conocimiento que tiene del valor sonoro de las letras, lo cual facilita el recorte de sílaba.

Lo importante de estos resultados no es el hecho de observar los trazos y su precisión, sino la interpretación que el niño da a lo que escribe, la diferenciación que el niño hace entre el dibujo y la escritura, la manera como escribe, el modelo general que utiliza (grafías ligadas o separadas entre sí), las modificaciones al pasar de una palabra a otra (longitud, cantidad o variedad de grafías), los criterios que utiliza para participar una escritura, controlar su ejecución y juzgar su realización.

Algo que es necesario aclarar antes de continuar con el análisis de los resultados, es el hecho de que al aplicar esta técnica para conocer el nivel evolutivo en que se encuentran los alumnos, no se pretende que alcancen el

último nivel, hay que recordar que la escritura se esta considerando desde un punto de vista más abierto a las producciones del propio niño, no se le va a enseñar a leer y escribir como tradicionalmente se concibe la escritura, el propósito de todo esto es saber dónde se encuentra el niño, cuáles son sus perspectivas en relación a la escritura e iniciar de ahí una planificación e integración de actividades que le brinden la oportunidad de probar, desaprobando sus hipótesis, confrontar sus hallazgos y que por sí mismo determine el ritmo de su proceso.

En páginas anteriores se refirieron los conceptos de escritura, lectura, aprendizaje bajo la perspectiva de la teoría psicogenética de Jean Piaget que permite comprender de una manera diferente la adquisición de cualquier tipo de conocimiento, pero dada su amplitud no es fácil abordarla y lo que se hará a continuación es encontrar en alguno de sus elementos más relevantes, las implicaciones de tipo pedagógico que enmarcan este trabajo.

La pedagogía operatoria es en este caso, la que responde a las expectativas de la teoría de Piaget la cual se orienta bajo los siguientes principios, que de una forma u otra se han ido mencionando a lo largo de este capítulo y serán retomados en capítulos posteriores.

La construcción del conocimiento es resultado de la propia actividad del niño.

La obtención del conocimiento, incluido el de la lecto-escritura, es resultado de la propia actividad del sujeto. "Un sujeto activo es un sujeto que compara, incluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc. En acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo)" (6).

(6) FERREIRO, E. Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, SIGLO XXI 1979. P. 32

El conocimiento no tiene un punto de partida absoluto.

Los conocimientos que el niño adquiere parten siempre de aprendizajes anteriores, de experiencias previas que ha tenido y de su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones: así ningún conocimiento tiene un punto de partida definitivo y por tal motivo, no es congruente creer que el niño debe esperar hasta que ingrese a la escuela primaria para iniciar su interés por la escritura o cualquier otro conocimiento; el niño siempre tiene sus propias ideas sobre las cosas.

El niño progresa en sus conocimientos cuando tiene un conflicto cognitivo.

Cuando el niño se enfrenta a situaciones que originan en él algún problema, (conflicto cognitivo) a una realidad que no se ajusta a las hipótesis que ha construido, se crea en él una necesidad que es siempre manifestación de un desequilibrio y ante el cual se requiere un reajuste en la conducta.

Los "errores" que el niño comete son esenciales en su proceso de construcción de conocimientos.

El camino que recorre el niño en la construcción de sus conocimientos no es lineal, para alcanzar estructuras nuevas de pensamiento se procede por organización progresiva a formas de adaptación a la realidad cada vez más precisas.

En ese recorrido, el niño preescolar realiza construcciones globales que pueden llevarlo a cometer "errores" sistemáticos, ya que no corresponden al conocimiento real y objetivo, pero son necesarios como fases previas para estructurar el conocimiento, por tanto, pueden considerarse como "constructivos".

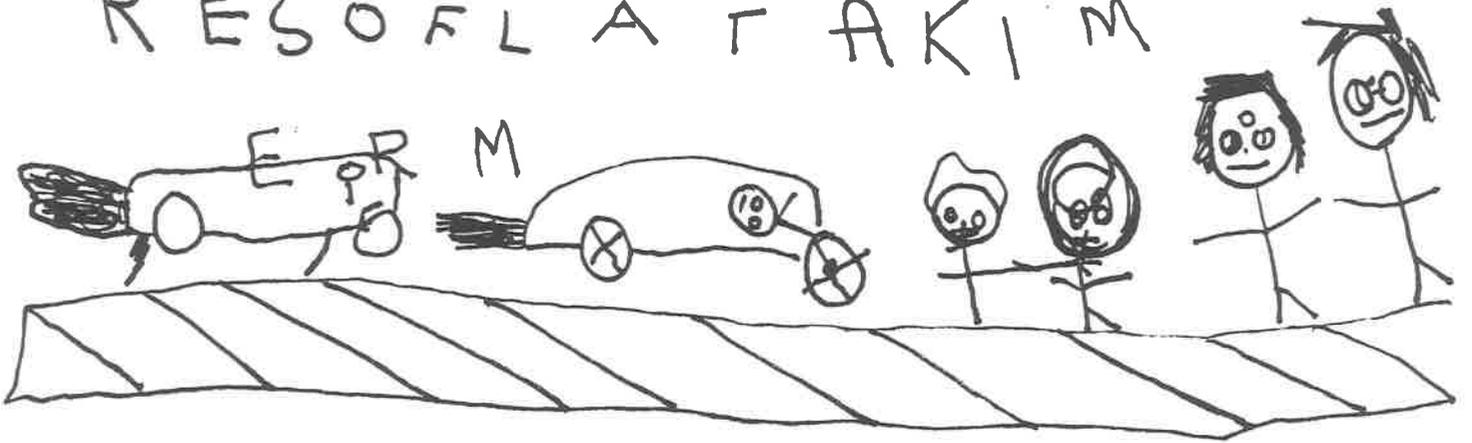
El proceso de lecto-escritura forma parte del proceso de desarrollo del pensamiento representativo.

La escritura es un objeto simbólico, es decir, un sustituto que representa algo; como el lenguaje, ésta es un sistema de signos y está muy ligada a él porque representa a las palabras, aunque no es una transcripción directa de lo que se habla.

CAPITULO II.

¡PARTICIPEMOS JUNTOS!

ARKEFOALAK
RESOFLATAKIM
RESOFLATAKIM



II. ¡PARTICIPEMOS JUNTOS!

Si el lenguaje escrito constituye parte de la realidad del niño y se enfrenta a ella cotidianamente, entonces uno de los objetivos principales de la educación escolar es acercar al niño al conocimiento de una manera reflexiva.

El lenguaje escrito no debe quedar al margen de ser una materia más de aprendizaje, sino de integrarse como un instrumento de uso necesario para la reflexión personal y para la interacción social.

Si se da valor a la lectura y la escritura no sólo dentro del ámbito escolar, sino también a las experiencias obtenidas en el hogar y la comunidad es importante crear un enlace entre estos elementos que permitan al niño darle un sentido práctico y útil a la escritura.

Cabe ahora considerar cuál es el papel que cada uno de estos elementos debe asumir en el proceso de construcción del sistema de escritura.

1. Educando

En base a lo antes dicho y considerando al niño como sujeto activo, puede aprender a escribir:

- Usando la escritura con la intención de comunicarse con los demás.
- Interactuando con otros compañeros, comparando y discutiendo sus hallazgos.
- Intercambiando opiniones, experiencias y sugerencias entre niños de la misma edad como un factor que ayuda y favorece el aprendizaje.
- Tomando decisiones personales sobre lo que le interesa escribir.
- Expresándose con una variedad de estilos: cartas, mensajes, cuentos, recados, avisos, libros de diversos temas, anuncios publicitarios, carteles, etc.

- Construyendo sus propias maneras de escribir.
- Aprobando y desaprobando sus hipótesis, tanto con sus compañeros como con los adultos.
- Observando y comentando eventos de lecto-escritura y las actitudes de quienes los realizan.

2. Educadora

Su rol se dirige fundamentalmente a favorecer el campo del alumno para apropiarse de la realidad. Se entiende el rol como la acción o el conjunto de situaciones con las cuales debe promover conflictos y priorizar "errores", dándoles un contenido constructivo.

Para llevar a cabo este rol, la educadora debe tomar en cuenta:

- Saber hasta donde sea posible acerca de lo que los niños han aprendido sobre el uso de la lengua escrita fuera de la escuela, especialmente para aquellos niños cuyas experiencias no han sido principalmente con libros. Esto significa, comenzar ahí donde el niño se encuentra, lo que implica elaborar un diagnóstico para detectar lo que los niños saben o conocen acerca de la lecto-escritura.
- Tener presente que su función no es enseñar a leer y escribir al niño, sino favorecer su acercamiento a este objeto de conocimiento partiendo de su propio interés.
- Reconocer la competencia lingüística del niño (conceptos, vocabulario e información que maneja) para ofrecer materiales y situaciones de lectura y escritura significativos de acuerdo a su nivel evolutivo.
- Informar a los padres de familia la manera en como se trabaja la lectura y la escritura en el Jardín de Niños para que apoyen al niño en su casa.
- Aprovechar los momentos cotidianos dentro del trabajo del Jardín y propiciar la lecto-escritura, (planeación, dramatizaciones, juego, registro de activida-

des específicas, visitas, avisos a padres de familia).

-Evitar el deletreo y la copia sin sentido.

-Dar libertad a los niños para que dirijan su propio aprendizaje.

-Apoyar al niño cuando lo solicite sin caer en el exceso de dirigir su proceso.

-Presentar al niño la escritura como un medio de comunicación en el que encuentre significado y utilidades prácticas.

3. Los padres de familia.

Las actividades que la escuela realiza requieren necesariamente de la participación de los padres de familia de una manera constante. La mayor parte de su tiempo, el niño la pasa en su hogar en donde recibe los patrones educativos que regirán su vida posterior. No obstante, algunos padres e familia no son alfabetizados, otros se encuentran la mayor parte del día ocupados o simplemente no colaboran con el Jardín de Niños.

Por ésta razón, los padres de familia deben ser sensibilizados para compartir y observar, conjuntamente con la educadora, el conocimiento que tiene su hijo, y los materiales que han servido para favorecer la lectura y la escritura en su hogar.

Se puede apoyar la labor del Jardín de Niños en el hogar mediante acciones como:

- Responder con sencillez a las preguntas que los niños hagan sobre los textos.

-Leyéndoles diversos materiales escritos (cartas, libros, revistas, periódicos, recados, etc.).

-Escribiendo frente a ellos según lo requiera la situación.

-Proporcionándoles lápices, crayolas, plumones y hojas de papel con los que puedan trabajar libremente.

-Enviando los materiales que se soliciten.

CAPITULO III.

LA COMUNIDAD O ENTORNO DEL NIÑO



III. LA COMUNIDAD O ENTORNO DEL NIÑO

El entorno juega un papel muy importante para que la escuela desarrolle su función de una manera más completa y rica en experiencias significativas para los alumnos. Por este motivo, el Jardín de Niños debe tomar en cuenta lo que acontece en la comunidad en la que vive el niño para desarrollar sus actividades tomando en cuenta la cultura, costumbres, hechos importantes y experiencias sociales que el niño ha adquirido por transmisión familiar.

El entorno proporciona además lugares y momentos particulares, así como materiales y objetos que pueden apoyar la acciones a realizar. (visitas a lugares comerciales, históricos, educativos, recreativos, en los cuales el niño puede interpretar mensajes públicos en carteles, anuncios, etc.)

1. El Jardín de Niños

El jardín de Niños debe contemplar como objetivo principal, el permitir o proporcionar a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, información de base sobre la cual la enseñanza cobre un sentido social y no puramente escolar.

Dar oportunidad a los niños que no crecieron con múltiples ejemplos de escritura, la experimentación libre sobre esas marcas en un medio rico en escrituras diversas.

Permitir que descubran (aunque su contexto sea diferente) que la escritura no sólo se emplea en la escuela, que su función no sólo es "instructiva". Devolver a todos la posibilidad de escribir sin estar copiando, la copia es uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no el único y ni siquiera el más importante. Aquí como en el lenguaje oral, cuando el niño aprende a hablar, se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando.

No sólo es posible, sino urgente, replantear el problema del lugar de la lengua escrita en el Jardín de Niños y particularmente en el grupo de niños de cinco años. No se trata de mantenerlos alejados de la lengua escrita, tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de clases.

La tan mentada "madurez" para la lecto-escritura depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se argumente.

No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, sólo porque aún no asiste al primer año de la escuela primaria, "esperando que madure".

Lo que hace falta es dar al niño las más variadas y significativas oportunidades de interactuar con el sistema de escritura y de entender que el aprendizaje de éste es mucho más que el aprendizaje de un código de transcripción; es la construcción de un sistema de representación.

Ni siquiera se trata del polémico tema de los métodos más adecuados que inicien de uno u otro modo la enseñanza de la escritura. El método a utilizar no sólo en el Jardín de Niños, sino en otros niveles educativos, debe ser el que el interés del niño, sus necesidades y expectativas vayan determinando.

Cuántas veces el educador no ha elegido, por recomendación o experiencia, determinado método y se da cuenta, poco después de llevarlo a la práctica, que no funciona como él esperaba, sencillamente porque cada grupo y en él cada alumno tiene sus características muy particulares que requieren algo adecuado a ellas.

2. El Jardín de Niños "Estefanía Castañeda"

Así se llama el lugar donde se aplicó la presente propuesta. Se ubica en la colonia FOVISSSTE, San Gabriel de la ciudad de Zamora, Mich.

Está integrado por dos grupos, uno de 3o. y otro de 2o., atendidos por dos educadoras. El grupo de 3o. que desarrolló las actividades sugeridas, está conformado por 30 alumnos con edades que fluctúan entre los 4 años, 10 meses y 5 años 9 meses cumplidos hasta el 31 de agosto de 1992.

La ocupación de los padres de familia es la siguiente: 9 son profesores, 10 son empleados en oficinas de gobierno (3 de ellos con preparación profesional), 2 mecánicos, 1 comerciante, 1 albañil, 3 rotulistas, 2 agentes de ventas, 1 intendente y 1 obrero.*

18 de los alumnos son provenientes de la misma colonia, 12 de ellos proceden de colonias cercanas como: Jardinadas, Río Nuevo e Infonavit Arboledas.

La situación económica de las familias, en su mayoría, es solvente, las viviendas cuentan con todos los servicios públicos.

La preparación de los padres de familia ha influido en las oportunidades que los niños han tenido de estar en contacto con la lecto-escritura, además, las características físicas y sociales del contexto en que se desenvuelven, han favorecido su acercamiento de una manera directa y constante a actos de lecto-escritura dentro de su familia y fuera de ella. Otra situación que ha aumentado sus experiencias en este tipo de actos son los mensajes públicos impresos en diferentes lugares a los que concurren y observan diariamente.

Otro elemento que caracteriza el contexto de estos niños y proporciona mayor cantidad de situaciones que le brindan al niño observar diversidad de escrituras, es la ubicación de la colonia, ésta se encuentra en un lugar céntrico en donde es frecuente observar letras de todos tamaños y colores y presenciar hechos donde se requiere que alguien lea o escriba algo para alguien, ya sea en

* Tomado de fichas de datos globales con referencias familiares y personales de cada alumno aplicadas al inicio del año escolar.

centros comerciales (Jardinadas), tiendas de abarrotes (Lupita), zapaterías, supermercados (Merza), Bancos (Bancomer, Serfin, Banamex), hospitales (Clínica ISSSTE, Centro de Especialidades), cines, escuelas y oficinas de la SEP.

Dentro de la cotidianidad del grupo escolar, la dinámica de éste en cuanto a las relaciones entre alumno-alumno, alumno-educadora fueron favorables, ya que en la mayoría del grupo la dimensión de aceptación social facilitó el desarrollo de las actividades planeadas.

La interacción entre los niños al integrar los equipos de trabajo produjo con amplitud examinar, corregir y ampliar sus ideas sobre la realidad, (en este caso la escritura). No obstante, también había niños que en momentos determinados, se aislaban o se negaban a participar, pero esto pudo irse solucionando al asignárseles una tarea específica relacionada con las actividades a realizar.

Los equipos de trabajo se integraron de acuerdo a criterios que se establecían con los mismos niños y a los requerimientos de las circunstancias. Algunas veces por afinidad o simplemente porque este o aquel día deseaban estar cerca de uno u otro compañero; es conveniente comentar que ningún niño tenía un lugar preestablecido para desarrollar sus actividades, contaba con libertad para decidir el lugar que le agrada, así como de seleccionar los materiales a emplear.

En el transcurso del ciclo escolar se hizo notoria la relación estrecha que existía entre varios de los niños (siete de ellos) quienes llegaron a tomar el liderazgo del grupo en cuanto a la elección de proyectos, opiniones y sugerencias sobre los mismos e incluso, a ser en determinados momentos quienes molestaran y agredieran a otros compañeros.

Las actitudes y autoridad de la educadora estuvieron determinadas por la dinámica que el propio grupo fue estableciendo, sin dejar de tomar en cuenta la participación de los niños aunque es obvio que la dirección del grupo en algunas situaciones, la tuvo ella de acuerdo a las necesidades del grupo, la cantidad de alumnos y lo reducido del espacio del aula.

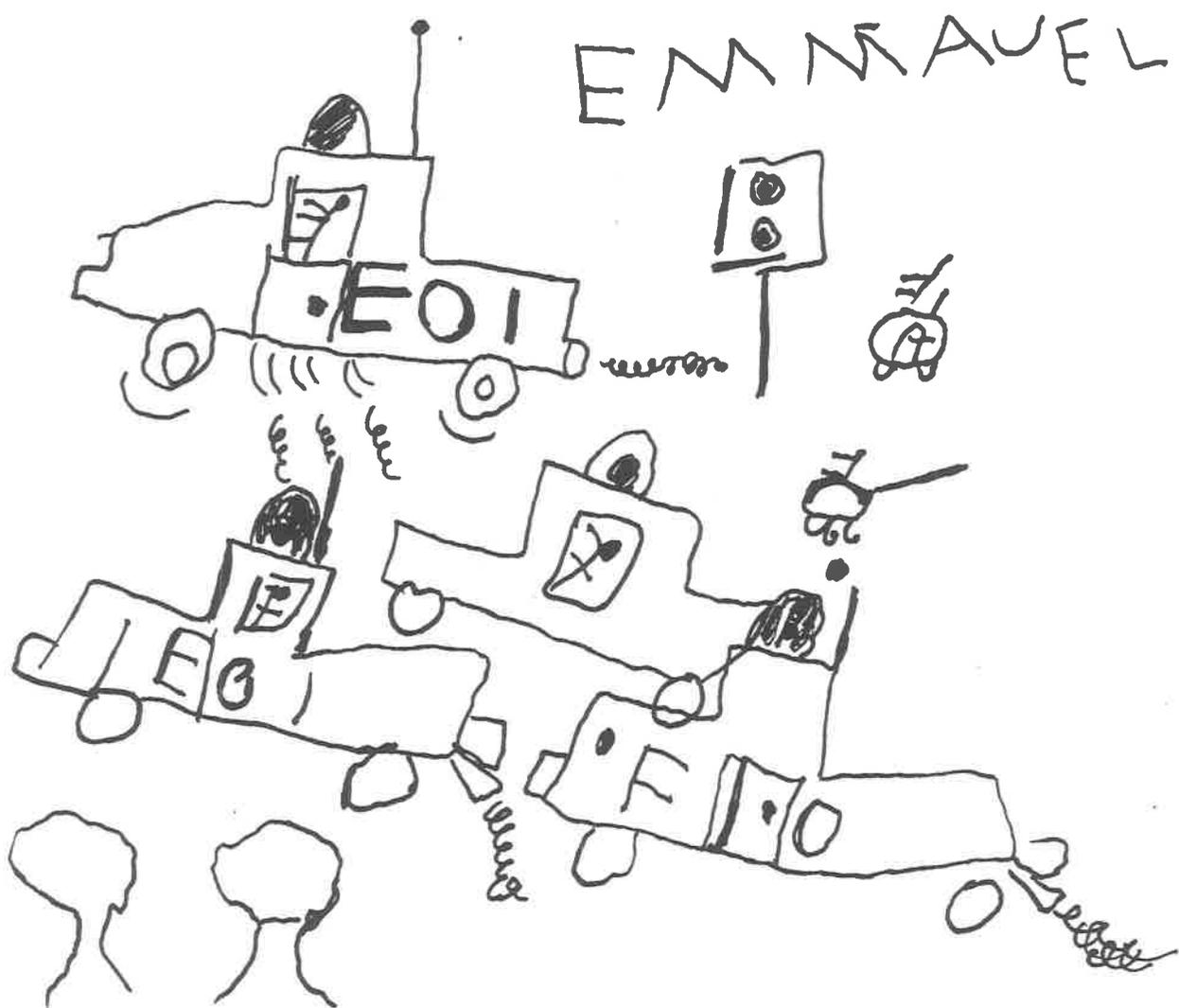


La comunicación y afectividad del grupo eran manifiestas en situaciones diarias desde el momento de la planeación hasta la evaluación de la clase, durante convivencias y actividades extraescolares, aunque no todo en sentido favorable, sucedía que en ocasiones los niños se agredían durante sus juegos lo que provocaba la falta de aceptación grupal.

Todos estos elementos que caracterizan a este grupo se verán de una manera más específica y real en el capítulo correspondiente a la presentación de las acciones emprendidas sobre la reconstrucción del sistema de la escritura.

CAPITULO IV.

¡VAYAMOS A LA PRACTICA!



IV. ¡VAYAMOS A LA PRACTICA!

1. La estrategia didáctica.

-Se han expuesto ya, aspectos que definen lo que se considera como escritura, incluyendo sus características o principios, los niveles evolutivos por los que el niño atraviesa para elaborar sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.

También se ha mencionado el papel que juega el educando, educadora, los padres de familia y el entorno del niño para lograr un mayor acercamiento de él a este objeto de el conocimiento.

Todo ello ha sido plasmado de manera teórica, ahora corresponde dirigir esos argumentos hacia propósitos y actividades prácticas que permitan alcanzar el objetivo de esta propuesta, partiendo del diagnóstico elaborado.

***Objetivo General**

El niño comprenderá el sistema de escritura como instrumento de reflexión personal e interacción social mediante las oportunidades o posibilidades que se le proporcionen para que obtenga un acercamiento a la lectura y a la escritura.

No se pretende que el niño aprenda a leer y a escribir convencionalmente.

*** Fundamentos metodológicos**

Los fundamentos metodológicos que orientan esta propuesta son:

- El lenguaje escrito debe relacionarse siempre que sea posible con la experiencia directa del niño.
- El lenguaje escrito no se enseña, se construye a partir de situaciones cotidianas, útiles y significativas para el niño.
- Las actividades de escritura no deben ser presentadas aisladamente,

sino de manera que se establezca una integración con otro tipo de actividades, no deben planearse únicamente en un tiempo fijo, sino de acuerdo a las situaciones e interés espontáneo del niño.

- El desarrollo del niño es integral, por lo tanto deben tomarse en cuenta no sólo sus características motrices, sino también las afectivas, emocionales, físicas e intelectuales.

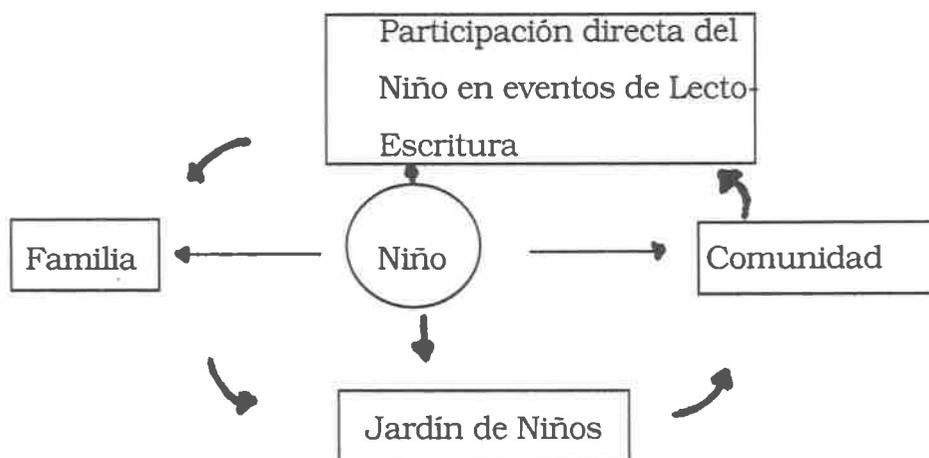
- Es necesario que exista continuidad entre lo que el niño sabe, le interesa saber y lo que es necesario que sepa.

- El niño preescolar, cuyo pensamiento es preoperatorio, requiere de vincular su representación del mundo que le rodea a la actividad concreta con objetos, personas y situaciones, por lo tanto, es indispensable que se le proporcionen suficientes materiales que pueda manipular, experimentar y crear para que su acercamiento a la realidad sea objetivo.

- Las actividades que se efectúen no deben centrarse solamente en el aula, deben ampliarse al contexto familiar y de la comunidad en la que el niño se desenvuelve.

Tomando en consideración los puntos anteriores, se presenta una esquematización de los fundamentos metodológicos empleados en esta propuesta.

Esquema No. 1 El proceso metodológico de la estrategia didáctica.



Otro elemento importante y como parte de esta estrategia es el empleo del cuestionamiento como un medio para hacer reflexionar al niño sobre sus acciones.

Más que indicar al niño lo que tiene que hacer o debe de hacer, se considera más viable orientar el aprendizaje a través de cuestionamientos que impliquen la solución de problemas por parte del niño, mismos que le permitirán mayor número de posibilidades para poner en juego sus capacidades de actuar en forma directa con lo que a él le interesa conocer en relación a lo que realiza.

El cuestionamiento puede emplearse en situaciones como:

- Propiciar la iniciativa del niño en el desarrollo de actividades e intercambio con otros compañeros.
- Buscar sus propias respuestas.
- Plantear alternativas.
- Al interactuar con diferentes materiales.
- Para la solución de problemas comunes.
- Confrontación de respuestas del niño.
- Manifestar sus dudas.
- Comprobar sus hipótesis.

Las preguntas que se planteen a los niños deben dar la oportunidad de responder más allá de un sí o un no.

Refiriéndonos ahora a las actividades que se sugieren, éstas pueden incluirse desde la planeación, realización y evaluación de las situaciones a desarrollar en la mañana de trabajo para que el niño encuentre en ellas sentido práctico y útil a medida que las vaya realizando.

Se propone relacionarlas con otras actividades (educación física, matemáticas, música y movimiento) que se realicen cotidianamente en el jardín de

niños para darles una ubicación más amplia al relacionarlas con lo que el niño hace en su hogar y comunidad.

El orden en que se presentan las actividades que se sugieren para llevar a cabo esta propuesta, no es rígido, y la secuencia en que pueden realizarse es variable dependiendo de las necesidades e interés del niño, además estas son sólo algunas sugerencias, pueden surgir otras durante el transcurso de su aplicación, bien pueden ser totalmente diferentes o semejantes.

Propósitos y actividades que se sugieren.

A) Interpretar diversos materiales escritos: carteles, señales, libros, periódicos, etc. para que los niños se den cuenta que la escritura es un sistema de códigos arbitrarios, establecidos socialmente.

Actividades

- * Durante visitas, paseos, aprovechar situaciones en las que los niños centren su atención en todo tipo de material gráfico y cuestionarlo: ¿qué es esto? ¿qué dice? ¿para qué es?, etc.
- * Interpretar diferentes textos, libros, cuentos y comentar sobre a quiénes están dirigidos: adultos, niños, estudiantes, amas de casa, etc.
- * Representar la escena de un cuento a través de dibujos, plastilina, collages, maquetas, etc.
- * Realizar entrevistas a diferentes personas sobre un tema determinado. Elaborar previamente el cuestionamiento y escribir las respuestas obtenidas.
- * Para hacer posible la comunicación a distancia se aprovecharán oportunidades que se produzcan espontáneamente para enviar mensajes cuando no hay forma de comunicación directa.
- * Hacer comunicaciones periódicas a padres de familia mediante recados, avisos, citatorios, invitaciones, informaciones sobre algún tema del Jardín de Niños.

- *Escribir mensajes a compañeros para saludarlos cuando se encuentren enfermos.
- *Escribir a algún familiar un mensaje (tarjetas, cartas, avisos, recados, etc.)
- *Usar la escritura para evitar el olvido, aprovechando situaciones como:
 1. Anotar direcciones de los sitios cuando se realicen visitas.
 2. Registrar mediante mapas, planos, el camino de ida y vuelta durante las visitas.
 3. Registrar las actividades a realizar durante la semana o diariamente.
 4. Registrar la fecha del día.

B) Producir e interpretar símbolos. Distinguir diferencias entre leer y hablar, entre leer y mirar; para que el niño conozca algunas diferencias en formas de representación gráfica y la escritura.

Actividades

- *Distinguir en un texto donde "dice algo" y donde sólo hay dibujos.
- *Confeccionar periódicos murales para comunicar mensajes, pedir la interpretación del otro grupo y verificar si ésta corresponde a la intención del mensaje.
- *Buscar la manera de identificar el contenido de recipientes y envases que puedan llevar de su casa (botes, cajas, frascos, etc.), discutir la utilidad de etiquetas y señales que estos envases tienen.
- *Escribir sus nombres en sus pertenencias (lonchera, ropa, cepillo dental, cuaderno, guardacrayolas).
- *Inventar formas para identificar las áreas del jardín de niños (baños, salones, dirección, juegos, jardines).
- *Confeccionar calendarios y determinar algún código para representar los días de la semana y los meses.

- *Elaborar registros de asistencia, que los niños propongan la manera de representar a cada niño en el registro (figuras de animales, objetos, colores, etc.) hasta llegar a la representación a través de su nombre escrito.
- *Proponer la manera de representar las áreas del salón de clase (dramatización, ciencia, construcción, gráfico plástico, biblioteca).
- *Inventar códigos (relación significado-significante). Los significantes pueden ser creados por todo el grupo, como ejemplo: Sonoros (silbidos, sonidos musicales, sonidos corporales). Gráficos (dibujos, ilustraciones, fotografías) o Mímicos (gestos, ademanes o posturas).
- *Una vez que los niños manejen con facilidad los códigos que inventaron, se invitará a personas ajenas al grupo para que los "lean". Se comprobará que el mensaje no es comprendido o comprendido parcialmente.
- *Intentar descubrir las causas por las que otras personas no entienden el mensaje para que comprueben por sí mismos que, un mensaje para que sea comprendido es necesario que la persona maneje el código.
- *Se escribirá el mismo mensaje en letras convencionales y se invitará a personas ajenas al grupo para que lo lean y de este modo comprueben que el lenguaje escrito es comprendido por todos.
- *Efectuar actividades relacionadas con la lectura y los niños dirán qué se hace en cada caso:
 - Leer silenciosamente un libro o periódico sin detener la mirada, explorando el texto rápidamente.
 - Leer en voz alta el texto que se tiene a la mano, acentuando los movimientos que indican que se está leyendo.

C) Descubrir la relación entre el lenguaje oral y el escrito al reconocer algunos aspectos sonoros del lenguaje oral, al distinguir el orden de las palabras diferenciando entre el sujeto que realiza la acción y el sujeto que la recibe:

Actividades

- *Comparar palabras en función de su longitud, para lo cual los niños inventarán formas de resolver el problema: palmeando cada palabra, trazar líneas mientras se dice la palabra.
- *Identificar palabras que se repiten en distintas oraciones, canciones, rimas, adivinanzas, juegos, etc.
- *Eliminar partes de un discurso.
- *Repetir canciones y rimas en las que se omitan partes o palabras en cada repetición, supliéndolas por mímica o tarareando la tonada.
- *Inventar y encontrar palabras con una sílaba cada una.
- *Descubrir palabras que rimen.
- *Inventar rimas, adivinanzas, trabalenguas, poesías.
- *Identificar en oraciones cuál es el sujeto que realiza la acción. Ejemplo: Juan toma leche. preguntar al niño dónde dice Juan, dónde dice leche, acomodar, cubrir palabras en diferente orden para que por sí mismo establezca la relación.

D) Conocer diferentes portadores de texto y descubrir que existen diferentes estilos en el lenguaje escrito.

Actividades

- *Clasificar todo tipo de material escrito: periódicos, revistas, libros, etiquetas de envases, folletos, recetarios, cartas, carteles, anuncios, cuentos, etc.
- *La clasificación puede basarse en el tipo de letra, tipo de encuadernación, destinatario, uso, etc.
- *Interpretar los materiales de acuerdo a su contenido, ilustraciones.
- *Leer noticias del periódico que puedan ser interesantes para los niños.

*Buscar en el diccionario el significado de alguna palabra que los niños quieran conocer.

*Leer cartas, anuncios, cuentos, libros cuya lectura pueda continuar otro día. Cuando los niños se hayan familiarizado con estos materiales, se sugieren actividades como:

-Que la educadora lea diferentes tipos de textos, buscando la manera de que los niños no los vean y puedan identificar lo que se está leyendo.

-Preguntar cómo descubrieron que se trataba de un periódico, un telegrama, carta, anuncio, receta de cocina, receta médica, etc.

***Organización del aula y materiales.**

A pesar de que el espacio del aula es muy reducido, se pretende que el niño dentro de las posibilidades que este espacio le brinda, logre encontrar en él un lugar acogedor en el que pueda interactuar entre niño-niño, niño-adulto y que el empleo de los materiales le proporcionen elementos con los cuales pueda actuar, experimentar y crear sus propias producciones.

Con el conocimiento de los materiales y sus posibilidades de uso por parte de los niños, se podrán planear conjuntamente con la educadora las áreas de trabajo, así como establecer las normas que deberán respetarse para trabajar en ellas.

El área que apoyará en mucho esta propuesta es el área de biblioteca en la que pueden incluirse las creaciones de los niños, así como: letreros, carteles, diccionarios, cuentos, cantos, rimas, álbumes elaborados, ilustrados y coleccionados por ellos, para usarse en diferentes situaciones y actividades.

Se sugiere tener al alcance de los niños los siguientes materiales:

Libros en gran cantidad y variedad de: imágenes, cuentos, relatos y divulgación como apoyo a las actividades.

Sellos de goma de varios tipos, letras, palabras completas (las más usadas en la vida diaria), contruidos en la escuela, tiras de dibujos, historias ilustradas.

Letras para rellenar, cartulinas, periódicos, revistas, directorios telefónicos, anuncios publicitarios, diccionarios, folletos, anuncios de tiendas, señales de tránsito, paquetes (cajas de pasta dental, cerillos), etiquetas, boletos de camión, mapas, fotografías, loterías de palabras, juegos de oca, libretas, lápices, tijeras, buzón para el correo, sobres para cartas, timbres, recibos, notas de remisión, etc.

Cuaderno individual

Un material que se propone y sobre el cual girarán las actividades que se sugieren es el empleo de un cuaderno individual a lo largo del ciclo escolar para dibujar, investigar, inventar, crear, registrar y escribir sobre hechos, situaciones o fenómenos dentro y fuera de la escuela (para efectuar tareas fuera de el jardín, con el apoyo de su familia).

Se utilizará a partir de las hipótesis que los niños planteen en relación a:

- Acontecimientos ocurridos en la comunidad, familia o escuela.
- Fenómenos naturales.
- Inquietudes, preguntas o dudas de los niños sobre el desarrollo del trabajo en el jardín de niños.

Estos indicadores se utilizarán para desprender los proyectos sobre los cuales se trabajará.

La finalidad de utilizar este cuaderno es crear en el niño la necesidad de recurrir a la escritura para que registre los acontecimientos de su entorno natural y social, además de encauzar su trabajo para comprobar lo que él piensa, sobre lo que pregunta, sobre lo que investiga, analizando y reflexionando en base

a la información y experiencias propias o de los adultos de su familia o comunidad; así como la puesta en común a través de actividades en equipos o de manera grupal.

Que el niño encuentre en el uso de el cuaderno un espacio para realizar otro tipo de actividades diferentes a la plana y las copias sin sentido.

***Evaluación**

La forma de evaluación que se utilizará en esta propuesta responde a los criterios de la evaluación cualitativa la cual, dadas las características del niño en edad preescolar, la naturaleza misma del desarrollo y las bases que sustentan esta propuesta, se hace la más indicada y cercana a la consideración de los procesos involucrados.

La técnica que se empleará para llevarla a efecto es la observación permanente o continua. Esta implica llevar un registro constante de los resultados de la observación que el docente hace de su grupo, para orientar el desarrollo de las actividades y las situaciones educativas.

En éste sentido, la evaluación permanente se apoya en la autoevaluación y la coevaluación.

a) Autoevaluación

"Consiste en que el docente y cada uno de los niños analice sus propias actitudes respecto al trabajo realizado y su relación con los demás.

b) Coevaluación

Es la evaluación que niños y docentes realizan conjuntamente para valorar el logro de las actividades, la participación y cooperación grupal, la pertinencia de los materiales, entre otros aspectos" (7).

Se empleará un registro o diario grupal para anotar los acontecimientos,

(7) SEP, La Evaluación en el proceso didáctico. México. SEP. 1991.p.21.

hechos o actitudes del grupo tal y como se vayan dando para después hacer las interpretaciones, dudas u opiniones de lo registrado.

Lo que se evaluará del niño en esta propuesta son procesos de desarrollo, no conductas o productos terminales.

2. Una aventura con el lenguaje escrito

Quienes emprendieron esta aventura fueron los alumnos del 3er. grado, grupo único del Jardín de Niños "Estefanía Castañeda" a partir del mes de septiembre de 1992 a junio de 1993.

Queda invitado todo aquel que desee conocer de cerca como sucedió esta aventura, a compartir las experiencias vividas por estos niños al introducirse a este objeto de conocimiento de una manera directa y real.

¡ Demos inicio !

Las actividades de lecto-escritura que se desarrollaron en el grupo fueron propuestas por iniciativa de los alumnos, aunque la lecto-escritura estuvo presente desde el inicio del año escolar, empezó a tomar mayor interés durante el mes de octubre cuando un niño comentó que había recibido una carta de un tío, esto provocó el interés en sus compañeros; respecto a esa experiencia, cada cual platicó ante el grupo de que personas habían recibido cartas, los mensajes de las mismas, las letras con que fueron escritas, los colores y tamaños del sobre, etc.

Aprovechando esta situación se preguntó a todo el grupo si las cartas únicamente se escriben porque es algo que se les ocurre a las personas o hay otro motivo, de inmediato hubo respuestas:

Fernando: -se mandan cuando las personas no viven cerca.

Alejandra: -se necesita que tengan letras y saber leer.

René: -pero también se pueden mandar invitaciones o tarjetas cuando se hacen fiestas.

Después de un rato de los comentarios suscitados, varios niños sugirieron "escribir cartas", la idea fué aceptada por todo el grupo y al día siguiente todos se encontraban preparados con sobres, gomas de borrar, lápices, timbres y periódicos que a petición de ellos mismos podrían ayudar en algo para escribir las cartas, algunos alumnos, incluso llevaron cartas que sus papás les redactaron y la mayoría se dirigían a la educadora, éstas cartas fueron muy útiles para efectuar la actividad.

Se pidió a algunos de estos niños que leyeran su carta a sus compañeros, un tanto tímidos, por fin dos de ellos se animaron a hacerlo (seguramente lo que "leyeron" fue parte de lo que recordaron al estar presentes en la redacción de la carta que su papá o mamá hicieran), al terminar se preguntó que fué lo primero que habían "leído" y contestaron:

Mayra: -estimada maestra

Viridiana: -¡Hola prima!

Karla se adelantó al mencionar que las cartas terminan diciéndose "adiós", "hasta luego", "te quiero mucho", "hasta pronto".

De aquí en adelante (durante este día) todo fue escribir cartas, los niños entusiasmados pensaban, trazaban en su hoja, borraban y al fin de varios intentos, algunos de los mensajes que lograron "escribir" fueron los siguientes:

"Abuelita que seas muy feliz". Te quiere Paola. "Mamá, Papá los quiero mucho". Karla se las manda. (8)

(8) Ver anexo B

El empleo de los periódicos consistió en concluir las cartas escribiendo su nombre con las letras recortadas de los mismos.

Cabe señalar que la escritura de los niños no fue convencional, sino de acuerdo a sus propios criterios.

¿Cuál es la mía?

Otra actividad en la que los niños descubrieron que era necesaria la escritura fue durante el modelado de calaveras con motivo de los festejos del día de muertos. Al terminar de hacer sus diseños con el dulce de fondán y colocarlo sobre papeles de colores, los niños se encontraron con el problema de no saber a quién correspondía cada calavera (algunos lograron saberlo por los detalles que agregaron a su modelado, pero no así la mayoría del grupo).

Para resolver ésta situación, se preguntó: ¿qué se les ocurre que se haga para evitar que alguien se lleve la que no es suya? ¿cómo podría hacerse para identificarlas fácilmente? Ante estas preguntas hubo varias sugerencias:

Oswaldo: -ponerlas en lugares diferentes.

Brenda: -dejarlas cerca de nuestras loncheras.

César Oswaldo: -pues, ponerles el nombre, pero como no lo sabemos escribir, póngaselos usted maestra.

Retomando ésta última sugerencia, se les dijo que sería más divertido que cada uno intentara escribir su nombre como se les ocurriera (algunos niños lo escribían correctamente o por lo menos lo identificaban) o pudiesen. Varios niños, algo confundidos y desanimados iban y decían que no sabían, que no podían; hasta que se logró convencerlos de que por lo menos lo intentaran y fueron ellos mismos quienes propusieron escribirlos en tarjetas para posteriormente colocarlas sobre sus trabajos.

A raíz de esta actividad, el hecho de escribir el nombre propio ha cobrado importancia en el sentido de sentirse identificado ante los demás a través de sus propias actividades y pertenencias.

Algo que apoyó mucho la escritura del nombre propio y que la mayoría del grupo logró durante el transcurso del ciclo escolar, fueron unas figuras de oso colocadas en la pared de enfrente del salón con el nombre e cada alumno, con letras muy grandes (letra de imprenta en mayúscula) así como los letreros colocados en cada guardacrayolas que los mismos niños confeccionaron y los que pegaron a sus cuadernos de trabajo.

Estos apoyos permitieron hacer comparaciones de letras con las que empezaba el nombre de cada niño, darse cuenta que algunos se repetían, entre otras observaciones. (9)

¡ También en la cocina hay letras !

Se determinó trabajar con el proyecto llamado "la comida", en la realización se habló de los diferentes tipos de alimentos, la manera de prepararlos, el valor nutritivo, etc, y en una mañana de trabajo cuando se comentaba sobre la importancia de preparar con higiene los alimentos para evitar enfermedades, un equipo de niños llamó la atención cuando se preguntaban entre ellos mismos - ¿cómo hacían las mamás para saber qué ponerle a cada comida sin equivocarse?, esta pregunta pareció interesante y se hizo a todo el grupo; de inmediato se apresuraron a dar su opinión:

Elizabeth: - nos se les olvida a las mamás porque la comida la hacen muchas veces.

Juan Manuel: - porque se las aprendieron de memoria.

Erik: - porque las mamás se enseñaron a hacer de comer con sus mamás.

Giovanni: - también porque hay unos libros donde las mamás se fijan que deben ponerle a la comida que están haciendo.

(9) Ver anexo C

Después de estas respuestas, se preguntó si alguien sabía cómo se llaman esos libros de los que nos comentó Giovanni y el mismo respondió: -se llaman libros de cocina o recetarios.

Con todo esto, los niños se entusiasmaron mucho y todos a un tiempo decían que en su casa, su mamá tenía de esos libros y que en los periódicos también venían "partecitas" donde se decía cómo preparar comida.

Entonces se sugirió a los niños que al día siguiente cada uno llevara al Jardín algún libro de esos o simplemente la receta de alguna comida que a ellos les gusta como sus mamás la prepara.

A la mañana siguiente, integrados por equipos, los niños presentaron el material que habían llevado, algunos hicieron recorte de recetas que aparecen en revistas y periódicos, otros les pidieron a sus mamás que se las escribieran en la hoja de sus cuadernos. Con todo este material se logró hacer comparaciones entre una y otra receta en cuanto al alimento que se podía preparar con ella, hacer notorio el uso de los números para saber cuánto se debe agregar de cada ingrediente, los dibujos que las ilustraban para ver el término de la receta, además de establecer las diferencias entre ésta y las cartas en cuanto a lo que se escribe en cada una de ellas.

Al terminar de hacer estas comparaciones, los niños sugirieron que la educadora escribiera la receta para preparar el agua de limón, y empezaron dictando de la siguiente manera: (eran tres equipos los que se habían integrado este día, pero sólo uno de ellos participó en el dictado mientras los otros observaban si se escribía bien).

-Exprimir 10 limones en una jarra de agua.

-Ponerle 20 cucharadas de azúcar y revolverla para que se deshaga.

-Ponerle muchos hielitos para que se ponga fresca.

Los niños que observaban mientras se escribía la receta en el pizarrón, pidieron que se les leyera para "comprobar que no hacía falta nada de los datos dictados"; cuando se estuvo haciendo la lectura se les propuso que se fijaran

en la longitud de las palabras para que de este modo establecieran una relación entre la pronunciación y la escrita de las mismas.

Esta actividad se fue haciendo con cada uno de los enunciados. Además se estuvo preguntando sobre el orden de las palabras, ejemplo:

-ponerle muchos hielitos para que se ponga fresca. Educadora: -¿dónde dice fresca? ¿dónde dice se? ¿dónde dice ponerle?

Varios niños pasaron a señalar las palabras aunque más que haber observado parecían estar jugando a adivinar. Se volvió a hacer repetidas veces iniciando con la lectura hasta que por sí mismos notaron que lo largo o lo corto de las palabras depende de lo largo o lo corto que se diga con la boca. (se aprovecharon durante la realización de otras actividades similares para retomar este aspecto).

Posteriormente, cuando se concluyó con el dictado de esta receta, se seleccionó una de las que habían llevado los niños para prepararla en el salón de clases con la ayuda de todos los compañeros, también se integró un álbum con todas las restantes para incluirlo en el área de biblioteca.

¿Qué semilla es ésta?

Se continuaron realizando actividades del proyecto "la comida", pero en esta ocasión lo que atrajo la atención de los niños fue la obtención de los alimentos. Hubo comentarios sobre los alimentos que proporcionan algunos animales, algunas plantas, semillas, etc. Cuando Benjamín intervino y dijo a todos que él había visto varias veces como su tío sembraba en la parcela los rábanos, lechugas y cebollas y que todas esas verduras también servían para preparar comida.

Se notó el interés de los niños en este aspecto del proyecto que hizo recordar que se contaba con semillas de varias hortalizas y se les preguntó si les gustaría que se sembraran y de ese modo se podrían observar como van

creciendo hasta que se pueden cultivar y comer. Todos contestaron a coro que sí. Se pasó a sus lugares a mostrárselas y fue entonces cuando surgió un problema: ¿cómo hacer para que las semillas quedaran revueltas y se sembraran una en lugar de la otra? ya que los niños notaron que las semillas de chícharo, zanahoria, acelga y rábano estaban pintadas de color rosa, excepto las de cilantro.

Algunos niños sugirieron colocarlas en bolsitas separadas y otros en frascos con el nombre de cada semilla, otros sugirieron que además del nombre también se hiciera el dibujo de la hortaliza.

Sergio: - A mí me parece que es mejor ponerles el nombre porque esto se parece a lo mismo que pasó el día de las calaveras que al ponerles cada uno su nombre ninguna se revolvió.

Con estas sugerencias aceptadas los niños iniciaron la elaboración de etiquetas que contenían el nombre y dibujo de la hortaliza correspondiente a cada semilla. (10)

Maestra, no se te olvide el aviso.

Los niños han encontrado utilidad al aviso que regularmente se utiliza como un medio de información dirigido a los padres de familia o en ocasiones a los propios niños.

A lo largo del ciclo escolar, sobre todo las primeras semanas eran muy frecuentes los avisos y de esto se dieron cuenta los niños, incluso se acercaban a observar y preguntar qué era lo que se estaba escribiendo en esa hoja con letras tan grandes y para qué se hacía.

(10) Ver anexo D

Se les explicó que lo que se hacía era un aviso para que sus papás se enteraran qué material se ocuparía, la hora de salida, los días destinados para realizar educación física, etc., y que con él se ahorraría tiempo al no estar repitiendo a cada papá lo mismo y además se evitaría que la información se olvidara.

Sucedió varias veces, que al momento de realizar la planeación del proyecto y determinar algunos de los materiales necesarios para llevarla a cabo, se les indicaba a los niños que al día siguiente tendrían que llevarlo porque de lo contrario no se podría trabajar sin él, ante esto, fue entonces cuando los niños sugirieron a la educadora lo siguiente:

- escriba el aviso, porque después no lo recordaremos.
- ponga el aviso en la ventana para que los papás lo vean y sepan que vamos a traer mañana.

Cuando los papás llegaban a recogerlos, casi a nadie se le olvidaba decirle:

- papá, mamá fijate en el aviso.

Posteriormente cuando los niños se mostraron más seguros de "escribir" sus propios mensajes (desde luego que no en sentido convencional) se les invitó para que ayudaran a elaborar un aviso que se habría de dar a conocer a los papás con motivo del desfile del 21 de marzo para festejar el inicio de la Primavera. El mensaje que se seleccionó de los elaborados fue el siguiente:

- MAMA, PAPA el desfile es el domingo a las 11. (11)

¡Yo marco la fecha!

Ahora se hará mención del registro de fechas que se empleó a lo largo del ciclo escolar y que apoyó mucho para que el niño encontrara sentido y uso

(11) Ver anexo E

práctico a la escritura.

Este consistía en un calendario que se elaboró conjuntamente con los niños. Se eligió para cada día de la semana una figura que lo identificaba, además de la relación entre el día y las actividades que se efectuaban en cada mañana de trabajo.

Los nombres de los meses se escribieron en tarjetas al igual que el año y se iban colocando al inicio del mes siguiente y término del anterior.

Diariamente se cruzaba el día que se asistía al Jardín, los días en que no había clases, se encerraban en un círculo. Otros aspectos que se favorecieron con esta actividad son la ubicación temporal de los niños, así como el acercamiento al aprendizaje de números. (12)

Yo no me lo he llevado. Yo no he repartido

Otras actividades en las que se tuvo que recurrir a la escritura como extensión de la memoria son las que a continuación se describen:

Cuando algunas actividades grupales o de equipo requirieron de emplear el mismo material para cada niño, se solicitaba la ayuda de algunos niños para agilizar el reparto, pero siempre surgía un pequeño inconveniente; todos querían ayudar y sucedía que a veces había quienes se molestaban y terminaban enojados.

Para resolver esta situación se les preguntó que hacer para evitar estos incidentes, alguien propuso que la educadora repartiera el material, pero se les contestó que eso llevaría mucho tiempo, que habría que pensar en algo mejor. Como no hubo otras sugerencias, se les sugirió que los niños que ya habían repartido y conforme lo fueran haciendo escribieran su nombre en una cartulina que se pegó a un lado del pizarrón y que por sí

(12) Ver anexo F

mismos quedaran conformes para dar oportunidad a otros compañeros.

Al parecer todos quedaron conformes y cuando era necesario iniciar con el reparto, inmediatamente buscaban el nombre del compañero que quería llevar el material a los demás.

Esta forma de registro también se aplicó durante los fines de semana o los días de suspensión de clases cuando era necesario llevarse a casa las mascotas del grupo (tortuga, perico, conejo) para cuidarlas.

En un principio, al llegar las mascotas al grupo, ocurrió la misma situación de inconformidad, pero al utilizar la cartulina e ir registrando sus nombres el problema quedó resuelto.

Los proyectos

También la planeación de los proyectos (temas), las actividades, los materiales y el tiempo para desarrollarlos, se registró en un friso mediante dibujos, escritura, números para no olvidar lo que se habría de llevar a cabo. (13)

A continuación se hará referencia a algunas actividades en las que los niños fueron descubriendo algunos de los principios lingüísticos y relacionales.

¿Cómo se escribe TAXI?

El intercambio de opiniones sobre como escribir TAXI se inició así: durante los comentarios sobre los diferentes medios de transporte, ya se había hecho referencia a los coches, carros o automóviles y su ubicación dentro de los mismos (terrestres, marítimos, aéreos etc.) pero los niños insistieron en retomarlos pero en esta ocasión no como un coche común, sino como TAXIS, porque, según sus argumentos, aparte de la diferencia del servicio que tiene uno y otro

(13) Ver anexo G

(servicio particular, servicio público), existe otra: las letras, aunque casi todos tienen letras, éstos las tienen más grandes y están repetidas en varios lados del coche.

Con todos estos elementos, se retomó el tema, la duda de cómo escribir TAXI surgió cuando en un equipo de niños durante una actividad de expresión libre intentaban escribir TAXI a un dibujo de coche que habían elaborado, poco a poco la duda se hizo general, y una solución que propuso Sergio fue pasar al pizarrón y escribirla para todos sus compañeros; el mismo se animó a hacerlo y al terminar de escribir, alguien le dijo:

Marcela: - No está bien, le falta la X (la crucecita).

Sergio borró y preguntó a todos sus compañeros como se escribía. Karla y René le contestaron que empezaba con TA.

René: - Escribe primero TA.

Sergio: - No sé cuáles letras son.

Se propuso a los niños, después de notar que se les dificultaba la escritura de la palabra, salir y observar en el sitio de TAXIS que se encuentra a un costado del Jardín, las letras que contiene esta palabra. Cada niño registró en su cuaderno lo que observaron y una vez de regreso al salón se reanudó la actividad frente al pizarrón.

En esta ocasión José Carlos decidió ser quien escribiera mientras sus compañeros le "dictaban" las letras de la palabra de la siguiente manera:

Giovanni: - Pon una que se hace con un palito como la I y luego arriba otro pero acostado.

José Carlos: - Lo intentó hasta que por fin trazó la T.

Alejandra: - Sigue la A como con la que empieza mi nombre.

Después varios niños, casi a coro, sin distinguir exactamente quien

gritaba, decían: - la X, sigue la X (la equis).

Lennis: -Pepe, (así le llamaban a José Carlos sus compañeros) sigue la i.
De esta manera lograron con la ayuda de todo el grupo escribir la palabra TAXI. (14)

La campaña de vacunación.

Estaba próxima una campaña de vacunación contra la poliomelitis y correspondió preparar la propaganda dentro de la colonia, se les comentó a los niños y se les pidió sus opiniones, varios de ellos sugirieron salir a la calle y decirle a cuanta persona pasara; se les hizo ver que de esa manera sería algo cansado, que propusieran algo más práctico; otros dijeron:

Mayra: - Con anuncios en las tiendas.

Edgar Emmanuel: - Con avisos para cada papá.

Al terminar de escuchar estas sugerencias se preguntó a los demás niños que les parecían y aceptaron ponerlas en práctica. Y, ¿ahora cómo haremos los anuncios y qué escribiremos en ellos? se preguntó a cada uno de los tres equipos que se integraron esa mañana.

César Osvaldo: - Con cartulinas y poner que lleven a vacunar a sus hijos.

Se preguntó nuevamente: - ¿A quién vamos escribir esos anuncios?

José Alberto: - Pues, a los papás y a las mamás, porque ellos son los que nos cuidan.

Una vez que se determinó qué mensaje se escribiría y a quién se dirigía, se escogió el siguiente: MAMA LLEVA A TUS NIÑOS A VACUNAR, sin embargo, sugirió otro detalle:

(14) Ver anexo H

Juan Manuel: - pero, ¿cómo se escribe todo eso? (dirigiéndose a la educadora). Escribalo usted en el pizarrón y nosotros lo copiamos.

Se les contestó que si se hiciera así, no resultaría divertido escribir los anuncios, así que se les propuso lo siguiente: (para evitar la copia sin sentido) qué les parece que se escriba todo el mensaje en tarjetas (palabra por palabra) y ustedes irán diciendo cuál palabra se debe escribir primero, cuál después hasta terminar. A los niños les pareció divertido usar las tarjetas e incluso propusieron que se jugara con ellas en otra ocasión.

Las tarjetas quedaron así:

MAMA LLEVA A TUS NIÑOS A VACUNAR

Se presentaron a los niños en desorden tratando de que las identificaran y dejaran que decía en cada una (esto se hizo varias veces). Posteriormente se les volvió a acomodar en el orden del mensaje elegido y los niños lo notaron, luego se les propuso que se volverían a desordenar y que estuvieran atentos para que pudieran recordar e identificar cuál era la palabra que deberían escribir primero, cuáles en medio y cuál al final.

Esta actividad se realizó en equipos y la mayoría logró escribir el mensaje, si no correctamente, por lo menos aproximarse. (15)

Z de Zamora

En otra ocasión, cuando se discutía durante la asamblea sobre el proyecto a desarrollar, Sergio sugirió aprender más letras para poder leer los cuentos y libros que había en la biblioteca. Se preguntó a todo el grupo que alguien señalara (refiriéndose a las letras que en una actividad previa los niños trazaron, colorearon y recortaron para colgarlas como móviles en el techo del salón) ¿qué

(15) Ver anexo I

letras les interesaban y cómo se haría para aprenderlas?

Fue entonces cuando Salvador Antonio, con un periódico (Z DE ZAMORA) que hojeaba dijo muy fuerte que la letra muy grande que aparecía en la primera hoja de ese periódico era la que a él le gustaría aprender, mientras él decía esto, otros de sus compañeros observaban las letras que se movían con el aire tratando de decidir, sin embargo, Salvador (chavón como le llamaban sus compañeros) no desistió hasta que se le pidió que pasara al frente y lo propusiera a sus compañeros y que además les mostrara la letra que había encontrado, cuando Salvador levantó el periódico y enseñó la letra, se preguntó si alguien sabía cómo se llamaba; sólo René supo el nombre y cuando los demás escucharon, (Zeta) algunos de ellos corrieron a buscarla entre las letras que colgaban.

La actividad que siguió después de que se aceptó la propuesta de Salvador, fue la búsqueda de la Z en otros textos, en sus nombres, para concluirla recortando palabras que contenían esa letra y hacer un intercambio por equipos.

Al llevar a cabo el intercambio, la mayoría de los niños solicitó que se viera el periódico donde se había encontrado la Z y se contara cuántas veces aparecía en todo el periódico. El encargado de hacer el conteo fue Juan Manuel, pero pidió a sus compañeros que guardaran silencio; mientras lo hacía, José Alberto (Beto) preguntó al grupo y a la educadora: ¿cómo se hacen los periódicos? esta pregunta hizo que sus compañeros pensarán un momento y una vez que Juan Manuel comentaba que la encontró cuatro veces de tamaño grande, y que se repetía muchas veces más en todas las hojas de tamaño más pequeño; varios de los niños respondieron a la pregunta de Beto de la siguiente forma:

Fernando: - con máquinas muy grandes

Mónica Alejandra: - con tinta y papel

Se les preguntó a ellos si lo habían visto personalmente, y dijeron que no,

que lo vieron por televisión. Beto no quedó conforme con la respuesta y propuso que fuéramos de visita al lugar donde elaboran los periódicos. Esta sugerencia entusiasmó tanto a los niños que insistieron por varios días hasta que se logró informarles con certeza el día y la hora para visitar las oficinas y talleres del periódico Z de Zamora, se les explicó que se solicitó permiso al Director del mismo y el horario; ya que la elaboración de los periódicos se hace por la noche.

Se les comentó que ahora ya se contaba con el permiso para asistir a esos talleres por parte de su Director, ahora correspondía solicitárselo a cada padre de familia así como organizarse y decidir cómo transportarse hasta allá.

Se optó conjuntamente con los niños, contratar un camión para trasladarse y elaborar una libreta para registrar las observaciones y las preguntas que se harían a las personas que trabajan en los talleres del periódico, además cada niño confeccionó su propio gafete que consistió en escribir su nombre y anexarle una figura para ser identificado más fácilmente.

El día destinado para la visita, poco antes de salir, cada niño se preparó con un lápiz y una libreta, surgió una pregunta entre ellos: ¿cómo se escribe periódico y Z de Zamora?

Esta situación se resolvió casi del mismo modo que con la palabra TAXI, sólo que en ésta ocasión se contó con la participación de dos madres de familia que también asistieron.

Giovanni fue el que decidió tomar el dictado frente al pizarrón con la ayuda de todos los equipos de trabajo que se habían organizado ese día.

Durante el trayecto del Jardín a las oficinas y talleres se jugó con los niños a localizar la Z en los letreros de la calle, esto resultó muy divertido para ellos, además de fácil, pues ya de algún modo lograron identificarla en otros contextos.

Al llegar al domicilio de los talleres, los niños lograron saber con facilidad el departamento donde estaban ubicadas las oficinas, ya que al subir se encontraron con un letrero grande con el nombre del periódico y un estante donde se exponían los periódicos correspondientes a ese día. (10 de marzo de 1993).

Como David, el director del periódico, se retrasó un poco se sugirió a los niños hicieran un dibujo ("plano") del camino que se recorrió para llegar a las oficinas, todos trazaron el "plano" y comentaban entre sí para constatar lo que vieron y las calles por las que se pasó.

El director orientó a los niños, educadora y madres de familia sobre la elaboración de los periódicos, desde su edición hasta la impresión de los mismos con una explicación previa del funcionamiento de computadoras y máquinas impresoras.

Durante la explicación de todo el proceso, los niños registraron lo que más llamaba su atención o las respuestas de las preguntas que hacían al personal del periódico.

La visita concluyó cuando recibieron una hoja impresa con el nombre del Jardín y otros mensajes que el director eligió para que los niños vieran todo lo que se requería y la manera en que esos mensajes quedaban impresos en hojas, así como el tiempo que se requería para que quedaran terminados. Los niños pudieron observar directamente todo el proceso (funcionamiento de máquinas y trabajo de las personas).

Esta actividad tuvo resultados muy satisfactorios ya que los niños no han olvidado cuál letra es la Z, la pueden identificar en cualquier texto. Incluso en cierta ocasión una de las madres de familia creía que los niños seguramente ya se sabían las letras del alfabeto y que por eso la Z ocupaba su atención en esos momentos.

Para reafirmar lo observado, se hicieron comentarios al día siguiente,

cada niño expuso sus impresiones y lo que más había llamado su atención, pero algo que vino a motivarlos más fue el hecho de haber aparecido en una fotografía que el director tomó mientras se estuvo en los talleres, esta foto formaba parte de las páginas del periódico, por lo cual propusieron que les gustaría seguir realizando visitas.

Una vez que se comentó sobre la foto, sus opiniones y la atención que se recibió, los niños sugirieron que se elaborara un periódico propio, la idea se aceptó de inmediato, y aunque no se contaba con todas esas máquinas, pusieron manos a la obra empleando lo que se tenía a la mano. Esta fue una actividad llena de posibilidades no sólo en cuanto a la escritura, sino también de convivencia e intercambios entre los niños, educadora y padres de familia. (16)

Pareciera que la descripción de las actividades anteriores no guardaran entre sí ninguna hilación o secuencia en cuanto a su significación dentro del desarrollo de la escritura en los niños, ni en la participación de ellos, sin embargo, el hecho de que los alumnos fueran quienes tomaran la iniciativa al proponer qué y cómo realizar las acciones determinó que fueran logrando descubrir la utilidad de la escritura en aspectos cotidianos y poco a poco su interés se orientó de situaciones generales a otras más específicas.

Al mencionar situaciones generales, me refiero a que las actividades como "escribir cartas", "hacer recetarios", "etiquetar", etc., donde el interés se centra en la acción global de la misma (desde luego, sin perder de vista elementos necesarios para escribir), sin tomar en cuenta aspectos más específicos como:

- "¿con qué letra se escribe esta palabra?", - "¿cómo dirá aquí si pongo esta letra con esta otra?", - "mi nombre empieza con esta letra", entre otros ejemplos.

Esto último es lo que considero situaciones específicas y un elemento

(16) Ver anexo J Incluye todo el proceso de la visita.

importante que las ha originado es el nombre propio de cada niño. El nombre propio fue el punto de partida de comparaciones entre uno y otro; así como la diferenciación entre la cantidad de letras, además e relacionar sus nombres de algunos miembros de su familia o compañeros del otro grupo, percatarse de que también pudieron aparecer al principio, en medio o al final de otros nombres o palabras.

Todo esto se fue empleando como punto de apoyo para orientar la escritura que los niños fueron desarrollando (en situaciones generales) en otras actividades donde fue necesaria la participación conjunta del grupo para establecer de qué manera se escribe tal o cual palabra, frase o mensaje completo dirigido a diferentes personas y momentos.

Algo característico de las actitudes en la mayoría del grupo respecto a la escritura, es la necesidad que manifestaron de querer interpretar todo mensaje o texto que llamara su atención, no ya mediante aquellas sugerencias de la educadora al decirles: -¿qué consideras tú que dice ahí? -sino recurriendo o solicitando el sentido convencional del sistema de escritura, como ejemplo, se hace referencia a lo siguiente: (y que se presentó con mucha frecuencia)

Sergio: - quiero conocer todo el abecedario para saber que dice la revista de caricaturas.

José Alberto: - ¿cómo se llaman estas letras?

José Carlos: - necesito leer como usted maestra para poder entender las instrucciones de mi libro de colorear.

Giovanni: - Maestra enséñame a leer como tú sabes, necesito aprender para poder leer mis cuentos.

Paralelamente a estas actitudes, también es pertinente considerar y mencionar que las hipótesis que los niños manejaban respecto al sistema de escritura fueron avanzando, en unos niños más, en otros menos.

Muestra de ello son precisamente las actitudes que se mencionaron antes, no sólo en cuanto a que el niño fue descubriendo la funcionalidad de la escritura que captó conforme fue participando en eventos sociales y culturales (en la familia, en la calle, con sus compañeros) sino también las características lingüísticas y relacionales del lenguaje oral.

El que los niños se mostraran interesados en dar sentido convencional a sus interpretaciones, es prueba palpable de que sus hipótesis fueron avanzando, pues en varias ocasiones y situaciones se dieron cuenta que escribir y leer a su manera, inventando para sí mismos su "propio sistema", no era entendido por todos, no todas las personas que vieran sus mensajes lograrían entenderlos, luego, entonces, es importante acercarse, descubrir y reconstruir el sistema de escritura que ya existe en la sociedad en la que se desenvuelve y es lo que los niños que participaron en esta aventura empezaron a procesar, desde luego que cada uno a su ritmo.

La interacción grupal fue un aspecto muy importante en el proceso de aprendizaje, pues propició el intercambio de conocimientos que los niños fueron elaborando acerca de la escritura, esa interacción surgió cuando de manera grupal se presentaban situaciones de duda respecto a qué escribir y cómo hacerlo.

El hecho de haber conocido de antemano las hipótesis que los niños manejaban cuando la aventura dio inicio, no equivalía a tener el método de enseñanza establecido de antemano, éste se fue dando de ese conocimiento, así como de los requerimientos que los propios niños fueron planteando en base a los problemas a resolver de una manera conjunta, fue esto mismo el marco referencial para definir la acción docente durante todo ese proceso.

Es claro que el grupo representaba heterogeneidad en los niveles conceptuales que cada niño empleaba en su escritura, pero fue también el propio grupo

escolar una oportunidad relevante para que el niño se acercara y descubriera por sí mismo el lenguaje escrito como un instrumento de reflexión personal y de interacción social.

El grupo y la interacción que se dio en él, ofreció la convivencia de los niños de una misma edad y propició la socialización de conocimientos, conformándose de este modo un contexto rico en posibilidades de relacionarse mediante la tarea colectiva, así como la confrontación de diferentes puntos de vista para llegar a definir acuerdos comunes.

Con la interacción grupal, los conocimientos que fueron adquiriendo, no fueron transmitidos de unos a otros, sino entre ellos mismos.

Las actividades que se describieron sólo fueron algunas de otras más que se llevaron a cabo a lo largo de todo el ciclo escolar, se quiso presentar una pequeña parte de todo el proceso para ilustrar los resultados obtenidos, el criterio empleado para seleccionarlas se basó en la relevancia que tuvieron para propiciar situaciones que permitieran involucrar al niño de manera sencilla y directa con lenguaje escrito.

3. Una aventura con el lenguaje escrito. Punto de llegada

Se mencionó en páginas anteriores que la evaluación empleada se basó en la observación permanente de las actividades y la participación del grupo y del docente en la realización de las mismas.

Esta observación se registró en un diario grupal del cual se derivaron los siguientes resultados:

Las interpretaciones de los registros se basaron en 2 criterios:

- 1o. Las producciones individuales.
- 2o. Las producciones en la interacción grupal.

Logros del niño

- En sus primeras escrituras, los niños notaron que sus producciones no eran fáciles de interpretar ni por ellos mismos, ni por otros, es decir, su escritura estaba muy ligada a su propio punto de vista y la necesidad de escribir no era comunicativa.
- Posteriormente se produjeron los primeros intentos para buscar una correspondencia entre lo escrito y su atención, aunque sólo fuese individual.
- Al realizar actividades por equipo o de tipo grupal, se dieron cuenta de que había concordancia entre su escritura y la de sus compañeros, al intercambiar información relacionada con las propiedades físicas de sus producciones o algunos aspectos convencionales.
- Durante estos intercambios se produjeron conflictos en cuánto a qué, cómo, para quién escribir, lo cual generó a su vez la confrontación entre sus escritos. Al referirse a los conflictos, no sólo se hace en relación a los de carácter cognitivo, sino también a los aprendizajes que se produjeron a nivel de los vínculos entre los niños (cooperación, autonomía, respeto por las diferencias, etc.)

- En esa confrontación, la interpretación de escrituras de otros compañeros fue un medio de comprobación de las escrituras propias.
- El tipo de interacción que se estableció durante esos intercambios estuvo relacionada con los niveles conceptuales que manejaban los niños. Regularmente los equipos de trabajo se integraron con niños de diferentes niveles como un punto de apoyo para quienes sus conceptualizaciones se encontraban en los niveles iniciales.
- Las escrituras en colaboración permitieron establecer una especie de código grupal que los niños podían entender y de este modo producirse escritos que generaban comunicación de mensajes al grupo y padres de familia.

Pero, prácticamente ¿cuáles fueron las conquistas de los niños en esa aventura?

A continuación se enumeran:

- Conocen algunos usos de la escritura.
- Pueden distinguir diferentes tipos de textos.
- Conocen algunas convencionalidades de la escritura: que se escribe de izquierda a derecha, de arriba a abajo.
- Saben utilizar un libro y que cada hoja se enumera y se llama página.
- Algunos escriben su nombre correctamente y pueden identificarlo en cualquier texto. Otros lo escriben con gran aproximación a lo correcto y la inicial del mismo la identifican con facilidad.
- Conocen el sentido de algunas palabras, símbolos y señales relacionadas con situaciones de la vida cotidiana: alto, siga, precaución, peligro, no estacionarse, entrada, salida, urgente, taxi, fin, no fumar, damas, caballeros y cine, entre otros.
- Pueden escribir mensajes a otras personas (aunque no sea convencionalmente).
- Pueden buscar información en libros.
- Recuerdan el contenido de libros, cuentos que les han sido leídos.

- Conoce el uso de diferentes textos y el contexto en que pueden emplearse. (cartas, invitaciones, avisos, recados, anuncios, boletos, etc).
- Pueden inventar historias valiéndose de imágenes de algún libro conocido.
- Organiza mensajes mediante signos gráficos e incluye en ellos letras convencionales.
- Identifican algunas letras como: A, B, D, E, F, I, K, L, O, P, R, S, T, U, X, Z; de algunas sólo conocen sus nombres y de otras su nombre y sonorización con las que pueden algunos de ellos, formar sílabas. Pueden identificarlas en sus propios nombres, en los de sus compañeros, en etiquetas de envases, envolturas de dulces, periódicos, revistas, libros, etc. El hecho de haberse relacionado con algunas letras del alfabeto sin un orden preestablecido, partió del conocimiento de su nombre (escritura) y las comparaciones con el de sus compañeros. Solían nombrarlas de este modo:

A de Alejandra/ B de Beto/ D de David/ E de Edgar, de Emmanuel, Erik, Elizabeth/ F de Fernando/ K de Karla/ L de Lennis y Leticia/ M de Mayra, Mónica, María/ O de Oswaldo/ P de Paola/ R de René, Ricardo/ S de Sergio/ Z de Zamora.

Cabe aclarar y recordar que la presente evaluación se efectuó en términos de valorar el proceso que los niños fueron determinando en su aprendizaje y no en productos terminales.

La finalidad de esta evaluación estuvo orientada al campo de los procedimientos y no a la obtención de resultados estáticos. El énfasis de éste trabajo se puso en los procesos por los que atravesaron los alumnos y no en las expectativas de los adultos.

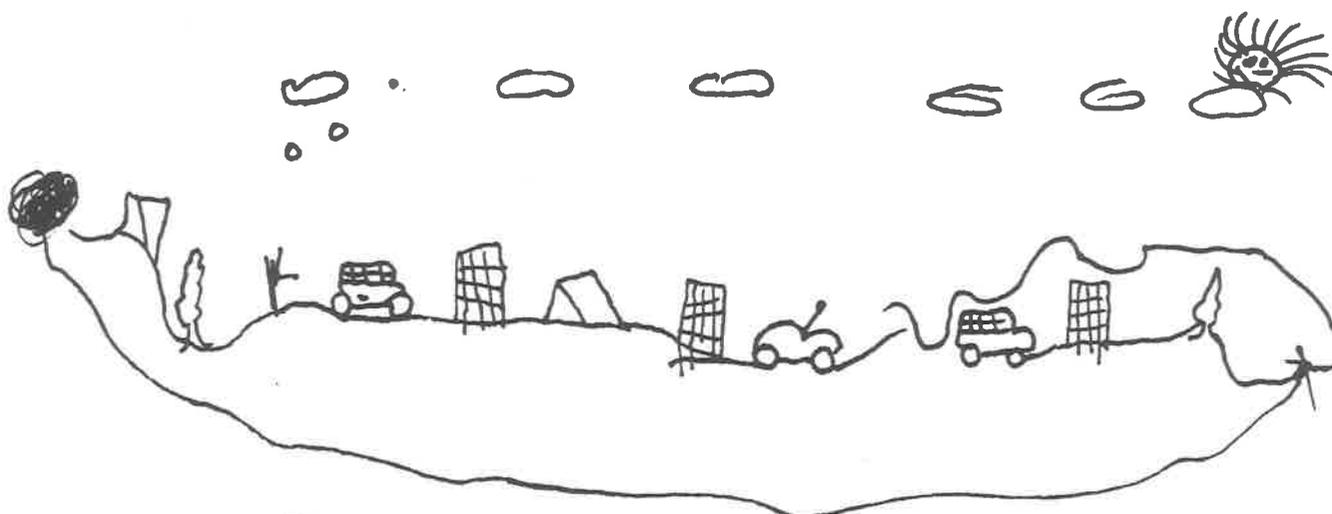
Los desaciertos que se produjeron en la presente propuesta y considerando el proceso desarrollado, se valoró en función de la acción del docente en relación a la manera en como se produjo la evaluación y por tal motivo se sugiere

lo siguiente:

- Que el educador sea más observador del desarrollo de los niños, en vez de buscar alteraciones que justifiquen el poco avance de los alumnos.
- Fue real haber encontrado en el grupo, niños que no avanzaron al ritmo de los demás o que establecieron relaciones inadecuadas con el grupo, se está consciente de que estos detalles se debieron a defectos en el desarrollo de algunos momentos del trabajo y a la relación que se estableció en el salón de clases o en el hogar, pero reconocerlo y pensar en cómo solucionar estas situaciones es el primer paso que se debe dar como educadores para ayudar a esos niños e impulsarlos a superar sus dudas e inquietudes.

CAPITULO V.

FINAL SIN FINAL



S R R R P O E

F R H O C I

S E R G I O

V. FINAL SIN FINAL

En realidad este apartado se llama final porque las convencionalidades así lo requieren. Sin embargo, la verdad de este asunto es que este final de la propuesta es sólo el principio, la entrada a nuevas sugerencias y perspectivas sobre la práctica educativa.

En la medida en que los docentes puedan construir espacios de reflexión y sean capaces de intercambiar experiencias, con toda seguridad la tarea será más creativa.

Por eso, esta propuesta tiene la finalidad de ser un medio que comunique a otros las experiencias más significativas rescatadas a lo largo de su desarrollo, esperando puedan ser útiles a quienes trabajan en el mismo ámbito.

Cada docente podrá en función de sus posibilidades e "imaginación pedagógica", crear ese principio o entrada sin cerrarse en sí mismo, sino dando cabida a nuevas propuestas y al conocimiento de otras realidades; además de tener presente que el Jardín de Niños es parte fundamental del engranaje que conforma el sistema educativo y como tal cumple una función precisa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presenta lo que puede considerarse en este caso, el espacio de reflexión que generó la propuesta.

1. Acción del niño

- La escritura más que una habilidad motriz, es un conocimiento que abarca no sólo este aspecto, sino el resultado de otras experiencias adquiridas en diferentes situaciones: dibujar, hablar, observar, crear, relacionarse con los demás. Es un conocimiento que requiere la participación directa del niño.
- La escritura y la lectura forman parte de una etapa en el desarrollo de las relaciones de tipo social y por lo tanto, de comunicación entre el niño y

otras personas cercanas a él. La lectura y la escritura son una ampliación de esas relaciones que el niño va estableciendo.

- En la interacción grupal, el niño actúa directamente con sus compañeros confrontando sus puntos de vista y sugerencias. Esa confrontación puede ser un elemento importante para llegar a la convención.

2. Método

- El aprendizaje de la escritura no es cuestión de métodos, sino de las pautas que el alumno y todo el grupo vayan determinando en cuanto a su ritmo e interés dentro del proceso.
- La apropiación de este objeto de conocimiento no tiene un orden determinado, depende más bien de las oportunidades y posibilidades que el medio provea al niño.
- No se trata de esperar a que el niño madure. No hay tiempo fijo en el que se puede determinar el comienzo de este aprendizaje, y resulta contradictorio pensar que el niño no debe involucrarse aún con el lenguaje escrito, cuando éste ya forma parte de su mundo.

3. Medio social y cultural

- El medio social y cultural influye de manera determinante en las conceptualizaciones que los niños logran establecer en relación al sistema de escritura.
- El medio social y cultural es un elemento que puede proporcionar al niño situaciones en las que puede captar y comprender de manera espontánea y real los usos y funciones sociales de la escritura.
- En su medio social y cultural el niño puede entender y observar cuáles son las actitudes de las personas en relación a la escritura y la lectura.

4. Medio escolar

- El Jardín de Niños puede ser un lugar que brinde oportunidades de acción directa con el lenguaje escrito a todos los niños que ingresen a él, y más todavía para aquellos quienes sus experiencias con eventos de lecto-escritura hayan sido muy escasas.
- El Jardín de Niños puede contribuir a la prevención de fracasos escolares. El solo hecho de permitir la entrada de la lengua escrita en los salones de clase, es la acción preventiva más inmediata y de mayor trascendencia que puede dar.
- No obstante, es evidente que se tiene que revalorar los usos sociales de la lectura y la escritura en el ámbito educativo. Se conocen muchas actividades que no son la copia y la plana, el deletreo y la sonorización que pueden servir para que el niño reflexione sobre la escritura, no sólo en cuanto a su estructura interna, sino también en cuanto a sus funciones sociales y culturales.
- Así pues, ni es cierto que, enseñar algo útil acerca del sistema de escritura es igual a poner a los niños a deletrear y copiar, ni que pueda establecerse la dicotomía entre enseñar/no enseñar a leer y escribir.
Si el sistema de escritura se aprende comprendiéndolo a través de un proceso, debe existir un proceso de enseñanza que lo tome en cuenta.
- La acción docente debe desplegar su "imaginación pedagógica", entendida ésta como la iniciativa para implementar en base a los requerimientos del grupo, las acciones más adecuadas que orienten las actividades de los niños en un campo más abierto a sus propias creaciones, a valorar sus "errores" desde una perspectiva de reestructuración de su proceso, más que una descalificación del mismo.
- Desmitificar el rol que el docente juega en la escuela y dar al niño respuestas sencillas a sus preguntas.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, C. Y OTROS. Cantos, niños y rayones, desde el aire hasta el papel. Libro-cassette. México 1983.
- CORONA, YOLANDA Y OTROS. Perspectivas para el preescolar ante el sistema de escritura. Mecanuscrito.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR. Programa de educación preescolar. Libros 1, 2 y 3 SEP., México, 1981
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR. Programa de educación preescolar. SEP., México 1992.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR. Programa para la Modernización Educativa. Notas técnicas. Matemáticas y lengua escrita. SEP., México, 1989.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR. Programa para la Modernización Educativa. Orientaciones para el fortalecimiento del Programa vigente de Educación Preescolar. SEP., México, 1989.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR. La evaluación en el proceso didáctico. SEP., México, 1991.
- FERREIRO, E. Iniciación a la lengua escrita. Mecanuscrito.
- FERREIRO E., GOMEZ PALACIO M. Y COLS. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículo 1 y 2. Dirección general de educación especial, SEP. OEA, México, 1982.
- FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO M. COMP. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI, México, 1986.
- FERREIRO E., TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, México, 1979.
- FERREIRO, EMILIA, et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, OEA/Dirección General de Educación Especial, 1979.
- GOODMAN, Y. "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños". en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI, México, 1982.
- PEREZ ALARCON, J. Y OTROS. Nezahualpilli, Educación preescolar comunitaria, C.E.E., A.C., 1986.
- VIGOTSKI, L.S. "Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño". en UPN. El lenguaje de la escuela. (Antología). México, UPN-SEP, 1988.

A N E X O S

- A. Diagnóstico grupal
- B. Las cartas
- C. ¿Cuál es la mía?
- D. ¿Qué semilla es ésta?
- E. Maestra, no se te olvide el aviso
- F. ¡Yo marco la fecha!
- G. Los proyectos
- H. ¿Cómo se escribe Taxi?
- I. La campaña de vacunación
- J. Visita al periódico "Z de Zamora"
- K. Los planos
- L. Mi periódico

DIAGNOSTICO GRUPAL

ANEXO A
no. 1

7 0
PELOTA

1 1 T
CASA

7 T Q 1
MUÑECA
MESA

RICARDO VILLARRUEL CABRERA

Edad 4/11

NIVEL 2.1 Cada escritura consiste en un signo único. Es un trazado semiondulado cuando se imita la escritura cursiva, o una bolita, palito, letra o casi letra. Los trazos los efectuó de arriba-abajo. Aún no existe el orden lineal de izquierda a derecha.

MONICA ALEJANDRA

AOM

PELOTA

id'le. (E)

MUÑECA

MESEN

MESA

QAM

CASA

MONICA ALEJANDRA TRUJILLO FLORES

Edad 4/11

NIVEL 2.1 Cada escritura consiste en un signo único. Es un trazado semiondulado cuando se imita la escritura cursiva, o una bolita, palito, letra o casi letra. La lectura es global. Aún no existe el orden lineal de izquierda a derecha, es invertido.

U U U
M M M

PELOTA

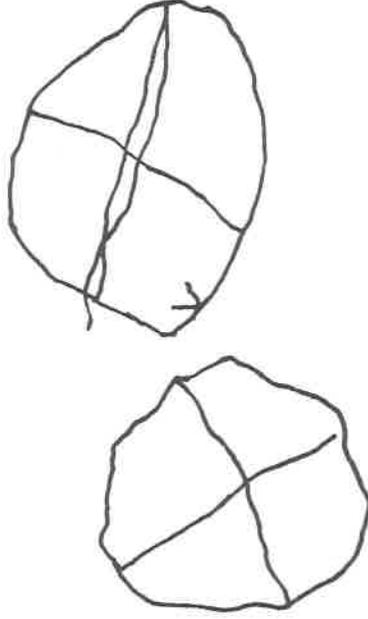
CASA

M

SALVADOR

DM

ANEXO A
no. 3



SALVADOR ANTONIO AYALA CHAVEZ

Edad 4/10

NIVEL 2.2 Escribe fuera del dibujo. Al escribir varios signos, repite un signo y lo utiliza de forma alterada. La escritura es dependiente del dibujo todavía.



DTEPP

PELOTA

CASAPEPP

MESA

D

DAVID

DAVID JONATAN PINEDA MEZA

Edad 5/7

NIVEL 2.2 Los niños ya no escriben dentro del dibujo, sino fuera de él, las letras se ordenan siguiendo el contorno del dibujo. Existen varios signos para cada nombre, lo que falta es el ordenamiento espacial sobre una recta imaginaria. Al escribir varios signos, algunos niños repiten un signo indefinidamente, otros lo utilizan de forma alterada y otros repiten la fórmula para cualquier palabra.

BELO BELO

ANEXO A
no. 5



JOSE ALBERTO GARCIA MEDINA
Edad 4/10
NIVEL 2.2 Escribe fuera del dibujo, las letras se ordenan
siguiendo el contorno de éste. Existen varios signos para
cada nombre.

igA

CASA

ANEXO A
no. 6

MESA
PELOTA
MUÑECA
ALONDRA

ALONDRA NOEMI PEREZ URBINA
Edad 4/11
NIVEL 3

JUAN MANUEL

AEROSTA CASA JUAN

BIRO BDA MESA ANUEL

BOBOLAN PELOTA

BIBI MUÑECA

JUAN MANUEL PEREZ LOPEZ
Edad 5/3

NIVEL 3. Escritura independiente del dibujo. La exigencia de este nivel es la siguiente: para dar lugar a interpretaciones diferentes es preciso que existan diferencias objetivas en la escritura a pesar de que la lectura sea global.

CASA

TAB LAEAKO

MESA

10QTBLAETL6T8A

PELOTA

EAIRLK7IE
KARLA

MUÑECA

KARLA MARIA

KARLA MARIA MEDINA OROZCO
Edad 5/9

NIVEL 3. Escritura independiente del dibujo. La exigencia de este nivel es la siguiente: para dar lugar a interpretaciones diferentes es preciso que existan diferencias objetivas en la escritura a pesar de que la lectura sea global. Las variaciones en la escritura se relacionan con el repertorio de grafías que el niño posee. Algunos niños conservan una secuencia fija de letras en todas las escrituras y sólo varían algunas grafías.

CASA

QIRQA
QIRQA
QIRQA

MUÑECA

PELOTA

MOIV

MESA

MAYRA

MAYRA

MAYRA JUDITH ABARCA MALDONADO

Edad 5/6

NIVEL 3. La longitud de la palabra no afecta la longitud de la escritura: bisilabas y trisilabas se escriben aproximadamente con la misma cantidad de letras. La lectura es global.

CASA

QZETG

MESA

AEDPS

PELOTA

ROA

MUÑECA

SOA

PAPA

OAAce

GIOVANNI

GIOVANNI

EDGAR GIOVANNI PEREZ GARCIA
Edad 4/10
NIVEL 3. Diferencias objetivas en la escritura.
La lectura es global. La longitud de la palabra
no afecta la longitud de la escritura: bisilabas
y trisilabas se escriben aproximadamente
igual.

CASA

AER

PELOTA

FO

MESA

PIF

ÑE

MU

BOBATE CA

BRENDA ROCIO

BRENDA ROCIO OROZCO SANCHEZ
Edad 4/10
NIVEL 3. Escritura independiente del dibujo.
La exigencia propia de este nivel es la siguiente:
para dar lugar a interpretaciones diferentes es
preciso que existan diferencias objetivas en la
escritura a pesar de que la lectura es global.

CASA

SQEBIORKTOR
OEKIDRRO

ANEXO A
no. 12

PELOTA

ROTOR
ME SA MUÑECA

SERGIO
SERGIO

SERGIO ALEJANDRO GODINEZ FERNANDEZ
Edad 5/9
NIVEL 3. Escritura independiente del dibujo. La lectura es global. Las variaciones en la escritura se relacionan con el repertorio de grafías que el niño posee. Conserva una secuencia fija de letras en todas las escrituras y sólo varían algunas grafías.

FRIP
QIE

FOEPE
FOY CASA

PELOTA

ANEXO A
no. 13

EQRFQ F RF
MU - ÑE - CA MESA

JOSE CARLOS GODINEZ FERNANDEZ

Edad 4/10

NIVEL 3. Escritura independiente del dibujo. La lectura es global. Las variaciones en la escritura dependen del repertorio de grafías que el niño posee. Conserva una secuencia fija de letras en todas las escrituras.

ERPF
EQRFI
PEPE

JOSE CARLOS

PELOTA

q 1 A O P L
o i i A e { P B P Q } + 6

ANEXO A
no. 14

CASA

o i i A e { P B P Q } + 6

ELIZABETH

ELIZABETH PRADO OCEGUEDA

Edad 5/1

NIVEL 3. (PRESILABICO). Escritura independiente del dibujo. La lectura es global. La longitud de la palabra no afecta la longitud de la escritura. bisilabas y trisilabas se escriben aproximadamente con la misma cantidad de letras.

g
a
s
i
t
e
f
o
n
h
m
p
e
l
o
t
a

PELOTA

CASA

i
e
f
i
g
a
i
t
o

GABRIELA ESPERANZA

GABRIELA ESPERANZA BRAVO GARCIA

Edad 5/7

NIVEL 3. (PRESILABICO). Escritura independiente del dibujo. La lectura es global. Para dar lugar a interpretaciones diferentes es preciso que existan diferencias objetivas en la escritura. Las variaciones en la escritura dependen del repertorio de grafías que el niño posee.

ANEXO A
no. 16

2 1 9 + 2 2 E B

PELOTA

2 2 9 E C 2
5 2 0 e 2 9 e 1
9 2 2 9 2 2

MUÑECA

2 # 2 1 P I V VANESSA
2 2 0 e MESA
CASA

VANESSA BRAVO MENDEZ

Edad 5/7

NIVEL 3. Escritura independiente del dibujo. Realiza una serie de grafías cuyo límite esta dado por el final del renglón o el espacio disponible. (escritura sin control de cantidad).

ANEXO A
no. 17

VIRIDIANA

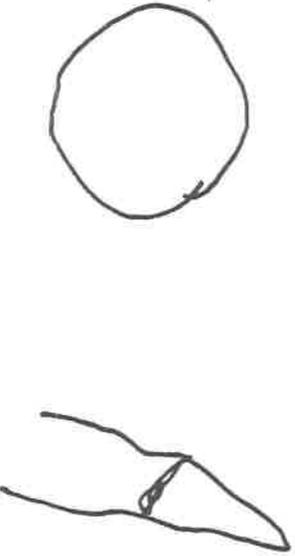
MUÑECA

CASA

MESA

PELOTA

Handwritten scribbles and letters, possibly representing the word 'VIRIDIANA'.



Handwritten scribbles and letters, possibly representing the words 'MESA' and 'PELOTA'.

ASFPNRÍU MESA
SEHPZ PELOTA
QILT MUÑECA
bRLH PELOTA
PAOLA PAOLA

CASA CASA

ANEXO A
no. 18

PAOLA GEORGINA ALFARO VILLARRUEL
Edad 5/3
NIVEL 3. Escritura independiente del dibujo. Las variaciones en la escritura se relacionan con el repertorio de grafías que el niño posee. La lectura es global.

ANEXO A
no. 19

CASA
MESA
PELOTA
MUÑECA

E
P
T
I
K

ERIK

PAOLA GEORGINA ALFARO VILLARRUEL
Edad 5/3
NIVEL.3. Las variaciones en la escritura se relacionan con el repertorio de grafías que el niño posee. La longitud de la palabra no afecta la longitud de la escritura: bisilabas y trisilabas se escriben aproximadamente igual. La lectura es global.

ANEXO A
no. 20

CASA
M
P P P P P
MESA
P P P P P
PELOTA
MUÑECA
P P P P P
CINTHYA LETICIA

CINTHYA LETICIA HERNANDEZ TORRES
Edad 5
NIVEL 3.

MESA

PELOTA

MUÑECA

BENJAMIN

CASA

Handwritten practice for the word 'MESA' (MESA):

M E S A

Handwritten practice for the word 'PELOTA' (PELOTA):

P E L O T A

Handwritten practice for the word 'MUÑECA' (MUÑECA):

M U Ñ E C A

Handwritten practice for the name 'BENJAMIN' (BENJAMIN):

B E N J A M I N

Handwritten practice for the word 'CASA' (CASA):

C A S A

BENJAMIN PONCE TORRES
 Edad 5/4
 NIVEL 3. Las variaciones en la escritura se relacionan con el repertorio de grafías que el niño posee. Algunos niños conservan una secuencia fija de letras en todas las escrituras y sólo varían algunas grafías.

RENADA
MESA
CASA
SISOPOL
MUÑECA
SISOPOL
PELOTA
OSWALDO

MORENO-ANGUIANO OSWALDO
Edad 5/5
NIVEL 3. Realiza una serie de grafías cuyo límite de número está dado por el final del renglón o por el espacio disponible. (escritura sin control de cantidad). Emplea una secuencia fija de letras en todas las palabras.

RSNHE
CASA

ANEXO A
no. 23

RO-A

MESA

ARS
MU ÑE CA

ASFI
PE L TA

ATER

ALE JAN DRA

ALEJANDRA FLORES DIAZ
Edad 4/11
NIVEL 3.
NIVEL 4.

MOTHER d EI CA MEZ
CA SA
M RA

ANEXO A
no. 24

ME SA

EEG PPA N
EEG

MOL U DAA

PE LO TA

CLA U DIA MAR CE LA

CLAUDIA MARCELA PEREZ SANCHEZ

Edad 5/5

NIVEL 4. Correspondencia entre partes de la palabra escrita y partes de la palabra hablada. El niño comienza a leer estableciendo correspondencia entre las partes de lo escrito, se requiere un ajuste entre la cantidad de grañas escritas y los recortes sonoros de las palabras.

Ab

MESA

ANEXO A
no. 25

COMO A
CASA

LOTA

PE

-

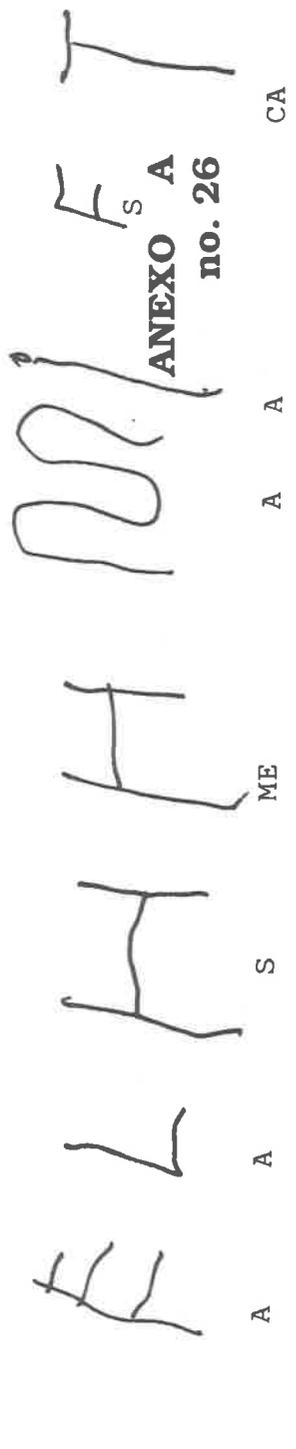
NO

MUÑE - CA

OSVALDO

CESAR OSVALDO

CESAR OSVALDO VALENCIA CISNEROS
Edad 5/2
NIVEL 4.



 A A S ME A CA

ANEXO A
 no. 26



 PE LO TA



 RE NE

JOSE RENE GALVAN GARCIA
 Edad 5/6
 NIVEL 4.1 Correspondencia entre partes de la palabra escrita y partes de la palabra hablada. Correspondencia no sistemática ni exhaustiva. El niño deja grafías sin corresponder, se brinca grafías, o se repiten las partes de la emisión intentando hacer corresponder todas las grafías. El niño escribe primero y luego trata de darle una interpretación a cada parte de lo escrito.

COEANN

SA

MAAN

SA

EANN

ME

PE LO TA

OSW

ONNE

CA

ÑE

MU

EMMANUEL

EMMANUEL

EMMANUEL SOSA TOVAR

Edad 5/4

NIVEL 4.1 Correspondencia entre partes de la palabra escrita y partes de la palabra hablada. Correspondencia no sistemática ni exhaustiva. El niño deja grafías sin corresponder, se brinca grafías, o se repiten las partes de la emisión intentando hacer corresponder todas las grafías. El niño escribe primero y luego trata de darle una interpretación a cada parte de su escrito.

CASA

CA S A

MESA

ME - S A

PLATA

PE - L - O - T - A

MRETA

LENNIS MU ÑE C A

ENNIS

L

LENNIS

LENNIS
Edad 4/10
NIVEL 6.2 Escritura silábico-alfabética, empleando el valor sonoro de las letras. Los niños hacen uso del valor sonoro de todas o algunas de las letras que emplean. La cantidad de grafías aumenta para los trisílabos y disminuye para los bisílabos.

EDMUNDO ASÍUARPÉL
AGAMEDI
PAOLA

"ABUELITA QUE SEAS MUY FELIZ".
TE QUIERE PAOLA.

QUERIDO PAPA'

TE MANDA UNA
CARTA MAMA'
KARLA



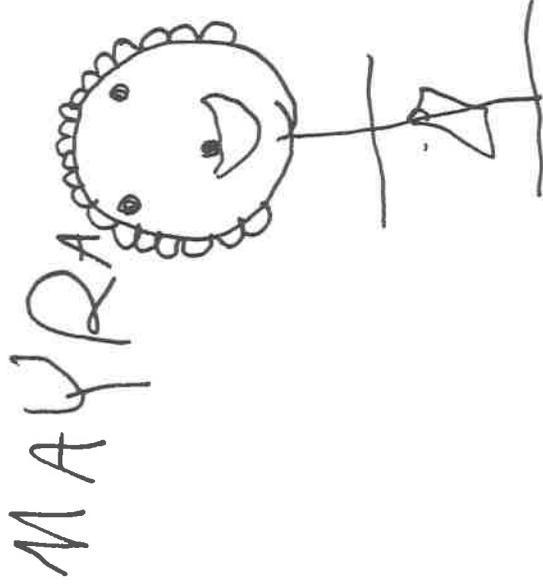
MAMA, PAPA LOS QUIERO MUCHO. KARLA SE LAS
MANDA.

¿CUAL ES LA MIA?

ANEXO C



JUAN
MAUEL



MAYRA

¿QUE SEMILLA ES ESTA?

ANEXO D

SANAHORIA 

RABANO 

CÍLADO 

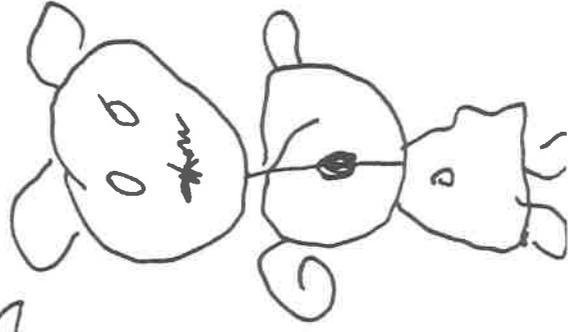
MAESTRA NO SE TE OLVIDE EL AVISO

ANEXO E

Aa - Wha q - U - V - R - D - d
 Ee (J) Mm Lll
 T + I i Oo Nñ Bb Hb

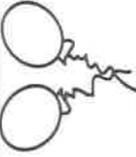
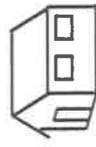
Y - x - 69
 Y F f ps


11 MAMA -
 PAPA -
 DESTIETE



¡YO MARCO LA FECHA!

ANEXO F

						
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

MARZO

CALENDARIO PARA EL REGISTRO DE FECHAS.

NO ASISTIMOS

SI ASISTIMOS

LOS PROYECTOS

ANEXO G



¿COMO SE ESCRIBE TAXI?

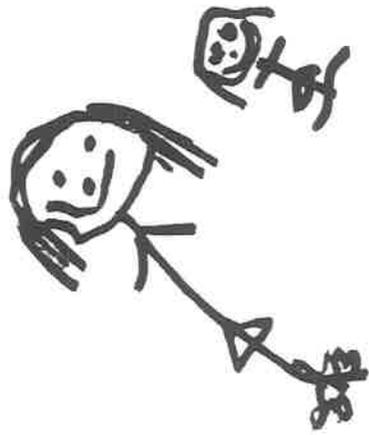
ANEXO H

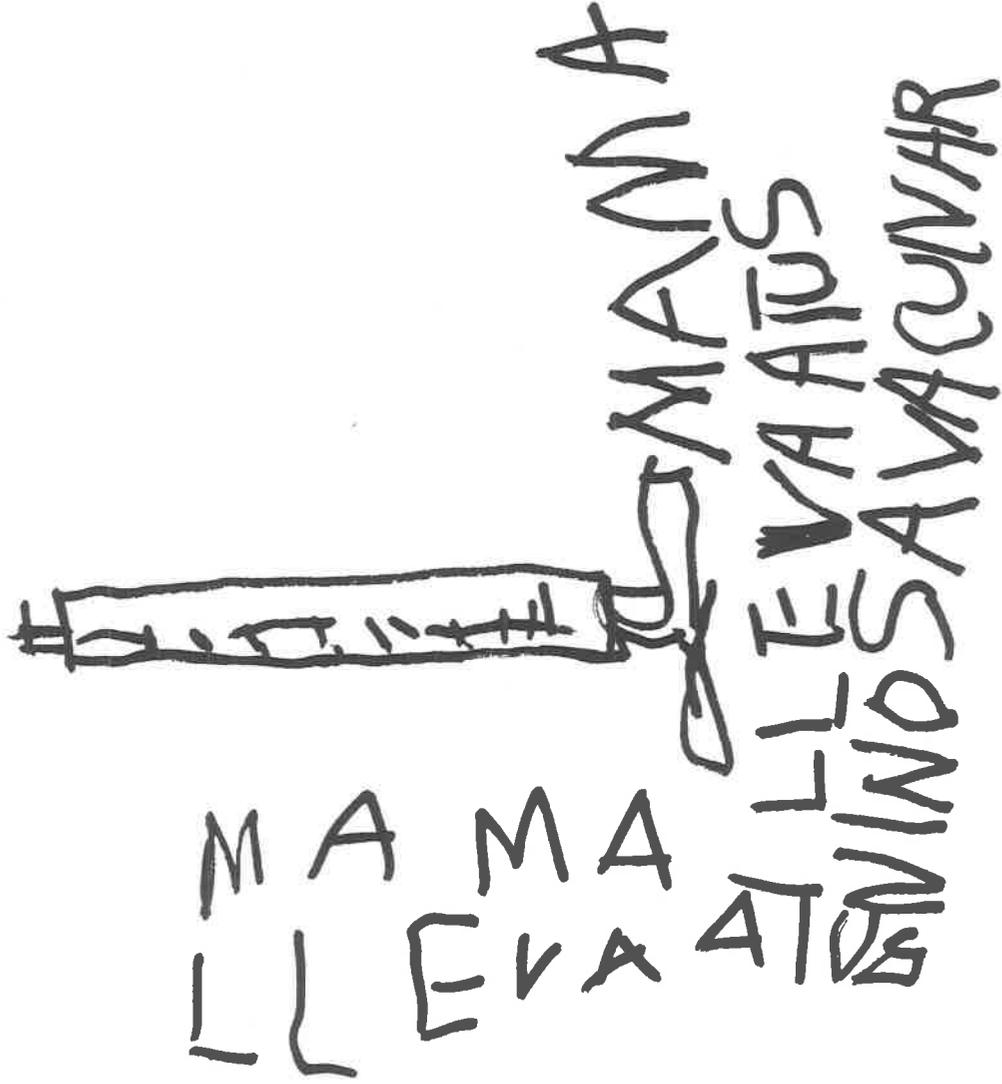
OCTAVIANO



LLEVA ATUS
NIÑOS A VACUNAR

MAMA'





VISITA AL PERIODICO "Z DE ZAMORA"

ANEXO J



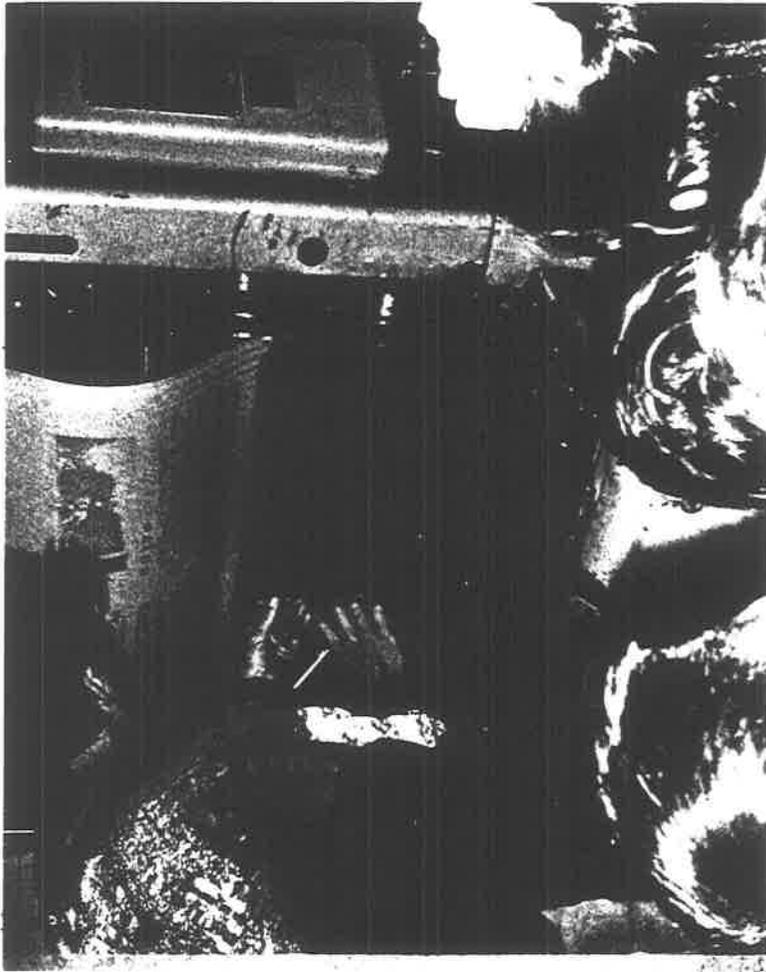
VISITA AL PERIODICO "Z DE ZAMORA"

ANEXO J



VISITA AL PERIODICO "Z DE ZAMORA"

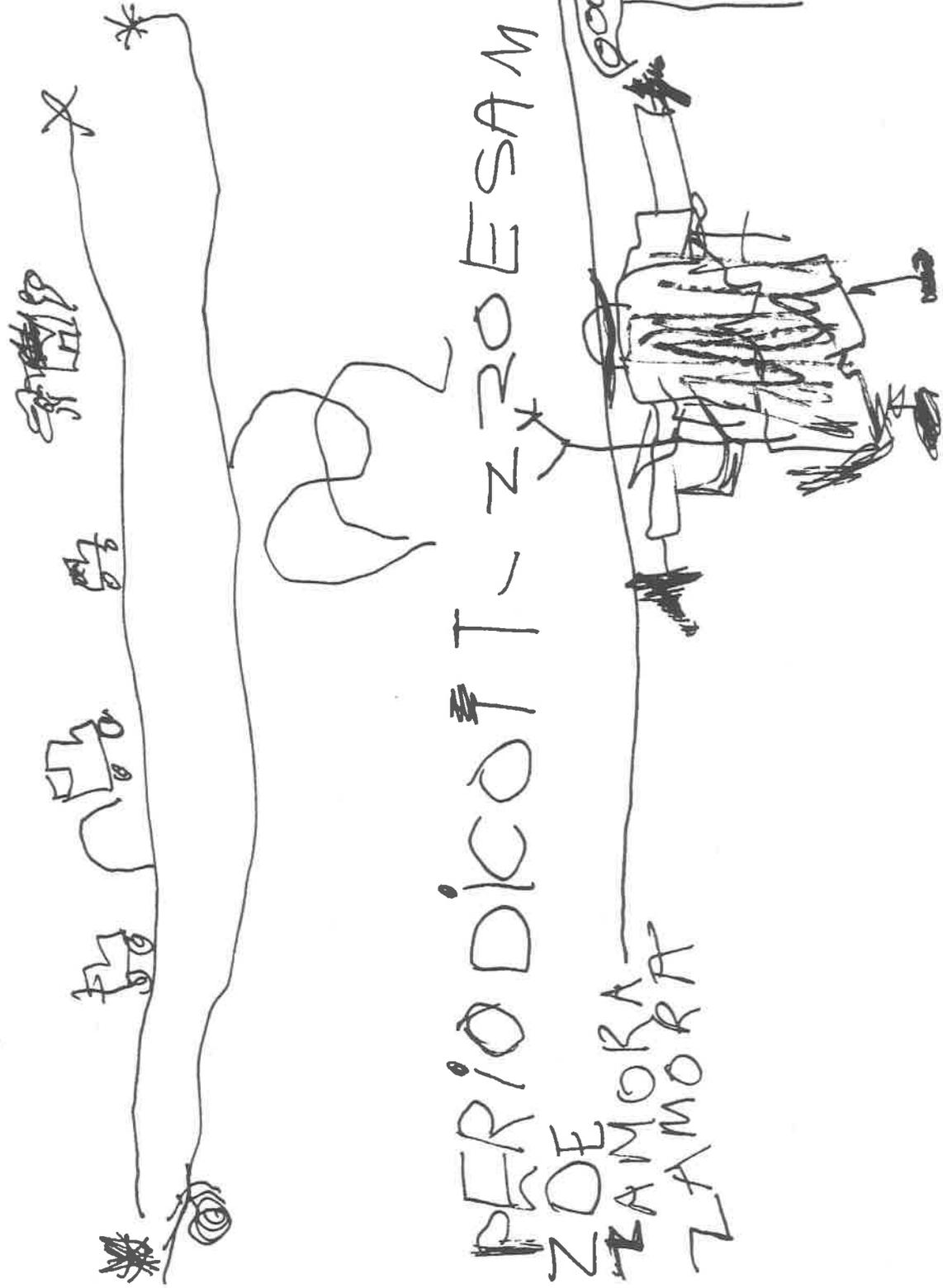
ANEXO J



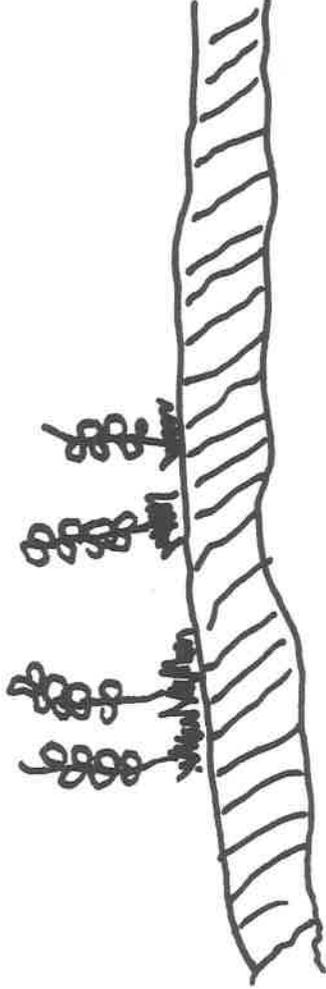
PERIODICO
BETO

LOS PLANOS

ANEXO K

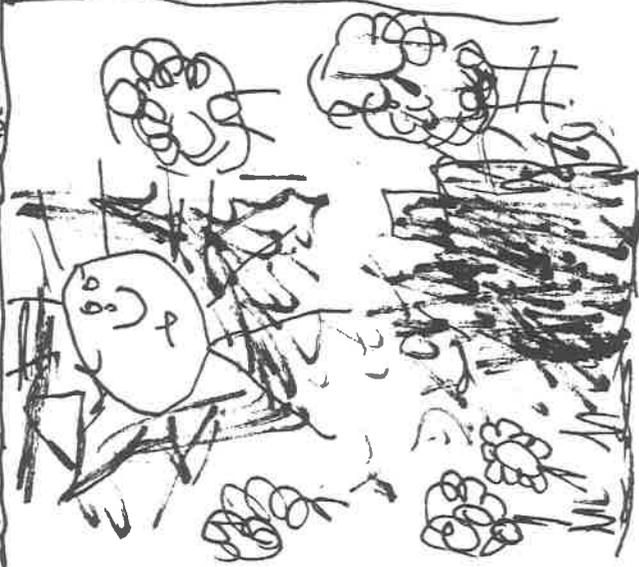


Σ M C I R A O T S O U Δ I C

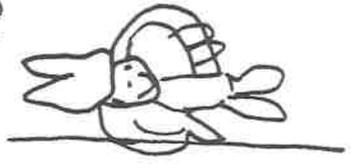
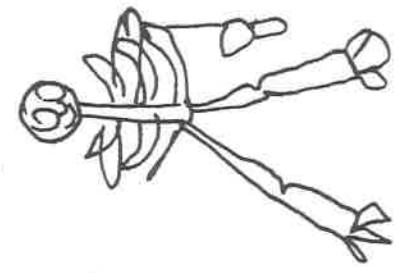


MI PERIODICO

Número 1 AÑO 1993 Día 13 Mes ABRIL Nombre EL PERIÓDICO



ARBOLES



CANTINFLAS
MERIÓ