



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 113 LEÓN**



INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO

EL ABORDAJE DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN EL 3er. GRADO DE PREESCOLAR

HERMELINDA RAYAS ROCHA

LEÓN, GTO., FEBRERO DE 2001



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 113 LEÓN



INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO

RESERVA

EL ABORDAJE DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA
EN EL 3er. GRADO DE PREESCOLAR



HERMELINDA RAYAS ROCHA

PROYECTO DE INNOVACIÓN DE INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA PRESENTADO PARA OBTENER
EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

LEÓN, GTO., FEBRERO DE 2001

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico con especial cariño a los niños que conformaron el grupo de 3º. "B" del Jardín de Niños Gabriel Mistral" del ciclo escolar 1999-2000. Pues con ellos comparti múltiples experiencias que me ayudaron a realizar el proyecto de innovación.

*A Nico,
Charito y Dany
por su incansable
paciencia*

*No se pretende enseñar a hablar,
a leer y a escribir a los niños,
sino sólo despertar su curiosidad...*

Hermelinda Rayas Rocha



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

León, Gto., a 24 de noviembre de 2000.

C. PROFRA. HERMELINDA RAYAS ROCHA
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

**"EL ABORDAJE DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN EL 3ER.
GRADO DE PREESCOLAR"**

opción Proyecto de Innovación: Intervención Pedagógica, a propuesta del asesor C. Mtro. Manuel Cacho Alfaro, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la comisión de Titulación y se dictamina favorablemente.

Por lo anterior se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E


MTRA. ROSSANA D. MATULA AYALA
Presidente de la Comisión de Titulación
de la Unidad UPN León.



Secretaría de Educación
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS
PEDAGÓGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIDAD UPN 113 LEON



ÍNDICE

Página

PORTADA.....	I
PORTADILLA.....	II
DEDICATORIA.....	III
DICTÁMEN.....	IV
ÍNDICE.....	V
INTRODUCCIÓN.....	VI

CAPÍTULO I

EL DIAGNÓSTICO Y EL PROBLEMA

1. Descripción de la Problemática	8
2. El contexto.....	9
2.1. Social	9
2.2. Económico.....	14
2.3. Político.....	14
2.4. Cultural.....	15
2.5. Organización escolar.....	17
2.6. Indicencia en la problemática	18
3. La Práctica Docente	19
3.1. El quehacer docente	19
3.2. La formación profesional	20
3.3. Incidencia en la problemática	22
4. La Teoría que Conceptualiza la Problemática	23
4.1. Desarrollo de los componentes teóricos retomados	23
4.2. Factores que inciden a la problemática	25
5. El Problema	25
5.1. Formulación del problema	25
5.2. Delimitación del problema	26
5.3. Objetivos	27
6. Elección del Proyecto de Innovación	28
6.1. Conceptualización y caracterización del tipo de proyecto	28
6.2. Justificación del proyecto elegido	28

CAPÍTULO II

EL SUSTENTO TEORICO Y DISEÑO DE LA ALTERNATIVA

1. Sustento Teórico de la Alternativa	30
1.1. Sustento psicológico	30
1.2. Sustento pedagógico y didáctico	37

	Página
1.3. Sustento del campo disciplinario	45
2. Condiciones Socioculturales de del Entorno y sus Aplicaciones en la Aplicación de la Alternativa.....	52
2.1. Conceptualización de los contenidos	52
2.2. Relación de los contenidos con:	54
2.2.1. Los Sujetos	54
2.2.2. El Método	55
2.2.3. La Institución	55
2.2.4. El Entorno	56
3. Planteamiento Metodológico	57
3.1. Lineamientos a seguir en el diseño del plan de trabajo	57
3.2. Plan de trabajo	58
3.2.1. Contenidos específicos	58
3.2.2. Propósitos	58
3.2.3. Estrategia Didáctica	59
3.2.4. Proceso Comunicativo	63
3.2.5. Medios para la Enseñanza	64
3.2.6. Forma de Evaluación	65
3.2.7. Esquema del Plan de Trabajo	66
3.3. Plan para evaluar la aplicación de la alternativa.....	67

CAPÍTULO III

APLICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN

1. Aplicación y Seguimiento:	69
1.1. Descripción del proceso de aplicación de la alternativa	69
2. Análisis y Evaluación de la Aplicación de la Alternativa	128
2.1. Dificultades Enfrentadas	128
2.2. Logro de los Propósitos Establecidos	129
2.3. Estrategias Seguidas	129
2.4. Ajustes Realizados	129
2.5. Desempeño Tenido	130
2.6. Evaluación Implementada	130
2.7. Sustento Teórico Presente	131

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INNOVACIÓN

1. Reestructuración del Planteamiento Metodológico	133
Conclusiones	135
Bibliografía	137

INTRODUCCION

El ambiente alfabetizador presenta una serie de condiciones explícitas que permiten y posibilitan que niños, jóvenes y adultos realicen intercambios lingüísticos; además que el sujeto como usuario de la lengua vaya adquiriendo elementos para ir construyendo poco a poco el proceso de adquisición, inicialmente de su lengua oral y cuando llegue a la escuela enriquecerla y convertirla no sólo en el hecho de hablar, de usar su lengua, sino de plasmarla, de procesarla y de alguna manera registrarla por escrito. El ambiente alfabetizador que rodea al niño es lo que le posibilita aprender de sus compañeros y no solamente del aprendizaje de lo que el maestro puede transmitirle sino de la vivencia cotidiana que determine este proceso.

En los ambientes alfabetizadores, el lenguaje adquiere otro valor; cada ejercicio, tarea, exposición o experimento puede ser aprovechado para provocar una serie de reflexiones que lleven a darle un lugar distinto al lenguaje.

Los niños antes de llegar a la escuela y antes de que se les enseñe sistemáticamente a leer y a escribir, ya han empezado a preguntar qué significa eso, qué características tiene, cómo funciona, para qué sirve; poco a poco va elaborando sus propias ideas, lo que va marcando también las diferencias que se hacen presentes en un grupo escolar.

Esta heterogeneidad debe aprovecharse pues permite que los niños interactúen, compartan sus distintos conocimientos y se enriquezcan mutuamente.

De ésta forma, el lenguaje oral y escrito no será valorando únicamente como algo fluido y brillante, sino que será utilizado como un medio eficaz con

el que el niño podrá expresar sus opiniones y argumentar sobre realidades comprobadas por él mismo.

Por ende, al reflexionar sobre mi práctica docente he percibido que el abordaje de la lengua oral y escrita ha sido una inquietud que me ha llevado a interesarme sobre la trascendencia que implica la adquisición de este proceso de manera adecuada en los niños del tercer grado de preescolar.

El medio social en que se desenvuelven los niños les proporciona un tipo de experiencias que los conducen a obtener un conocimiento del mundo, según su procedencia social; por tanto, el lenguaje y su significación dependerán en gran parte del medio en que se desenvuelve cada niño.

Asimismo, la escuela puede bien potenciar aún más los condicionamientos sociales, o bien, puede proporcionar al niño medios para obtener otros conocimientos diferentes a los que su medio social le impone, con los que el niño pueda desarrollar sus capacidades efectuando un trabajo de comparación, de indagación y de crítica constructiva.

Al interesarme sobre el abordaje de la lengua oral y escrita en el tercer grado de Preescolar y al estudiar la Licenciatura en Educación, me di cuenta que es necesario modificar mi práctica docente y en especial, revalorar la aplicación de estrategias y actividades que favorezcan el acercamiento a la lengua oral y escrita de mis alumnos.

El trabajo que a continuación se presenta, consta de 4 capítulos que a continuación se describen.

El capítulo I: lo constituye "El Diagnóstico y el Problema", donde se plantea el contexto económico, social, político y cultural en que se encuentra inmerso el Jardín de Niños "Gabriela Mistral", marco referencial para determinar la problemática.

El capítulo II: "El sustento teórico y diseño de la alternativa", lo compone precisamente la teoría retomada de Jean Piaget, enfocada al desarrollo cognitivo del niño. Asimismo, las condiciones socioculturales del entorno y sus implicaciones en la aplicación de la alternativa. El planteamiento metodológico, el plan de trabajo a desarrollar durante agosto-septiembre y el plan para evaluar la alternativa.

Los aspectos desarrollados en el capítulo III: "Aplicación, seguimiento y evaluación de la alternativa de Innovación", se enfocan a la aplicación y seguimiento del plan de trabajo diseñado en el capítulo anterior. También el análisis y evaluación de la aplicación de la alternativa durante la aplicación.

En el capítulo IV: "Propuesta de Innovación", presenta la reestructuración del planteamiento metodológico que surge a partir de la aplicación y evaluación de la alternativa.

CAPITULO I.
EL DIAGNOSTICO Y EL PROBLEMA

1.1 Descripción de la problemática

Trabajo en el Jardín de Niños "Gabriela Mistral" clave: 11EJN260Y, ubicado en la comunidad de León I. Desempeño mi función de maestra frente a grupo desde hace 11 años en el 3er. Grado de preescolar.

Una breve reflexión sobre mi quehacer docente me ha llevado a retomar la manera en que abordo las dimensiones del desarrollo (afectiva, intelectual, social y física) así como los bloques de juegos y actividades relacionadas con la naturaleza, la psicomotricidad, las matemáticas, sensibilidad y expresión artística y especialmente con el lenguaje, que en un momento determinado no corresponden a las necesidades de los alumnos.

Esta reflexión me induce a considerar que el desarrollo de la lengua oral y escrita constituye un aspecto fundamental para el niño, al razonar éste, sobre el entorno físico y social, así como para la comunicación que establece con los otros.

Sin embargo, en mi práctica docente he considerado que la mecanización es la vía del aprendizaje de la lengua oral y escrita considerando en ello que los niños tienen que aprender a copiar trazos de manera fiel a las muestras; a que aprendan los sonidos de las letras, a unir sílabas para iniciar a escribir y a leer. Les pido que copien su nombre de algunas tarjetas sin tomar en cuenta si esto representa dificultades y en qué grado. Cuando los paso al pizarrón a "escribir" lo que ya saben, provocho con esto que la gran mayoría de los niños muestren sudoración en las manos; temor, desinterés hacia estas actividades e inclusive se presentan sin cuaderno y al no llevarlo, para ellos significa liberarse de la opresión y tener así la oportunidad de realizar lo que a ellos les agrada.

Cabe mencionar que los ejercicios que se realizan no tienen relación con el proyecto de trabajo; además he descuidado en gran medida, aspectos del lenguaje oral por considerar transcendental sólo el lenguaje escrito.

Asimismo, el ambiente familiar genera diferentes situaciones; por un lado, los padres de familia que piden a la educadora, que durante todo el ciclo escolar, propicie la enseñanza de "letras" a los niños, o inclusive, son los propios papás quienes inician a sus hijos en la lecto-escritura a través de la memorización porque consideran como importante que los niños aprendan a escribir desde preescolar y no se les dificulte hacerlo en la primaria.

2. El Contexto

Para comprender mejor este aspecto de la problemática que atañe mi práctica docente comenzaré por mencionar las características que constituyen el contexto en el cual está inmerso el centro de trabajo donde laboro.

2.1 Social

El Jardín de Niños "Gabriela Mistral" es parte integrante y fundamental de la Comunidad de León I. Entendiendo por comunidad "al grupo de individuos con un pasado común con intereses comunes, con un sentido de solidaridad y formas de control social que comprenden a todos los miembros"¹.

Siendo así que la comunidad de León I se originó a mediados de 1987, gracias a la iniciativa del gobierno municipal y estatal, éste último donó 118 hectáreas; formándose con este predio un Fideicomiso denominado "León I" con el fin de contribuir a la solución del déficit habitacional que padece actualmente la ciudad de León; ofreciendo a las clases más necesitadas la oportunidad de obtener un terreno al más bajo costo y con amplias facilidades de pago.

¹ Pozas, Ricardo. Escuela, Comunidad y Cultura Local en... Antología Básica. P.11-12

Los primeros pobladores hacen acto de presencia durante el mes de Noviembre del mismo año, pero sin contar aún con los servicios indispensables como son agua, drenaje y energía eléctrica.

Sin embargo, con el apoyo del gobierno municipal e iniciativa privada y participación de colonos, se ha logrado un desarrollo altamente aceptable a 10 años de su existencia.

Actualmente se tienen calles pavimentadas, así como vialidades de importancia como los son los bulevares Francisco Villa y las Torres.

Cabe señalar, que al ser la comunidad de León I relativamente joven, apenas si se empiezan a unificar los diversos pensamientos o ideologías de las familias, puesto que sus habitantes provienen de distintos puntos de la ciudad; (San Juan Bosco, San Miguel, Col. Morelos, Chapalita, San Juan de Dios, San Antonio, entre otras), dándose prioridad inclusive, a aquéllas personas que vivían en vecindades; Por lo que se le catalogó a León I de ser una comunidad conflictiva.

Pero el tiempo ha sido el factor principal de unión, ya que actualmente los vecinos se organizan para llevar a cabo diferentes festividades como el celebrar el "Día del Niño", el "Grito de Independencia", por mencionar algunas, lo cual anteriormente no se realizaba.

En este proceso de integración de la comunidad, su devenir histórico ha generado un sinfín de necesidades sociales y biológicas que han influido en sus habitantes para interrelacionarse y buscar el bien común; perpetuando en ello el aspecto cultural que caracteriza a la población.

León I ocupa un territorio delimitado, es decir, se ubica al noreste de la ciudad de León; colinda al norte con la colonia Prado Hermoso, al sur con San Felipe de Jesús y la colonia Eyupac, al Este con los campos de cultivo de

propiedad privada y al Oeste con la Colonia Deportiva II, colonia Revolución y los Presidentes de México.

El fraccionamiento de León I se fragmenta en 3 secciones: 1) zona norte, 2) Zona sur, 3) Zona de ampliación. Las dos primeras son divididas por el Blvd. Las torres y la tercera por el Blvd. Francisco Villa.

Existen 2 arroyos que atraviesan la colonia: el arroyo del ejido y el de Alfaro, los cuales la gran parte del año se encuentran secos y sucios.

Al arrollo del ejido se le ha dado el uso de basurero, lo cual afecta enormemente a los habitantes de la calle Rodolfo Padilla Padilla, porque el arroyo atraviesa esa arteria. Ante esa problemática se le ha solicitado al municipio desde algunos años, que conviertan el arroyo en una zona recreativa, pero hasta la fecha no ha habido respuesta favorable.

Las viviendas en su gran mayoría están construídas de ladrillos y loza de concreto, aunque existen las que son construidas con lámina negra y hoja de lata.

La colonia sólo cuenta con un edificio público que se denomina "Fideicomiso Popular de Vivienda" (FIPOVI). Aquí se realizan ventas y pagos de terrenos, tramitación de escrituras de la misma colonia, la entrega física de los terrenos y se da cauce a la solicitud de autoconstrucción de la colonia CONVIVE.

Se cuenta con una unidad deportiva que tiene tan sólo 2 columpios, 3 canchas de basquetbol, una cancha de fútbol rápido, un campo de béisbol y zonas verdes en mal estado.

En cada casa habitación viven 6 personas en promedio, por lo que la población aproximada es de 25,800 habitantes, ya que se tiene un total de 4300 terrenos vendidos y construidos².

² Datos obtenidos por el FIPOVI.

Generalmente, los sábados por la tarde y los domingos por la mañana, los jóvenes de familia practican el fútbol en los campos llaneros; otras familias acuden a la unidad deportiva para convivir y realizar actividades de recreación.

También se cuenta con el DIF-MESE (Menores en situación extrema) que alberga exclusivamente a niñas de la calle, además de ofrecer diversidad de talleres que conllevan al aprendizaje de oficios diversos de manera gratuita; asimismo ofrece el servicio de trabajo social, psicólogo y terapia familia.

Otra institución social es el C.A.R.P.I. (Centro de atención para indigentes) que actualmente alberga a más de 150 personas de distintos lugares del país.

Los principales accesos para llegar a la colonia son los Blvds. Francisco Villa, las Torres y Téllez Cruces; en cuanto al transporte urbano, por aquí circulan con frecuencia los taxis y 6 rutas de autobuses.

COL. PRADO HERMOSO

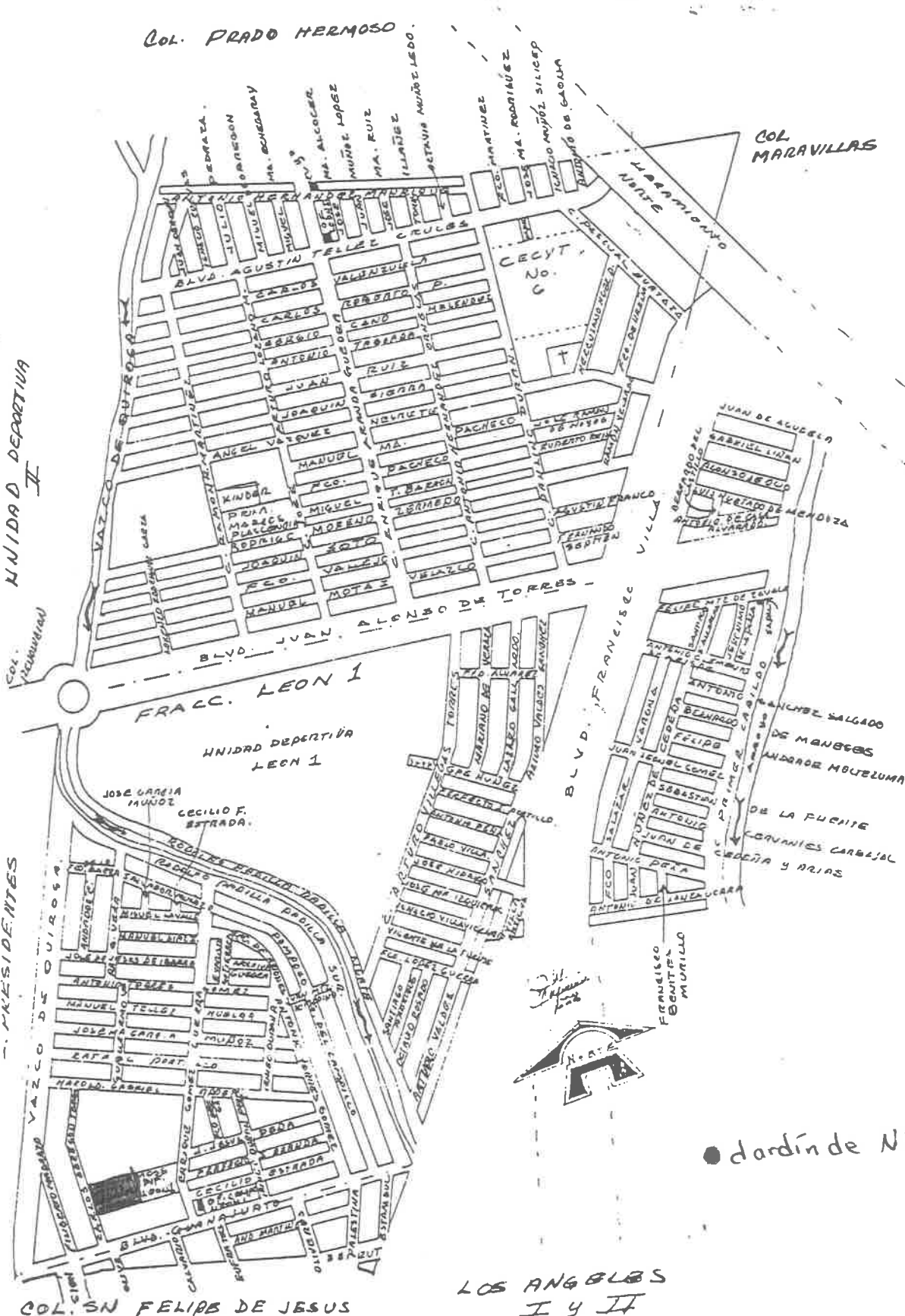
COL. MARAVILLAS

UNIDAD DEPORTIVA II

Col. HUANUCANO

PRESIDENTES

COL. SN FELIPE DE JESUS



LOS ANGELES I y II

En términos generales, se puede decir que los habitantes pertenecen a la clase social media baja, pues se puede observar que en sus casas cuentan con aparatos domésticos indispensables como son la estufa de gas, radio, televisión, estéreo o radiograbadora, mesa y algunas sillas que funcionan como comedor y algunos sillones en malas condiciones, lavadora, aunque la gran mayoría cuenta con lavadero; aproximadamente 3 de cada 10 familias cuenta con auto, aunque en malas condiciones, tanto mecánicas como físicas y de modelos pasados.

Las personas visten de manera sencilla, pero por lo desgastado de su ropa, es notorio que tienen pocas prendas de vestir. Las viviendas se encuentran en obra negra o sólo con enjarre y sin otros acabados.

2.2 Económico

León I no es una zona industrial y los pocos comercios que se encuentran son las tiendas de abarrotes, verdulerías, carnicerías, farmacias, dulcerías y algunas bodegas de material para construcción; así como el comercio ambulante que responde a las necesidades básicas de la población.

A través de entrevistas, pude darme cuenta que los habitantes se dedican a diferentes actividades económicas como son la albañilería en la proporción del 20%, empleados municipales (tránsitos, policías, aseo público), 15% y los zapateros 65%, como se puede apreciar, predomina ésta última.

2.3 Político

En cuanto a la organización de la colonia, por su amplitud, existen tres grupos de comités de colonos que intentan beneficiar a la población a través de las gestiones que realizan en las instituciones correspondientes; sin embargo, entre los comités no existe mucha comunicación ni unificación en ciertas ocasiones, ya que por ganarse la simpatía de la gente, organizan mítines para

el partido político en el que militan, lo cual provoca que no haya acuerdos para desarrollar un plan de trabajo adecuado para toda la comunidad.

Realizando un censo entre la población, pude constatar que 10 de cada 20 habitantes externaron su opinión de pertenecer al partido político del PRD, 5 son militantes del PRI, 3 del partido de acción nacional y 2 son indiferentes a la militancia de algún partido político en especial.

Pero aún así se ha logrado favorecer positivamente a la comunidad a 10 años de su origen, ya que cada comité a su manera busca los medios necesarios para alcanzar los fines propuestos. Como dato curioso cabe mencionar que las personas que integran los comités, apenas si cursaron 1º. Y 3º de primaria.

2.4 Cultural

El aspecto cultural es un punto medular de cualquier grupo social, puesto que a partir de él, se caracteriza a determinada comunidad y se va perpetuando con ello la transmisión cultural.

Se considera entonces que la cultura se refiere a la forma de vida de cualquier sociedad, es decir, el comportamiento de cada familia, sus creencias, la moral, las costumbres y todos aquellos hábitos que adquieren como miembros de una comunidad los identifica, integra y los diferencia de otras comunidades.

Una característica de la comunidad de León I se refiere a que el nivel educativo de la gente es relativamente bajo, y una muestra representativa de ello, son los datos arrojados por la matrícula escolar que indica que de los 150 padres de familia con que cuenta el Jardín de Niños donde laboro: 60 apenas si terminaron de 1º a 3º de primaria, 20 cursan primaria completa, 57 no saben leer ni escribir, 10 concluyeron la secundaria, 1 terminó preparatoria y 2 cuentan con carrera técnica terminal en construcción. En cuanto a la educación para adultos no ha dado resultado el INEA, a pesar de que los promotores

forman grupos de 15 a 20 personas, éstos van disminuyendo a las pocas semanas de su formación y el motivo principal de la desintegración del grupo, es que los adultos argumentan que no están en edad de aprender, que sólo van a perder el tiempo. Además de que no consideran práctico el aprender sobre temas específicos, por ejemplo: la fotosíntesis, la constitución del sistema solar, etc., y piensan que sólo es importante y práctico hacer sumas y restas.

En su gran mayoría no acostumbran comprar el periódico, mucho menos leerlo, puesto que la compra de éste implica que se desprendan de una parte destinada para el gasto familiar, sin embargo, acostumbran entre vecinos a intercambiarse revistas populares como la de vaqueros, lucha libre, románticas, entre otras.

Paradójicamente no cuentan en casa con libros de temas generales como auxiliares didácticos y únicamente tienen los libros de texto de los niños que acuden a la escuela primaria o secundaria. Carecen también de libros sobre literatura infantil que contengan, cantos, juegos, adivinanzas, arrullos entre otros y por lo mismo no acostumbran a leerles o narrarles algún cuento a sus hijos en el transcurso del día o exclusivamente antes de dormir.

Los programas de televisión que comunmente ven son las telenovelas, caricaturas, películas de acción y noticieros.

Las interacciones entre los vecinos en términos generales se puede mencionar que son aceptables ya que suelen prestar ayuda cuando alguien lo requiere ya sea, turnándose al llevar o recoger a los niños de sus respectivas escuelas, acompañarse al médico o cuidando a los niños cuando las mamás tienen que trabajar.

Pero cabe mencionar que la forma de expresarse y tratarse entre ellos, o al dirigirse a los niños no es nada conveniente puesto que emplean un vocabulario poco adecuado ya que utilizan las clásicas "maldiciones", cuestión que es muy común entre la población. Asimismo no emplean al hablar oraciones

completas y con sinónimos, por lo que al hablar quedan inconclusas sus ideas, por ejemplo. "dame la desa que está en el ése"; y al ingresar los pequeños al Jardín de Niños, reproducen sus saberes culturales.

En cuanto a la transmisión de valores, pocos padres de familia saben sobre el tema, lo que se traduce en el aula a golpes entre los niños, que toman objetos ajenos y no se respetan entre sí, conductas observadas diariamente.

2.5 Organización Escolar

En torno a la organización, el contexto me permite reflexionar sobre la realidad que se vive en la escuela, dado que las características de la comunidad mencionadas anteriormente, influyen para que el centro de trabajo donde laboro se convierta en un centro cerrado, pues se argumenta que los padres de familia al tener bajo nivel educativo no entienden el trabajo que se realiza y por lo mismo, cuando se indica la hora de entrada de los niños, se les pide a las personas que se retiren ya que inquietan a los pequeños y sólo se les permite que estén más tiempo a los papás cuando se les cita a una reunión para solicitarles su cooperación voluntaria o cuando se prepara algún festival.

Propiamente no existe una organización que promueva la unificación en el aspecto técnico-pedagógico y debido a ello cada docente realizamos nuestro trabajo atendiendo cada uno, nuestros propios criterios metodológicos.

Otra característica del plantel es que desde hace 6 años aproximadamente ha habido un directivo distinto cada ciclo escolar, por lo que los órganos colegiados no se han formado como tales y mucho menos funcionan, pues sólo se llena el formato administrativo y la directora designa el cargo que cada quién tendrá, pero sólo para firmar en el espacio correspondiente y es hasta el final del ciclo escolar que se formulan las actas del trabajo colegiado pero inventadas.

Las interacciones entre la planta de docentes suelen ser de rivalidad, dado que se ha generado la formación de un grupo líder quien muy sutilmente manipula a la directora y ella suele ser la portavoz de dicho grupo. Pero también existe el grupo opositor que procura que haya concordancia en las decisiones y no permitir tantas arbitrariedades que afecten el trabajo colectivo e individual.

Pero aún así, el plantel cuenta con una matrícula de 150 alumnos distribuidos en 5 grupos, todos ellos de 3er grado.

Los padres de familia tienen preferencia por la institución, ya que les satisface que los niños tengan un cuaderno y aprendan el abecedario.

2.6 Incidencia en la problemática

Retomando el aspecto político, cultural, social, económico y la organización escolar que constituyen este diagnóstico, considero que las incidencias que originan el problema que atañe a mi práctica docente se genera en el aspecto cultural, pues es ahí donde el niño conoce y aprende hábitos, costumbres, etc., que lo conducen de manera implícita a reproducir las prácticas sociales que se le han inculcado. Por ejemplo: la gente al expresarse la hace de manera simple, emplean un lenguaje reducido y redundan constantemente al emitir mensajes. Los niños de igual manera se expresan, aunque también hay quienes sólo se comunican con palabras poco apropiadas (altisonantes).

Aunado a esto, al carecer el niño en un nivel de escolaridad intermedio, esto es, cuando ninguno de los padres tienen la primaria completa o hay hermanos mayores alfabetizados o nivel desfavorable, cuando ninguno de los padres tiene la primaria completa y tampoco hay hermanos mayores alfabetizados, se incrementa el ansia de los tutores porque los niños utilicen un cuaderno desde el primer día que inician su educación preescolar, obligando al pequeño a incorporarse a la enseñanza sistematizada de manera mecánica.

También la escasa o nula relación maestro-padres de familia, favorece el desconocimiento de las actividades que se realizan en el preescolar... Agregando a esto que no se cuenta con el apoyo técnico-pedagógico por parte del directivo escolar y cada docente realiza su trabajo sin considerar aspectos fundamentales contemplados en el programa de preescolar y por último, en los órganos colegiados no se consideran ni se encausan este tipo de situaciones.

3. La práctica docente

3.1 El quehacer docente

En cuanto a la dimensión de mi quehacer docente y a lo largo de la trayectoria de la licenciatura he adquirido enfoques teóricos que me han guiado a reflexionar sobre mi práctica docente ya que ésta la considero conflictiva y compleja. Y en este aspecto de lo complejo he ubicado mi problemática educativa "El abordaje de la lengua oral y escrita" ya que en ella se enfatizan elementos considerados irreflexivos, que de una u otra forma han provocado la preservación de prácticas inadecuadas y atípicas que conllevan a no considerar propósitos acordes al desarrollo de mi quehacer docente. Y quizás de ahí se desprende precisamente mi concepto de aprendizaje que pondera la transmisión de conocimientos, donde hay que mostrarle al niño cómo "hacer" las cosas.

Simplificar esta complejidad (nos menciona Giroux) nos lleva a ubicarnos en la importancia que tiene la reflexión en la investigación-acción de la práctica docente para contribuir a transformarla y valorar en qué medida lo estamos haciendo o sólo nos quedamos en la teoría sin que nos animemos a llevarlo a cabo. Por ello, mi práctica docente requiere de rescatar y valorar mi sabiduría docente, reflexionando sobre mi función en la escuela y el aula, lo cual me permite visualizar y ampliar mi perspectiva acerca de la riqueza que ofrece el programa de preescolar y la manera en que debo facilitar y aplicar los bloques de juegos y actividades en el trabajo diario.

De modo que esto me permitirá salir del estancamiento de mi quehacer cotidiano, ya que mi práctica se ha caracterizado porque desde el inicio del ciclo escolar, empiezo a trabajar con actividades no significativas el aspecto de la lengua oral y escrita, es decir, reproducción y sonidos de letras, escritura de oraciones y repetición vocálica de las mismas y realización de planas.

3.2 La Formación Profesional

Para empezar a transformar mi práctica docente es necesario recordar un sinfín de aspectos que tienen que ver con mi decisión de ser maestra. Quizás estos aspectos sean la médula para entender mi postura frente al grupo, mis actividades ante diferentes circunstancias y mi perspectiva del nivel preescolar.

Esta reflexión me remota al último grado de educación secundaria en donde yo decidí, por convicción propia, estudiar para maestra de educación primaria y un tanto tal vez, por el recuerdo de mi maestra de 3er grado de primaria, ya que era una persona entusiasta, jovial y dinámica. Siempre se interesaba por casa uno de sus alumnos, preguntándonos por qué estábamos tristes, contentos o enojados; dedicaba tiempo extra a quienes ella consideraba que lo requería; siempre mantenía comunicación con los padres de familia y no precisamente para informarles sobre las calificaciones. En síntesis, mostraba cariño hacia todos sus alumnos sin excepción y procuraba que los niños nos aceptáramos tal como éramos. Además aplicaba diferentes formas de trabajo en el grupo.

Cuando intenté ingresar a la Normal Oficial, se me presentaron algunos inconvenientes, tales como el que la institución escolar no daba respuesta inmediata a la solicitud de fichas para el ingreso respectivo para todos los aspirantes a cursar dichos estudios.

Por lo que opté por ingresar al Instituto Tepeyac que ofrece desde hace varios años, los estudios de Normal Preescolar. En esta decisión mi familia no

tuvo nada que ver puesto que a ellos les era indiferente si estudiaba o no, inclusive la carrera que yo eligiera.

Al constatar que la carrera de Educadora era sólo de cuatro años, me agradó la idea, ya que así podría independizarme económicamente en poco tiempo.

Cuando ingresé a esta institución, olvidé por completo la inquietud de estudiar la normal primaria; puesto que el llevar a cabo mis primeras observaciones en distintos Jardines de Niños particulares, me pareció agradable trabajar con niños pequeños, pero sin reflexionar lo que ello implicaba.

En el transcurso de mis estudios de educadora, pude percibir que cada maestro tenía un concepto distinto sobre la educación preescolar; ya que en su gran mayoría no tenían nada que ver con la educación. Algunos maestros, inclusive, eran pasantes de arquitectura, otros eran médicos, trabajadoras sociales y otras eran educadoras recién egresadas sin titulación.

A cada uno de ellos les interesaba que aprendiéramos su materia en función de los exámenes que nos aplicaban mes con mes, y sinceramente no veía la relación entre una materia y otra, lo que puedo mencionar que se basaban en un modelo centrado en las adquisiciones, es decir, pretendían que adquiriéramos o perfeccionáramos los conocimientos, las actitudes; en resumen, lograr una capacitación. Por lo que este tipo de formación tradicional remarcaba una enseñanza ajustada a las exigencias del programa a través de los exámenes aplicados.

Y es aquí donde percibo que radica mi manera de transmitir los conocimientos a los alumnos que he tenido ciclo con ciclo en un lapso de 11 años. De esta manera concibo que tiene gran relación la situación de mi problemática, puesto que es tanta la influencia de la formación normalista que percibí que es difícil desprenderme de ese modelo en donde los profesores sólo transmiten de manera verbalista los conocimientos y después los evalúan. Esta

formación tradicionalista centrada en las adquisiciones ha repercutido en mi práctica docente, lo cual me ha llevado a convertir a los alumnos en personas que siempre esperan a que se les diga lo que van a hacer, cómo lo harán y a concluirles sus trabajos cuando no lo pueden realizar y no relaciono un tema con otro o dejo inconclusos algunos propósitos que de vez en cuando tomo en cuenta.

Actualmente, percibo que mi práctica docente es realmente incongruente con las necesidades de los niños y su propia realidad. Por otro lado me crea conflicto el pretender cambiar mi práctica, cuando el resto del personal docente continúa reproduciendo la práctica tradicionalista. Pero aún así, sé que es necesario dar énfasis en mi propuesta de cambio.

A través de la licenciatura, he visualizado otras perspectivas de manera teórica que me inducen a iniciar con la ruptura de la práctica tradicionalista. Lo cual puedo traducir en propiciar el Modelo centrado en el Proceso, que aparece como el modelo que da su pleno sentido a la alternancia, esto es, relacionar la teoría-práctica, práctica-teoría para que los alumnos sean capaces de realizar sus propias actividades y formulen sus propios juicios sin necesidad de que les indique paso a paso lo que hay que hacer. Procurar que el niño interactúe con todos los objetos físicos, sociales y afectivos del medio ambiente en que se desenvuelve.

3.3 Incidencia en la Problemática

Con la reflexión anterior, considero que los factores que se manifiestan en esta problemática pudieron ser:

- Que he considerado a los alumnos como simples receptores de los saberes culturales y mediante la repetición mecánica de las formas de representación (letras, sonidos, etc.) sólo he enfatizado el aspecto formal*

de la lengua, obligando a los niños a realizar planas y planas de ejercicios incongruentes para ellos.

- He pasado por alto los juegos y actividades relacionados con el bloque de juegos y actividades de lenguaje que señala el programa en la planeación y realización del trabajo por proyectos.*
- He negado la posibilidad de propiciar en el niño la experimentación, el descubrimiento y la solución de problemas individuales y grupales que surgen en la aplicación de actividades relacionadas con la lengua oral y escrita.*
- No he favorecido la interacción de un ambiente alfabetizador donde los niños participen y se interesen por descubrir qué función tiene la lengua oral y escrita.*

4. La Teoría que Conceptualiza a la Problemática

4.1 Desarrollo de los componentes teóricos retomados

Las prácticas socio-culturales de cada familia se reproducen básicamente cuando se tienen contactos sociales con los otros. Asimismo los éxitos o fracasos escolares dejan entrever que no únicamente la familia es la parte determinante, sino que la escuela continúa con la función reproductora de prácticas tradicionalistas de enseñanza y así se continúa la transmisión del capital cultural de generación en generación.

De tal manera que resulta importante entender que alrededor del aprendizaje de la lengua oral y escrita han surgido polémicas de diversa índole

las cuales discuten y argumentan el momento en que el niño debe aprender a leer y a escribir. En torno a ello se han planteado las siguientes cuestiones:

- 1 Dejar ese aprendizaje el primer grado de la escuela primaria.
- 2 Iniciar la lecto-escritura en las escuelas preescolares.

La primera postura señala que el niño requiere cierta madurez para abordar la lectura y escritura y ésta se alcanza entre los 6 y 7 años. El concepto de madurez está referido como pre-requisito para lograr el desarrollo de las habilidades sensorio-motricies: coordinación ojo-mano, para poder dibujar sonidos, diferenciar adecuadamente las letras entre sí.

Desde esta perspectiva, tocaría a la Educación Preescolar ejercitar al niño en el desarrollo de las habilidades mencionadas, que lo harán obtener la madurez necesaria para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura en el siguiente nivel, y la escuela primaria tendría la responsabilidad de seleccionar un método que en el término de un año, logre que el niño aprenda a leer y a escribir.

La segunda postura propone que este aprendizaje debe iniciarse en la etapa preescolar y adopta características de la escuela primaria para que el niño aprenda a leer y a escribir. Se inicia, desde esta etapa, la ejercitación para enseñar al niño a identificar y a dibujar letras a través de la copia de planas sin sentido para él, así como el deletrear palabras letra por letra para enseñarles a leer.

Pero cabe mencionar que este interés se da mucho antes que el niño ingrese a la escuela, ya que surge espontáneamente cuando el niño tiene la necesidad de comprender los signos gráficos que le rodean. Este momento será diferente en cada niño, pues dependerá tanto de su proceso de desarrollo como de las oportunidades que tenga para interactuar con portadores de textos y con adultos alfabetizados.

4.2 Factores que inciden en la problemática

Las dos posturas anteriormente descritas me inducen a considerar que estoy ignorando que la actividad cognitiva del niño y los procesos que lo llevan al descubrimiento del lenguaje oral y escrito se relacionan en el intercambio con el medio ambiente alfabetizador, por lo que puedo determinar que he desarrollado únicamente habilidades sensorio-motrices pues la práctica en mi quehacer cotidiano se reduce a la ejercitación óculo-manual programada y se llega al extremo de rodear al niño de un ambiente ficticio donde se presentan sólo letras sueltas con las que se desvincula el texto del significado, esencial éste para la comprensión del mensaje y se considera a la escritura como un acto repetitivo y no creativo.

Otro factor incidental es que el adulto, prestando la transmisión sociocultural, es quien decide la edad en la que supuestamente el niño podrá acceder al conocimiento desconociendo el papel del niño como constructor de su propio aprendizaje: se ignora la influencia del ambiente alfabetizador; se concibe a la lengua oral como una forma de deletreo mecánica y al copiado como una forma de escritura.

5. El problema

5.1 Formulación del Problema

La formulación o el planteamiento del problema se concreta usualmente mediante la redacción de preguntas que representan una síntesis del análisis teórico y empírico realizado sobre el problema. A partir de esta concreción, mediante preguntas claras y precisas se desarrollará el proceso de conocimiento de las causas o efectos, o de las formas que adquiere el problema en determinado momento o en el transcurso del tiempo, de acuerdo con los propósitos de la indagación.

Por ello, para formular el problema parto de la siguiente pregunta general: *¿Cómo abordar la lengua oral y escrita en el tercer grado de preescolar del Jardín de Niños "Gabriela Mistral"?. Preguntas específicas: ¿Qué bloque de juegos y actividades se vincula de manera estrecha con el bloque de lenguaje y cómo se conjugan? ¿Cuáles serán las estrategias, actividades y materiales acordes para el abordaje de la lengua oral y escrita en el tercer grado de preescolar?.*

5.2 Delimitación del Problema

Conceptualizar las preguntas anteriores inducen a concretizar que el abordaje de la lengua oral y escrita es el punto medular que debe desarrollarse de manera adecuada a través de la interacción de los bloques de juegos y actividades relacionadas con la sensibilidad y expresión artística y el lenguaje. El primer bloque se refiere específicamente a que la expresión artística es una forma de comunicación fundamental para el desarrollo del ser humano, ya que a través de ella es posible expresar los diferentes estados de ánimo, así como entender lo expresado por otras personas. Las diferentes formas de expresión artística incluyen la expresión gestual y corporal, el lenguaje verbal, la expresión plástica en sus diversas modalidades (pintura, dibujo, modelado...), la expresión dramática y la musical, a través de múltiples experiencias que promueven el desarrollo de sus capacidades y la posibilidad de mejorar su forma de comunicación. El segundo bloque hace referencia a la adquisición de la lengua oral y escrita que constituye el aspecto más complejo del desarrollo convencional.

El ambiente alfabetizador y la adquisición de experiencias necesarias constituirán las estrategias idóneas para favorecer situaciones que permitan al niño el uso del lenguaje como un medio eficiente de expresión y comunicación que le permitirá recorrer el camino anterior a la enseñanza-aprendizaje de la convencionalidad de la lengua, para que en su momento, este aprendizaje se dé en forma más sencilla. De ahí que se requiera de una innovación. La cual es la

acción permanente realizada mediante la investigación para buscar nuevas soluciones a los problemas planteados en el ámbito educativo.

La acción renovadora ha estado unida a la misma historia de la humanidad, pues el progreso existe en los distintos campos del pensamiento, ha influido en el desarrollo y perfeccionamiento del estudio de la actividad educativa, de ahí que surja la necesidad de cambio constante, es decir, que se requiera de una praxis creadora. Esta praxis permite hacer frente a nuevas necesidades y situaciones del hombre, pues él es el que crea constantemente nuevas situaciones a necesidades reales. Por lo tanto, se puede decir que los cambios significativos están en el plano de lo educativo, ya que se necesita incorporar constantemente alternativas didácticas que modifiquen el quehacer docente y el actuar del alumno.

5.3 Objetivos

Objetivo General. Brindar al niño la oportunidad de interactuar dentro de un ambiente alfabetizado para que por sí mismo se interese por descubrir qué es y para que sirve la lengua oral y escrita.

Objetivos específicos. Desarrollar en el niño la capacidad de atención y comprensión del lenguaje.

Satisfacer necesidades de recreación relacionadas con la lengua oral y escrita.

Favorecer la identidad personal a partir del interés por "escribir" o "leer" su nombre.

Favorecer en el niño la comunicación social que le permita acceder a la lengua oral y escrita para hacer frente a los requerimientos del entorno natural y social en el que está inmerso.

6. Elección del Proyecto de innovación

6.1 Conceptualización y Caracterización del tipo de Proyecto

El proyecto de innovación que aplicaré de Septiembre a Enero del ciclo escolar 1999-2000, será el Proyecto de Intervención Pedagógica puesto que aborda los procesos de formación reconociendo la especificidad de los objetos de conocimientos que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la lógica de construcción de los contenidos escolares. En dicho proyecto se articulan conocimientos, valores, habilidades, formas de sentir que se expresan en modos de apropiación y de adaptación a la realidad estableciéndose una relación dialéctica ente el desarrollo y el aprendizaje.

El proyecto de intervención pedagógica se limita a abordar los contenidos escolares, por ello, el objetivo de la intervención pedagógica de el conocimiento de los contenidos delimitados y conceptualizados. Por consiguiente la problemática que presento "El abordaje de la lengua oral y escrita en el 3er. Grado de preescolar". pertenece a este recorte de orden teórico-metodológico donde el contenido a abordar es precisamente el lenguaje.

6.2 Justificación del proyecto elegido

El proyecto de intervención pedagógica, al abordar la cuestión de los contenidos escolares, responde de manera pertinente a los problemas planteados con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se centra en la apropiación y transmisión de los mismos (contenidos escolares). Además, el proyecto contribuye a dar claridad a las tareas profesionales de los maestros, mediante la incorporación de elementos teóricos-metodológicos e instrumentales que sean lo más pertinentes para la realización de sus tareas.

CAPITULO II

EL SUSTENTO TEORICO Y DISEÑO DE LA ALTERNATIVA

1. *Sustento teórico de la alternativa*

1.1 *Sustento psicológico*

Actualmente el nivel preescolar considera el desarrollo del lenguaje oral y escrito desde el punto de vista que sustenta Piaget. Dicha teoría proporciona elementos para comprender que el proceso de la lengua oral y escrita no depende ni de que el niño posea una serie de habilidades perceptivo-motrices, ni de lo adecuado de un método para aprender a leer y a escribir, sino que implica la construcción de un sistema de representación que el niño elabora en su interacción con este proceso.

Por ello, Piaget conceptualiza el aprendizaje como "El proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos de conocimiento, fenómenos y situaciones que despierten su interés".³

En tanto que el desarrollo "Es un proceso espontáneo relacionado con todo el proceso genético del sujeto, tanto de la maduración de su sistema nervioso como de las funciones mentales"⁴.

Lo anterior permite establecer que para que se produzca el aprendizaje no basta que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones; el aprendizaje se da solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento ya sean afectivos, físicos o sociales que constituyen su entorno.

³ Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. Secretaría de Educación de Guanajuato. Págs.11-13.

⁴ Ibid pág.14.

De esta manera el niño no puede adquirir la comprensión de un conocimiento si no tiene la suficiente maduración, puesto que el aprendizaje supone el empleo de estructuras intelectuales previas para la adquisición de un nuevo conocimiento. Por tanto, los mecanismos del aprendizaje dependen del nivel de desarrollo evolutivo del niño, así como de sus experiencias físicas y de la interacción social que favorece su proceso maduracional.

Asimismo, los sistemas del desarrollo de las estructuras cognitivas pueden ser relacionadas en términos del aprendizaje con las etapas del desarrollo evolutivo de la inteligencia.

De tal manera que habré de considerar que el niño preescolar se encuentra en el período preoperatorio caracterizado porque inicia de los 2 ó 2 ½ años hasta los 6 ó 7 años aproximadamente. Puede considerarse como una etapa a través de la cual el niño va construyendo las estructuras que darán sustento a las operaciones concretas del pensamiento, a la estructuración paulatina de las categorías del objeto, del tiempo, del espacio y de la causalidad, a partir de las acciones y no todavía como nociones del pensamiento.

A lo largo del período preoperatorio se va dando una diferenciación progresiva entre el niño como sujeto que conoce y los objetos de conocimiento con los que interactúa, proceso que inicia desde una total indiferenciación entre ambos hasta llegar a diferenciarse, pero aún en el terreno de la actividad concreta.

Durante este período, el pensamiento del niño recorre diferentes etapas que van desde un egocentrismo en el cual se excluye toda objetividad que venga de la realidad externa hasta una forma de pensamiento que va adaptando a los demás y a la realidad objetiva.

Este camino representa un proceso de descentralización progresiva que significa una diferenciación entre su Yo y la realidad externa en el plano del pensamiento.

El carácter egocéntrico del pensamiento podemos observarlo en el juego simbólico o juego de la imaginación y de la imitación, por ejemplo: "la comidita", "las muñecas", "la casita", etc., en donde hay una actividad real del pensamiento, esencialmente egocéntrico, que tiene como finalidad satisfacer al "Yo", tratando lo real en función de los deseos.

Acerca de cómo piensa el niño y de la representación que tiene del mundo, el análisis de las preguntas que hace, de los ¿porqué? Tan frecuentes entre los 3 y los 7 años, indican un deseo de conocer la causa y la finalidad de las cosas que sólo a él le interesan en un momento dado y que asimila a su propia actividad.

Como manifestaciones de la confusión e indiferenciación entre el mundo interior u objetivo y el universo físico, el pensamiento del niño puede apreciarse en características como: "el animismo", la tendencia a concebir las cosas, los objetos, como dotados de vida; "el artificialismo", creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino; "el realismo", cuando el niño supone que son reales hechos que no se han dado como tales: los sueños y los cuentos entre otros.

Estas diferentes manifestaciones del pensamiento se caracterizan por haber en ellas una asimilación deformada de la realidad, siendo manifestaciones del pensamiento en que los aparentes "errores" del niño son totalmente coherentes dentro del razonamiento que él mismo hace.

Al inicio del período preoperatorio aparece la función simbólica o capacidad representativa como un factor determinante para la evolución

del pensamiento. Esta función consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos. A lo largo del período preoperatorio, la función simbólica se desarrolla desde el nivel del símbolo hasta el nivel del signo. Los símbolos son signos individuales elaborados por el mismo niño sin ayuda de los demás, y generalmente son comprendidos por el mismo niño ya que se refieren a recuerdos y experiencias íntimas y personales.

Los signos, a diferencia de los símbolos, son altamente socializados y no individuales; están compuestos de significantes arbitrarios en el sentido de que no existe ninguna relación con el significado y son establecidos convencionalmente según la sociedad y la cultura.

Al aprender el niño de la reflexión e intercambio con otros y de los resultados obtenidos al interactuar sobre las cosas, personas y situaciones, logrará comprender que existen códigos como formas de representación de ideas, conceptos y valores; que éstos códigos permiten la comunicación con otras personas que están cerca o lejos de nosotros, que éstos códigos permiten que no se nos olvide la información y que permanezca por largo tiempo.

Según Piaget, a medida que se organiza el comportamiento del individuo se torna más complejo y adecuado el contexto, los procesos mentales del sujeto se relacionan también en forma más organizada y se desarrollan nuevos esquemas cognitivos.

Así, la formación y cambios en las estructuras están determinados por la interacción de cuatro factores básicos: la maduración, la equilibración, la experiencia activa y la transmisión social.

La maduración es el conjunto de procesos de crecimiento orgánico, particularmente del sistema nervioso, que brinda las condiciones necesarias para que se produzca el desarrollo biológico y psicológico.

La experiencia se refiere a todas aquellas vivencias que tienen lugar cuando el niño interactúa con el ambiente.

La transmisión social se refiere a la información que el niño obtiene de sus padres, hermanos, los diversos medios de comunicación, de otros, etc.

La equilibración constituye el factor fundamental del desarrollo del intelecto y además, necesario en la función de la maduración y de las experiencias físicas y sociales.

La psicogenética estudia la forma como se estructura el conocimiento en los sujetos. Además, formula y reconceptualiza la pregunta: ¿Qué es el conocimiento? por, ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento?.

Para ello, la psicogenética recurre a la lógica y se explica lo concerniente a la validez; y para explicar cómo los sujetos construyen el conocimiento, recurre a la psicología.

En esta teoría se constituye el concepto de acción. La característica principal de la acción estriba en que aparece en cualquier momento de la construcción de conocimientos, es decir, todo conocimiento construido por el ser humano depende de la acción, y a la vez, toda acción es productora de conocimientos. En este aspecto es conveniente vincular la noción de acción con la noción de esquema; éste último se entiende como un conjunto de acciones generalizadas,

susceptibles de repetirse en situaciones más o menos en condiciones similares de aprendizaje. Las acciones que el sujeto realiza sobre el objeto permiten la ampliación y la coordinación de esquemas, logrando con ello, una comprensión y explicación más completa del objeto de conocimiento con el cual ha interactuando.

Los esquemas de acción son elementos constituyentes de las estructuras: éstas se entrelazan en redes más abarcativas que permiten las transformaciones conceptuales en los sujetos cognoscentes (alumnos).

Para entender el concepto de estructura es pertinente explicar los mecanismos que hacen posible su construcción y su formación.

La asimilación y la acomodación son los mecanismos de la inteligencia o invariantes funcionales que el ser humano (sujeto cognoscente) utiliza, desde que nace hasta que muere, para producir conocimientos.

Cuando el sujeto cognoscente interactúa con el objeto de conocimiento, lo hace a partir de estructuras que hasta ese momento, ha construido; pero si estas estructuras no permiten explicar las acciones realizadas sobre los objetos, surge un desequilibrio que debe ser compensado por la asimilación e incorporación de nueva información a la estructura.

La asimilación por sí sola no establece el equilibrio perdido; es el mecanismo de acomodación el que posibilita que con la información asimilada, se amplíe o modifique el esquema de acción o la estructura.

La relación sujeto-objeto es dialéctica; en ella el sujeto transforma al objeto conceptualmente (al no explicárselo como la hacía antes) y el objeto transforma al sujeto (al ampliarlo o modificar sus esquemas de acción o su estructura).

Las estructuras de conocimiento también se forman con las asimilaciones y acomodaciones, producto de la interacción con el objeto; dichas estructuras son el soporte del pensamiento y su formación es infinita.

Hay dos elementos que no pueden quedar fuera de esta reflexión: la equilibración y la operación.

La equilibración es quizá, el factor más importante: sus funciones consisten en equilibrar los otros factores del desarrollo cognitivo (maduración, transmisión social, experiencia física y experiencia lógica-matemática). Y favorecer la ampliación y formación de nuevas estructuras.

Paralelamente a la organización del mundo y comprensión que de éste tiene el ser humano, vía sus construcciones, aparece la operación como otro elemento que inicie en la formación de estructuras.

La operación es una acción interiorizada y reversible que no requiere realizarse prácticamente con objetos, sino sólo en el plano del pensamiento.

Lineamientos del aprendizaje y desarrollo

- Considerar las características propias del niño en función del estadio en que se ubica según el período preoperatorio.*
- Promover a través de las actividades relaciones de interacción entre el niño y diversos materiales,*
- Respetar el ritmo de desarrollo tanto intelectual como emocional.*
- Contemplar los conocimientos previos que el niño posee.*

1.2 Sustento Pedagógico y Didáctico

La pedagogía operatoria intenta desarrollar su propio campo de investigación: génesis de los aprendizajes individuales y colectivos (producto histórico y cultural) y los procesos de generalización de los conocimientos ligados con la problemática escolar. La pedagogía operatoria se constituye como una alternativa que se pronuncia contra los aprendizajes mecánicos que sólo promueven la memorización, e intenta rescatar el papel activo de los educandos.

Desde la pedagogía operatoria, la escuela se concibe como un espacio cuya finalidad es la construcción de conocimientos adquiridos a lo largo de la historia. Este proceso constructivo que se promueve en el aula pretende que los alumnos resuelven los problemas cotidianos.

Esta es la forma como se plantea actualmente el hacer del maestro y la función de la escuela: Potenciar el desarrollo de los mecanismos intelectuales y estrategias en los alumnos para solucionar problemas.

La pedagogía operatoria intenta incidir en los aprendizajes que sólo pueden ser logrados por medio del contexto escolar (aprendizajes constructivos).

Los elementos constitutivos de la pedagogía operatoria son: a) aprendizaje constructivo; b) generalización de los conocimientos; c) concepción del concepto de aprendizaje; d) concepción de objeto de conocimiento; e) interacción sujeto-objeto.

- a) Aprendizaje constructivo. También denominado aprendizaje operatorio, estipula que la construcción del conocimiento se realiza por medio de procesos mentales (asimilación y acomodación que finalizan con la adquisición de un nuevo conocimiento y que son la base de otros conocimientos).*
- b) Generalmente de los conocimientos. Consiste en una reconstrucción de los procedimientos ya utilizados la primera vez, pero ahora en un nuevo contexto.*

La generalización no es posible en tres circunstancias:

- 1) Cuando no se cuenta con aprendizajes construidos con anterioridad, que permiten poner en práctica los conocimientos en otras condiciones que las aprendidas en el aula.*
- 2) Cuando el contenido no puede ser asimilado en los esquemas de los alumnos.*
- c) Concepción de sujeto de aprendizaje. Lejos de concebir al estudiante como un receptor pasivo de impresiones externas grabadas sucesivamente, la pedagogía operatoria concibe que el*

conocer implica un proceso, una participación activa de quien busca formas alternativas para solucionar problemas.

En la pedagogía operatoria los errores cometidos por los alumnos se denominan "errores constructivos". Estos errores no intencionales son necesarios para la construcción intelectual, son intentos de explicación, puntos de llegada y de partida. Sin ellos no se sabe lo que se debe hacer.

- d) Concepción del objeto de conocimiento. Todo lo que sea susceptible de despertar el interés del sujeto se denomina objeto de conocimiento. Los contenidos escolares deben cubrir este requisito: despertar la curiosidad e interés de los alumnos para que resulten significativos los aprendizajes: los contenidos escolares serán potencialmente significativos siempre y cuando tengan algún grado de vinculación con la problemática real que viven los educandos cotidianamente.*

- e) Interacción sujeto-objeto. El sujeto (alumno) realiza y establece acciones con aquello que despierta su interés y efecto de ello es una transformación recíproca, es decir, el afecto logra nuevos aprendizajes y el objeto de conocimiento (contenido temático) ya no es concebido como en un principio.*

La pedagogía operatoria reconoce que el papel fundamental que tiene el maestro como propiciador y medidor de las relaciones que pueden establecer sus educandos con el objeto de conocimiento (contenido escolar), es que el maestro debe propiciar situaciones en las que los conocimientos se presentan como necesarios para alcanzar las finalidades concretas elegidas, o considerar las que sean propuestas por los alumnos.

Es así que tengo que ir incorporando en mi tarea diaria, conceptos, técnicas, metodología y valorar la experiencia para concretizar una participación encaminada hacia el desarrollo del niño por medio de la interacción de éste con los objetos de conocimiento, en tanto que pueda el niño, decidir, investigar, contar, planear, etc., de tal manera que el acercamiento a la lengua oral y escrita se convierta en un elemento con verdadero significado para el niño.

Lineamientos de la Pedagogía Operatoria.

- Propiciar la colaboración y cooperación al trabajar en equipos*
- Brindar al niño la posibilidad de vivir y revivir emociones y sentimientos, enriqueciendo su vida efectiva.*
- Ofrecer al niño la oportunidad de expresar lo que le interesa.*

Concepto de Didáctica

La cuestión de la didáctica se remonta al análisis de su epistemología desde dos perspectivas. Un de ellas es desde el punto de vista positivista que pugna que la didáctica es una teoría práctica, en razón de su estrecha relación con una actividad docente y por causa de sus presupuestos valorativos, de su carácter normativo o prescriptivo y de los modos de validación o justificación de sus conclusiones que son empleados corrientemente.

En tanto desde la postura crítica se recupera para las ciencias sociales la relación de conocimientos y valor; también se propone rearticular los dominios del ser y del deber ser. Así que la didáctica

puede ocuparse y preocuparse de la práctica pedagógica, estar impregnada de valores elegidos y adoptar una postura normativa, sin perder su potencial para construirse como disciplina científica.

La acción didáctica es una acción con sentido, orientada a fines, y la didáctica se ocupa no sólo de la investigación empírica con el propósito de establecer su racionalidad sino de prescribir los fines cuyo logro es deseable y los medios más apropiados para alcanzarlos.

Es fundamental construir la norma a partir de una racionalidad explicativa. La teoría didáctica, por lo tanto, no es autónoma, es una teoría en la que influyen aportes de todas las ciencias sociales y también de otras ciencias como las biológicas.

Así, la didáctica propone la búsqueda de nuevas formas de conocimiento o de expresión, de nuevos instrumentos y procedimientos, así como de nuevas posibilidades para aprender a diagnosticar la realidad, a partir de un nuevo tipo de relaciones pedagógicas.

Perspectiva Didáctica

La didáctica operatoria hace énfasis en situaciones de problematización, concientización y socialización orientadas a conocer, comprender y valorar, así como a transformar la realidad de la práctica educativa. La aplicación de la didáctica operatoria arranca de la tesis fundamental de Piaget, según la cual, el pensamiento no es un conjunto de términos estáticos, una colección de contenidos de conciencia, de imágenes, sino un juego de operaciones vivientes y actuantes.

Pensar es actuar. Siempre son las operaciones las que define a las nociones y es su ejecución lo que debe provocar la enseñanza, efectivamente primero y bajo la forma "interiorizada" o representativa después. La tarea del maestro consiste entonces en crear situaciones psicológicas tales como para que el niño pueda construir las operaciones que debe adquirir. Debe apelar a los esquemas anteriores de que dispone y a partir de ellos desarrollar la nueva operación. Debe presentar el material adecuado a esta actividad intelectual y velar porque la búsqueda de la nueva operación se oriente en la dirección deseada.

"La didáctica operatoria pondera la construcción de las nociones fundamentales del pensamiento, es decir, cuando el niño "interioriza" el conocimiento haciéndolo suyo"⁵. Lo cual permite determinar los lineamientos que se desprenden de ella y apoyarán el desarrollo de mi propuesta.

Lineamientos de la Didáctica operatoria

- Propiciar, en equipo, vivencias placenteras con los libros.*
- Desarrollar la capacidad de atención y comprensión del lenguaje.*
- Emplear el juego para que los niños expresen sus ideas, opiniones y descripciones.*

⁵ Aebli Hans. Una didáctica fundada en la Psicología de Piaget. Pág. 44.

Concepto de Evaluación

Al conceptualizar los lineamientos que se desprenden de la pedagogía operatoria y didáctica operatoria, resulta indispensable hablar del proceso que coadyuve a verificar que dichos lineamientos se lleven a la práctica a través de las actividades y al mismo tiempo se busque la mejora del quehacer docente.

Este proceso, es la evaluación. La evaluación es un proceso eminentemente didáctico, con lo cual se aprecia en qué grado se logra el aprendizaje, analiza las formas de relación docente-alumno, docente-grupo, niño-niño; propicia situaciones que evidencian estos logros y orienta estrategias didácticas, a través de identificar los elementos que favorecen o entorpecen el aprendizaje.

Desde este punto de vista, la evaluación debe considerarse como un proceso sistemático que permita determinar hasta qué punto se van alcanzando los objetivos propuestos, en este caso, del programa de educación preescolar, los cuales serán el parámetro que orienta la evaluación.

Considerar a la evaluación como un proceso sistemático implica necesariamente la observación permanente del docente hacia sus alumnos, sin perder de vista sus propósitos predeterminados, en la realización de las diferentes actividades de la jornada de trabajo (actividades del proyecto, actividades libres y de rutina), haciendo énfasis en la participación del alumno en el proceso de aprendizaje y no en los productos concretos de las actividades.

Retomando la postura de la pedagogía y didáctica operatoria anteriormente señaladas, cabe mencionar que de la evaluación, al concebirse como un proceso didáctico, se derivan dos lineamientos trascendentes en el nivel preescolar, los cuales suelen ser acordes con los postulados de la didáctica y pedagogía operatoria.

Lineamientos de la evaluación en preescolar

Tiene carácter cualitativo. Porque no está centrada en la medición que implica cuantificar rasgos o conductas, sino en una descripción e interpretación que permiten captar la singularidad de las situaciones concretas.

Se caracteriza por tomar en consideración los procesos que sustentan el desarrollo del niño, asimismo aborda las formas de relación consigo mismo y su medio natural y social.

Es integral. Porque considera al niño como una totalidad, remarcando los grandes rasgos de su actuación en el Jardín de Niños: creatividad, socialización, acercamiento al lenguaje oral y escrito sin abordar aspectos específicos.

Permite obtener información sobre el desarrollo del programa, atendiendo a los diferentes factores que interactúan en su operatividad: la acción del docente, su planeación y desarrollo del trabajo escolar; sus relaciones con los niños, con los padres de familia y la comunidad; las posibilidades y lineamientos que brindan los espacios; el valor de los diferentes recursos didácticos: cómo se utilizan y cómo podrían utilizarse.

Al integrar esta información, el docente puede identificar hacia donde debe dirigir la acción educativa.

1.3 Sustento del Campo Disciplinario

Dimensiones del Desarrollo

El niño preescolar es un ser en desarrollo que presenta características físicas, psicológicas y sociales propias, su personalidad se encuentra en proceso de construcción, posee una historia individual y social, producto de las relaciones que establece con su familia y miembros de la comunidad en que vive, por lo que un niño.

- en un ser único*
- tiene formas propias de aprender*
- piensa y siente de forma particular*
- gusta de conocer y descubrir el mundo que le rodea*

En este aspecto se consideran cuatro dimensiones de desarrollo que son: dimensión afectiva, social, intelectual y física.

La "dimensión" se puede explicar como la extensión comprendida por un aspecto del desarrollo, en el cual se explicitan los aspectos de la personalidad del sujeto. Es decir, el niño logra modificar su actuar a través de las interacciones que tiene con otros sujetos y objetos de su realidad.

La dimensión afectiva se refiere a las relaciones de afecto que se dan entre el niño, sus padres, hermanos y familiares con quienes

establece sus primeras formas de relación, más adelante se amplía su mundo al ingresar al Jardín de Niños, al interactuar con otros niños, docentes y adultos.

La dimensión social se refiere a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que se pertenece, a través de las interacciones con los distintos integrantes del mismo, que permiten al individuo convertirse en un miembro activo.

En la dimensión física, el niño va adquiriendo nuevas experiencias a través del movimiento de su cuerpo que le permiten tener un mayor dominio y control de sí mismo y descubre las posibilidades de desplazamiento con lo cual paulatinamente va integrando el esquema corporal, también estructura la orientación espacial al utilizar su cuerpo como punto de referencia y relacionar los objetos con él mismo.

La dimensión intelectual se refiere a la construcción de conocimiento en el niño; se da a través de las actividades que realiza con los objetos, ya sean concretos, afectivos y sociales, que constituyen su medio natural y social.

La interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno le permiten descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que en un segundo momento puede representar con símbolos; así como el lenguaje en sus diversas manifestaciones: además el juego y el dibujo serán las herramientas para expresar la adquisición de nociones y conceptos.

La construcción de relaciones lógicas está vinculada a la psicomotricidad, al lenguaje, a la afectividad y sociabilidad del niño, lo que permite resolver pequeños problemas de acuerdo a su edad.

Los aspectos del desarrollo que constituyen la dimensión intelectual son: función simbólica, construcción de relaciones lógicas como son las matemáticas y el lenguaje; así como la creatividad.

Estas cuatro dimensiones interactúan entre sí porque el desarrollo es un proceso integral y si las presento por separado es sólo para fines explicativos, ya que en esta parte del trabajo retomaré únicamente la dimensión intelectual por ser el eje de mi propuesta. y aún más específicamente, lo concerniente al aspecto del lenguaje.

Considerando los aspectos que constituyen la dimensión intelectual mencionaré que la Función Simbólica "Consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos"⁶.

Esta capacidad de representación, se manifiesta en diferentes expresiones de su conducta que implica la evocación de un objeto.

El lenguaje oral es un aspecto de la función simbólica, responde a la necesidad de comunicación el niño utiliza gradualmente palabras que representan cosas y acontecimientos ausentes.

Por medio del lenguaje se puede organizar y desarrollar el pensamiento y comunicarlo a los demás, también permite expresar sentimientos y emociones.

El lenguaje escrito es un sistema de códigos y signos que permiten la comunicación en otras personas que están cerca o lejos de nosotros (mensajes, cartas y telegramas ente otros) y permiten que no se olvide

⁶ Programa de educación preescolar. 1981 Libro 1. Pág. 25 SEP. Dirección General de Educación Preescolar.

la información y que permanezcan (registros, libros, recetas de cocina, la planeación de nuestros proyectos en el Jardín de Niños, etc.) brindando al niño experiencias educativas tales como: lectura de cuentos, mensajes y registros entre otros.

Bloque de Juegos y Actividades

Es así que para entender, en la práctica docente, el desarrollo el niño en forma global, el programa de educación preescolar vigente, propone los bloques de juegos y actividades que son un conjunto de juegos y actividades que al ser realizados, favorecen aspectos del desarrollo del niño. Estos bloques de juegos y actividades tiene que ver con la Sensibilidad y Expresión Artística, que consiste en una forma de comunicación fundamental para el desarrollo del ser humano, ya que a través de ella es posible expresar los diferentes estados de ánimo, así como entender lo expresado por otras personas.

Bloques de juegos y actividades de psicomotricidad. Se refiere a la actividad motriz que tiene una función preponderante en el desarrollo del niño, especialmente durante los primeros años de su vida, en la que descubre sus habilidades físicas y adquiere un control que le permite relacionarse con el mundo de los objetos y las personas, hasta llegar a interiorizar una imagen de sí mismo.

Bloque de juegos y actividades relacionados con la naturaleza, propicia que el niño conozca en su entorno y establezca relaciones de causa-efecto de los eventos de su medio natural que lo prepara para adquirir conocimientos sobre diversas áreas de la ciencia, de una manera global y lógica, ya que parte de la observación de los fenómenos

y de la experimentación para obtener explicaciones a preguntas que él mismo se formula.

Bloque de juegos y actividades de Matemáticas. La principal función de la matemática es desarrollar el pensamiento lógico, interpretar la realidad y la comprensión de una forma de lenguaje.

Bloque de juegos y actividades relacionados con el lenguaje. Aduce que la principal función del lenguaje es la comunicación a través de la expresión oral y escrita. El lenguaje es un sistema establecido convencionalmente cuyos signos lingüísticos tienen una raíz social de orden colectivo, es decir, poseen una significación para todos los usuarios, por lo cual la adquisición de éste requiere de la transmisión social que se da a través de la comunicación.

Asimismo, la sociolingüística menciona que el lenguaje no se da por simple imitación de imágenes y palabras, sino porque el niño ha creado su propia explicación, ha buscado regularidades coherentes, ha puesto a prueba anticipaciones creando su propia gramática y tomando selectivamente la información que le ha brindado el medio.

Como proceso de adquisición del sistema de escritura, es necesario situar los niveles de conceptualización de la lectura y escritura por la que pasan los niños, para comprender su postura ante este proceso natural del niño.

- Nivel presilábico. Aquí el niño no hace correspondencia entre los signos utilizados en la escritura y los sonidos del habla.*
- Nivel silábico. El niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.*

- Nivel silábico-alfabético. El niño trabaja simultáneamente con el sistema silábico-alfabético.
- Nivel alfabético. El niño llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura; el fonema está representado por la letra.

En estos aspectos el niño hace uso de su creatividad, ya que es la forma original de resolver problemas y situaciones que se le presentan, así como expresar en un estilo personal las impresiones sobre el medio natural y social.

Los niños al ingresar al preescolar ya poseen un lenguaje oral que les permite comunicarse con padres, hermanos y otros miembros de la familia y comunidad; esta forma de comunicación oral la aprendieron de su interrelación social sin la intervención de una educación sistemática; ya que la lengua es parte de la cultura con la que nos identificamos como miembros de un grupo.

Cuando los niños se incorporan al plantel escolar, aún no conocen todos los estilos de la lengua oral, sin embargo, emplean con seguridad aquello que han aprendido en el núcleo familiar.

Entonces, como docente, tengo que conocer y aceptar las diferentes maneras en que se expresan los niños, y ofrecer también distintas oportunidades de uso creativo de la expresión oral a través de conversaciones, narraciones, descripciones, preguntas, respuestas, etc.

La seguridad que se brinda a los niños en el uso de la lengua favorece el desarrollo de formas de expresión oral más organizadas y precisas, lo cual constituye un excelente auxiliar en la construcción del

conocimiento. En consecuencia, es necesario reconsiderar que el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar requiere del conocimiento de las características de los niños en el nivel de conceptualización en que se ubican, y con base en ello, incorporar actividades adecuadas, ya que éstas jugarán un papel trascendental en la estimulación de la adquisición de dicho proceso.

Lineamientos del campo disciplinario

- Respetar la forma de hablar del niño, la de jugar, de poner atención, y comprender que muchos de los aprendizajes se dan a partir de los aparentes errores que se comenten.*
- Promover actividades que le permiten comprender que el lenguaje es arbitrario (hablar en clave, hablar al revés, inventar palabras).*
- Promover actividades sobre el significado de las palabras (palabras desconocidas, trabajo con sinónimos).*
- Estimular toda forma de expresión dentro del contexto de la comunicación, sin imponer formas culturales ajenas.*
- Promover actividades que permiten al niño expresarse de manera más completa posible.*
- Promover actividades que le permitan al niño reflexionar sobre aspectos sintácticos de la lengua.*

2. Condiciones Socioculturales del Entorno y sus Implicaciones en la Aplicación de la Alternativa.

2.1 Conceptualización de los contenidos

Ante un concepto didáctico con acepciones variables en la escolaridad, el término contenidos se nos presenta cargado de una significación más bien intelectualista y culturalista, propia de la tradición dominante de las instituciones escolares en las que se ha fraguado y utilizado. Por contenidos se han entendido los resúmenes de cultura académica que componían los programas escolares parcelados en materias o asignaturas diversas. Es, por otro lado, un concepto que refleja la perspectiva de los que deciden qué enseñar y de los que enseñan, por eso cuando aludimos a contenidos, nos solemos referir a lo que se pretende transmitir o que otros asimilen, lo que en realidad es muy distinto a los contenidos reales implícitos en los resultados que el alumno obtiene.

Por ello, a lo largo de la historia de la educación, han surgido una infinidad de propuestas alusivas a la reestructuración de las divisiones del conocimiento y a la redefinición de las condiciones de su transmisión, a la eliminación de las nociones caducas o poco pertinentes y a la introducción de los nuevos saberes impuestos por los avances del conocimiento y los cambios económicos, técnicos y sociales. De tal manera que una de estas propuestas pugna por la incorporación de siete principios básicos en relación a los contenidos escolares.

- 1. Destaca la necesidad de revisión constante de los programas de estudio, en donde se incorporen los avances más significativos de la*

ciencia y transformaciones de la sociedad y en donde se analicen también los alcances y limitaciones de un programa.

- 2. Se plantea la necesidad de que exista una selección de los contenidos y éstos permitan llevar al alumno a un pensamiento reflexivo y crítico e impulsar nuevas estrategias en el aprendizaje.*
- 3. El análisis de un programa de estudio tanto en la concepción vertical como horizontal y su coherente en relación con la currícula del nivel de enseñanza para la cual fue diseñado reflexionando en los objetivos así como en pretensiones teóricas y prácticas de dicho programa.*
- 4. El análisis de contenidos a partir de una evaluación profunda en donde se destaquen los logros, alcances y limitaciones de dichos contenidos.*
- 5. Fundamenta las maneras cómo se ha expresado el rendimiento de la transmisión del saber; dejar de impulsar contenidos enciclopédicos para optar por un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se articulen los conocimientos obligatorios, optativos, facultativos e interdisciplinarios.*
- 6. Plantea la necesidad de un trabajo colegiado en donde participen todos los profesores de diferentes disciplinas involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje para intercambiar experiencias sobre las formas de la enseñanza así como de aprendizaje.*
- 7. La coherencia en los contenidos y el equilibrio que se debe dar entre las diferentes especialidades, sin que se pierda excelencia.*

Actualmente, los contenidos que se proponen en el apartado de los bloques de juegos y actividades de preescolar, tienen como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades.

De esta manera, contenidos y procesos de desarrollo se encuentran interrelacionados, con una subordinación de los primeros a los segundos.

Aludiendo a los siete principios básicos, se entiende entonces, por contenidos, todo aquello que se refiere al conjunto de conocimientos, hábitos, actitudes, habilidades y valores que el niño construye a partir de la acción y reflexión directa con sus esquemas previos; de ésta forma incorpora la información, experiencias y conceptos del medio natural, enriqueciendo sus estructuras con nociones nuevas a través de la interacción y participación que realizan dentro de los temas a desarrollar en el trabajo diario. Por ello será necesario considerar una selección de los contenidos en el proyecto de innovación que permita llevar al alumno a un pensamiento reflexivo y crítico e impulsar nuevas estrategias de aprendizaje como lo sustenta el principio número dos, anteriormente señalado.

2.2 Relación de los contenidos con:

2.2.1 Los Sujetos

Durante el desarrollo de mi práctica docente no he considerado la función de los contenidos como tal. Ya que por diversas circunstancias y en especial por mi formación profesional, enfatizo la transmisión verbal, y sin proponérmelo, los alumnos se han convertido en seres pasivos y

receptivos de conocimientos que son trascendentes para mí, más no para ellos.

2.2.2 El Método

Aunado a lo anterior, no ha habido una interacción entre los distintos contenidos y en consecuencia las estrategias didácticas y metodológicas no han sido correctamente planteadas, careciendo así, de una finalidad clara y positiva, pugnando siempre por lo que quiero enseñar y sin tener claridad en cómo lo enseño.

Siendo así, que el método aplicado a la enseñanza no resulta eficiente por la manera en que se aborda, pues al no globalizar las actividades, el trabajo no tiene sentido.

Ahora promoveré a través de la práctica cotidiana que los niños participen de las experiencias directas con objetos, personas y situaciones significativas de la mañana de trabajo.

Propiciaré que los niños representen, dicten o “escriban” sobre aquello que les fue más significativo y lo interpreten. Propiciar espacios de tiempo para que hablen sobre sus experiencias, descubrimientos, relaciones, sentimientos, etc.

2.2.3 La Institución

Sumando también que la institución en ningún momento se ha interesado por lo que acontece a su alrededor y pasando desapercibido lo que cada docente realiza al interior del aula, concretándose a la mera

revisión (sellos y firmas) de planes de trabajo, provoca con ello una desvinculación entre lo que se realiza en la escuela y fuera de ella, por lo que ningún docente nos hemos preocupado porque exista una congruencia entre la escuela y el hogar, que conlleve a los niños a ser partícipes hacedores de sus propios conocimientos que los conduzcan a la solución de sus “problemas”.

En síntesis, no se ha promovido un trabajo participativo entre los docentes que nos lleve a discernir las fallas y sus posibles causas, y nos hemos concretizado a la mera transmisión de conocimientos acordes a nuestras necesidades.

Sin embargo, es fundamental lograr la vinculación entre el entorno y la institución para promover la integración de estos elementos que son a fin de cuentas, parte importante en el proceso educativo.

2.2.4 El entorno

El entorno es fuente de oportunidades y experiencias que propician el acercamiento a la lengua oral y escrita y los diferentes tipos de textos que en él se encuentran, reflejan las prácticas sociales de determinada comunidad.

El entorno, así considerado, es el marco de referencia del niño y su conocimiento nos permite saber el modo particular que cada niño tiene de entender su medio y explicárselo.

Además, el entorno, la familia, vecindario, escuela y comunidad, es el medio en donde el niño aprende las primeras formas de

organización social que le dan significado a sus representaciones, ideas, formas de comunicación, reglas, hábitos, etc.

Actualmente, se reconoce, cada vez con mayor certeza, que la acción de la escuela no debe limitarse de puertas hacia dentro. La labor educativa circunscrita a ella es sumamente pobre y a veces contrapuesta a la del hogar.

Por esto, la escuela debe ser abierta hacia la comunidad en la que se pueda insertar la cultura, las costumbres y los conocimientos comunitarios, de manera que no se desarraigue al niño de su medio ambiente y se aprovechen todas las experiencias sociales que éste posee por transmisión familiar. La relación escuela-comunidad debe ser estrecha, ya que ambas influyen y se transforman para beneficio del niño.

3 Planteamiento Metodológico

3.1. Lineamientos a seguir en el diseño del plan de trabajo.

Los lineamientos que regirán el plan de trabajo serán:

La selección de actividades y materiales

Consideración de tiempos a emplear

Formulación de propósitos

Clima grupal en función de interacciones sociales y de comunicación.

3.2. Plan de trabajo

El plan de trabajo lo llevaré a cabo a partir de la última semana de agosto hasta enero durante el ciclo escolar 1999-2000 en el 3er grado grupo "B" de preescolar.

Los tiempos a emplear surgirán de acuerdo a las necesidades del trabajo mismo dentro del aula, en función de los proyectos que sean planteados por el grupo.

3.2.1 Contenidos Específicos

Los contenidos que abordaré específicamente en el aspecto del lenguaje serán:

- Lengua Oral*
- Escritura*
- Lectura*

3.2.2 Propósitos

- Responder al interés y ritmo de desarrollo de cada niño, es decir, las actividades deben ser útiles, significativos y representar su realidad.*
- Propiciar el desarrollo integral y la autonomía.*
- Propiciar en el niño la experimentación, el descubrimiento y la solución de problemas individuales y grupales que surjan en la realización del trabajo.*

- *Adecuarse al trabajo en el aula, pero también fortalecer el nexo hogar-escuela-comunidad.*

3.2.3 Estrategia Didáctica

Para abordar la lengua oral y escrita tendré siempre presente que mi función no es enseñar a leer y escribir a los niños sino favorecer su acercamiento a este objeto de conocimiento, aprovechando las actividades del plantel preescolar que sean más propicias y significativas para lograrlo, partiendo de su interés y respetando su nivel.

Por tal motivo, procuraré propiciar el desarrollo del conocimiento físico e intelectual previendo materiales, actividades y experiencias que estimulen la manipulación, la experimentación y la investigación de tal forma que satisfagan la curiosidad del niño a la vez que gana dominio y progresa en sus niveles de ejecución y de expresión lingüística. Estimularlos para que se interesen por aumentar el conocimiento de las cosas en su entorno como medio para ampliar su vocabulario.

Propiciar que la expresión oral sea cada vez más completa dando oportunidad a los niños para que describan objetos, eventos y relaciones dirigiendo su atención para hablar sobre: atributos; color, forma, textura. Términos cuantitativos: muchos, pocos, etc. Relaciones numéricas: tengo 1, perdí 3. Ampliar las posibilidades de descripción del niño: cuando no conocen el nombre de los objetos o personas; al conversar con ellos, buscar precisión al describir objetos, eventos y relaciones.

Propiciar en cada niño el desarrollo de un concepto de identidad positiva y crecimiento individual, creando una atmósfera de aceptación y seguridad que permita a cada niño identificarse positivamente con su sexo, con su familia y con su comunidad. Estimulando la interacción con todo tipo de manifestaciones artísticas y artesanales como medio de divertirse y disfrutar de la cultura. Aprovechar y prever experiencias y situaciones en las que los niños sientan orgullo de poder realizar cosas, y otras en las que se presente un desafío, aun cuando se puedan sentir descorazonados al fracasar.

Propiciar el descubrimiento de la lengua escrita como instrumento de comunicación social a través de experiencias para que descubra la naturaleza y función de la lecto-escritura: descubrir cuándo se usan las letras y cuándo los números, descubrir que lo que hablamos se puede escribir y después se puede leer, descubrir que los textos dicen algo, descubrir la linealidad de la escritura, señalando o leyendo cada palabra.

Propiciar el desarrollo de la cooperación y la autonomía en una atmósfera de respeto mutuo, reciprocidad y equilibrio en la interacción educadora-niño y niño-niño, promoviendo en los niños la toma de decisiones en grupo, permitiendo elegir sus pequeñas responsabilidades, juegos, promover discusiones a partir de preguntas espontáneas de los niños.

Propiciar que el niño avance hacia el análisis del lenguaje oral, estimulándolos a expresar razones de gusto y disgusto, organizarse para realizar sus dramatizaciones, decorados, etc., y establecer diálogos con sus compañeros.

CALENDARIZACION DE LAS ACTIVIDADES DE LA ESTRATEGIA

(Agosto), septiembre '99

Semana del 30 de agosto-3 septiembre

Lectura de cuentos diariamente por la educadora sin importar el tema que se estará desarrollando en el proyecto.

Semana del 6-11 septiembre

- Interpretar imágenes*
- Anticipar y predecir el mensaje de los textos*
- Escenificar hechos históricos*
- Ilustrar cuentos*

Semana 20-24 septiembre

- Modificar historias*

Semana 27-30 septiembre

- Inventar códigos de manera individual y grupal y descifrar su significado.*

Semana 4-8 Octubre

- "Escribir" su nombre y sus pertenencias*
- Llevar a cabo el registro de la planeación como ellos lo elijan.*

Semana 11-15 de Octubre.

Inventar títulos de noticias y "escribirlas" o representarlas por otros medios.

Semana 18-22 de Octubre

- Elaborar un periódico mural*

Semana 25-29 de Octubre

- *Modificar historias ya sea verbal o gráficamente.*

Semana 1-5 de Noviembre

- *Juegue a decir adivinanzas, rimas, trabalenguas, etc.*

Semana 8-12 de Noviembre

- *Describa e interprete en forma oral: imágenes, fotografías, carteles, etc.*

Semana 15-19 de Noviembre

- *Platique sus experiencias, estados de ánimo*
- *Participe en talentos.*

Semana 29 noviembre 3 de diciembre

- *Clasifique según distintos criterios, todo tipo de material escrito.*
- *Encuentre palabras con una sílaba dada.*

Semana 1 - 6 de diciembre

- *Comprare palabras en función de su longitud.*
- *Repita canciones y rimas en las que se omitan partes o palabras, supliéndolas por mímica o tarareando sólo la tonada.*

Semana 13-17 de diciembre

- *produzca e interprete símbolos.*
- *Observe cuando la maestra lee en voz alta, acentuando los movimientos que indican que está leyendo.*

Enero 2000 (primera semana).

- *Observe y registre los cambios y transformaciones de los fenómenos naturales como el cambio del tiempo, las germinaciones y posteriormente "lea" lo sucedido en el registro.*

3.2.4 Proceso comunicativo

El proceso comunicacional que propongo para llevar a cabo en la propuesta de innovación, y que corresponde a la tendencia operatoria, es el proceso de comunicación alternativa donde tanto el docente como el alumno cumplen funciones de emisores y receptores.

El mensaje lo constituyen, además de los contenidos, las formas de enseñanza y la interacción maestro-alumno y alumno-alumno.

Este esquema de comunicación biridiccional denomina a los individuos como EMEREC, dado que las funciones de emisor y receptor se dan de manera alterna.

Por lo tanto, este tipo de comunicación tendré que considerarlo en la aplicación de mi propuesta para que resulte congruente con lo que pretendo llevar a cabo.

Este esquema comunicacional lo plantea Mercedes Charles como un modelo de comunicación horizontal y dialógico, donde la participación del maestro y el alumno se basan fundamentalmente en el diálogo simétrico.

El diálogo se entiende como la base de la relación de intercambio continuo de opinión e información para la reflexión, la crítica y la construcción del conocimiento, lo cual complementa la forma en que se planifica tomando como base a la pedagogía operatoria y su enfoque constructivista.

3.2.5 Medios para la Enseñanza

Los medios para la enseñanza serán aquéllos que permitan juegos con el lenguaje oral: loterías, láminas con secuencias, jugar a las adivinanzas, rimas, rompecabezas, estampas para descripción.

Materiales que propicien la expresión creativa de los niños: crayolas, hojas de papel, lápices, masas para modelar, etc.

Materiales que provoquen el interés del niño por la lectura y la escritura: tarjetas con nombres, materiales traídos de su casa, textos en el salón, etiquetas de productos que les interesen, etc.

Materiales que proporcionen portadores de texto y lo estimulen a su interpretación: libros, revistas, periódicos, palabras y enunciados con imagen.

Materiales que proporcionen el uso de la escritura con el fin de comunicarse: material para elaborar periódicos murales, para elaborar historias personales, mensajes, recados, cartas, sobres para cartas, menús, etc.

Materiales que apoyen la experimentación del niño al construir sus propias formas de escribir: letras sueltas, números, sellos, etc.

Materiales que apoyen la experimentación del niño al construir sus propias formas de escribir: letras sueltas, números, sellos, etc.

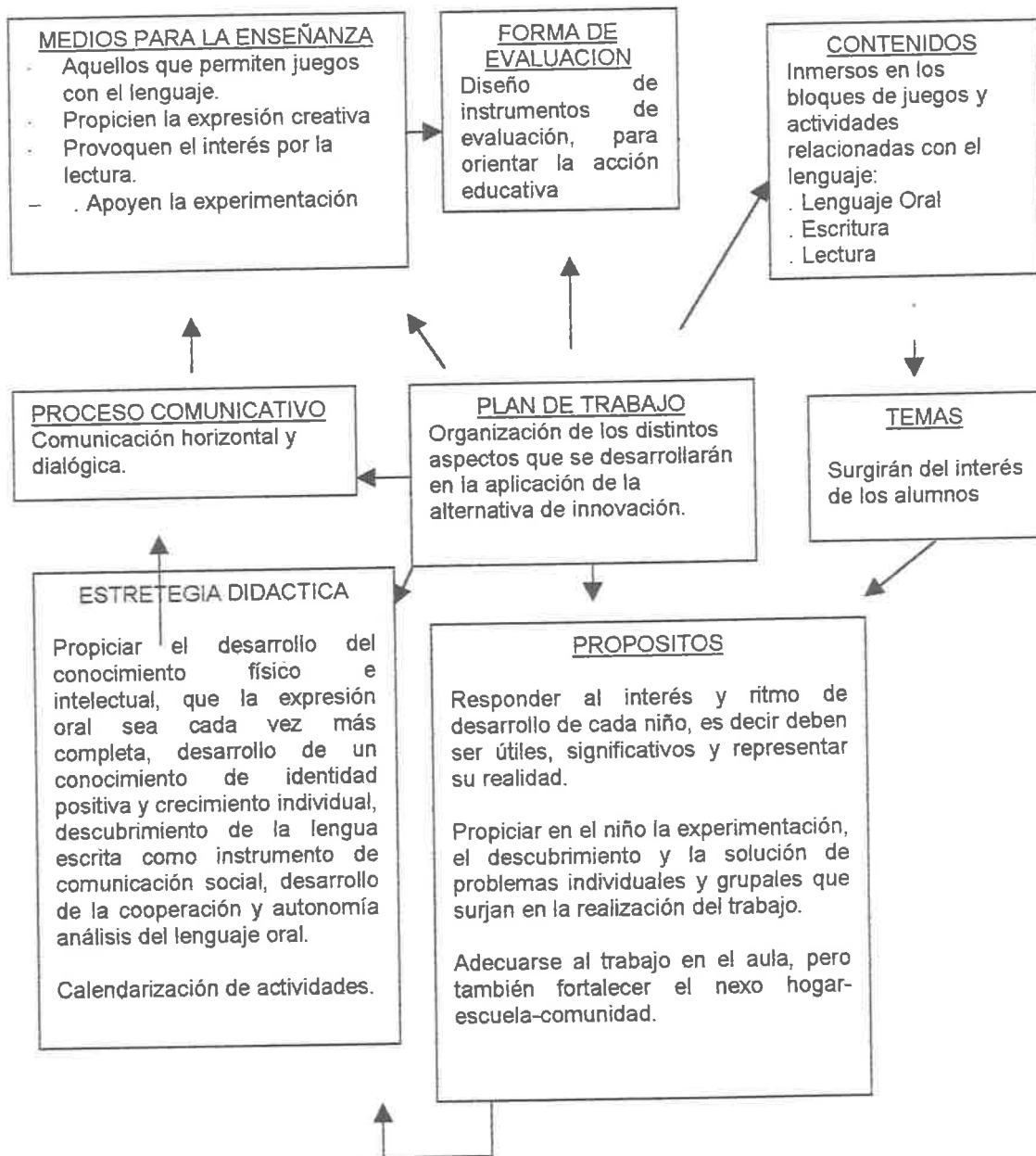
Materiales gráficos producidos y coleccionados por los niños: letreros, etiquetas, rimas elaboradas por ellos mismos, cantos, juegos, boletines, etc.

3.2.6 Forma de evaluación

La evaluación se realizará por medio de la observación de manera continua o permanente porque considera aspectos sobre cómo participa el niño, lo que le gusta y desagrada, sus hábitos y cómo se expresa el niño.

Asimismo considerar el diseño de diversos instrumentos de evaluación que proporcionen datos verídicos sobre el proceso de desarrollo del niño, mismo que se manifestará en la forma como el niño resuelve problemas, establece relaciones entre objetos, comete "errores", se comunica, se interrelaciona con otras personas, participa, etc. La presencia de estas conductas son las que darán índices a la educadora para orientar y reorientar la acción educativa, esto significa ajustar la planeación, de acuerdo con las necesidades del niño detectadas en la realización.

3.2.7 Esquema del Plan de Trabajo



3.3 *Plan para Evaluar la Aplicación de la Alternativa*

Se realizará a través de un registro de diario de campo, pues esto con la finalidad de confrontar las evaluaciones parciales que tendrán como fundamento: lo planeado y lo realizado, el alcance de los propósitos y las manifestaciones cognitivas de los niños.

Los aspectos que estarán considerados en la evaluación serán los contenidos de lenguaje a desarrollar durante la aplicación de la alternativa.

CAPITULO III

*APLICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACION DE
LA ALTERNATIVA DE INNOVACION*

1. Aplicación y seguimiento

1.1 Descripción del proceso de aplicación de la alternativa

30/08/99 9:20 hrs.

Propósito: Comunicar ideas, sentimientos, deseos y conocimientos a través del lenguaje oral.

Tema o proyecto: "Arreglemos nuestro salón"

El día de hoy iniciamos el trabajo formal del ciclo escolar, por lo que se requirió la participación de todos los alumnos para elegir el proyecto que desarrollaremos por determinado tiempo.

Para dar pauta al trabajo, lancé una pregunta a todo el grupo: ¿Qué les gustaría hacer?, hubo respuestas de algunos niños de manera inmediata como : jugar, comer, que vengan las mamás, agarrar las bolsas para ver lo que tienen dentro: yo traje tijeras, yo tengo un lápiz. Ante estas respuestas, traté de que hubiera una organización de las mismas, formulando oraciones completas, pero en ese momento, se levantó Daniela de su lugar y tomó las bolsas de material didáctico que se encontraba junto a la puerta, entonces interrumpió preguntando: ¿para qué es esto? Comenzó a sacar los objetos y creció la inquietud de los demás niños por tocar todos los materiales. Entonces pregunté: ¿Qué haremos para que todos podamos saber qué hay en todas las bolsas?. Sólo unos cuantos niños contestaron: ponerlas en las mesas, jugar. Educ.-Pero si ponemos todas las bolsas en las mesas, ¿no creen que se pueden caer?.

N.- No porque se pueden dejar.... dejar en algo, en algo como eso.

Educ. *¿Cómo eso?*

N.- *Sí, como lo que está allá.*

Educ. *¿Cómo se llame eso? Porque yo no sé.*

N.- *Eso, donde mi mamá pone las cebollas.*

N.- *Charolas, se llaman charolas. ¿verdad maestra?*

Educ. *Claro, se llaman charolas. Entonces, si colocamos los materiales en las charolas, ¿después que haremos?.*

Así continuó la conversación hasta que se llegó al acuerdo de que las charolas se ponían en lugares especiales y que además era necesario acomodar otros objetos como las crayolas en los botes, las hojas de papel en estantes, las mochilas, en una caja, etc., y así surgió el proyecto "Arreglemos nuestro salón". Posteriormente elaboraríamos el friso y para ello se les cuestionó a los niños sobre cómo haríamos para que no se nos olvidara lo que habíamos acordado sobre el arreglo de nuestro salón y que siempre estuviera ordenado. Al principio se quedaron callados y se concretaron a mirarse unos a otros y ponerse a reír; hasta que pregunté directamente:

Educ. *Jorge, ¿cómo haremos para saber qué acomodaremos primero, las crayolas o el material?*

N.- *Acomorarlos.*

Educ. *Si, las tenemos que acomodar, pero se me puede olvidar qué acomodaré primero.*

Espontáneamente algunos niños contestaron: apuntarlo en un papelito y luego ver.

Educ. *¿Y cómo se apunta?*

N.- *Con un lápiz*

Educ. *¿Quién tiene un lápiz?*

N.- *Yo maestra, en mi mochila.*

Educa.- *¿Y ahora qué hago?*

N.- *Apuntar en un papelito*

Educ. *¿Alguien me ayuda a apuntar?*

N.- *Yo, pero no sabo.*

Educ.-*¿Alguien sí sabe?*

N.- *No.....*

Educ.-*Entonces, si no sabemos apuntar, ¿cómo haremos para que no se nos olvide lo que vamos a hacer?*

N.- *Hacer monitos acomodando.*

Educ.-*¿Y cómo se hacen los monitos?*

N.- *Así (agarra el lápiz y lo pinta).*

Educ.-*¿Quién me ayuda a pintar monitos?*

N.- *Yo maestra, yo.*

Así concretamos la planeación de las actividades que desarrollaríamos para llevar a cabo el proyecto elegido.

31/08/99 9:20 - 10:15 hrs.

Continuamos con el proyecto y empezamos a acomodar los diversos cuentos en el área de biblioteca, y al estarlas clasificando, observé que empezaban a hojear los cuentos, aunque claro, no todos los niños. Pero opté por preguntarles si querían que les leyera un cuento y ellos contestaron que sí. Cuando di inicio a la lectura del cuento "La viejita chirriquitita", se mostraron muy contentos, pero hubo momentos en que se distraían con facilidad, porque sonaban sus monedas, veían a su alrededor o empezaban a bostezar. En ningún momento interrumpí la lectura del cuento, y al terminar, los cuestioné sobre el título del cuento y de lo que había tratado. No mostraron mucho interés por contestar a mis preguntas y Karen manifestó: Maestra, ¿porqué no los pintamos?

Educ. *¿Quieren iluminar los cuentos?*

N.- *Sí maestra.*

01/09/99 9:20 -10:20

El día de hoy, llegaron los niños muy entusiasmados porque iban a narrar un cuento que sus papás les habían platicado, ya que éste fue el acuerdo tomado el día anterior. Al comenzar la clase, pregunté: ¿Quién quiere contarnos su cuento?. Todos los niños levantaron la mano, pero al designar turnos, no se atrevieron a hacerlo, porque se mostraron tímidos ante los demás y otros hablaban muy bajito.

Traté de motivarlos diciéndoles que si no nos contaban su cuento, no íbamos a aprender cuentos nuevos. Sin embargo, mantuvieron su postura de no hablar. Por lo tanto, opté por proponerles que dibujaran lo que sabían de su cuento. Sólo unos niños lo intentaron, porque los demás manifestaron que no sabían dibujar.

Insistí en que lo hicieran como ellos pudieran y les comenté que yo tampoco sabía dibujar. De ésta manera se animaron a representar sus dibujos y al terminar, preguntaron dónde los dejarían.
Educ.-Si estamos arreglando el salón, dónde se verán mejor?.

La mayoría de los niños eligieron el área de gráfico-plástico, argumentando que ahí van los dibujos.

02/09/99 9:20 -10:00 hrs.

Hoy recurrimos a la planeación que se representó en el friso, y al ir marcando las actividades que habíamos realizado durante la semana, empezamos a confrontar qué materiales nos faltaban por acomodar. Los niños voltearon hacia todos lados del salón y algunos manifestaron que sólo faltaban colgar los dibujos grandes y otros decían que ya no

faltaba nada, que ya habíamos terminado. En esta pequeña discrepancia les hice notar que en verdad faltaban colocar los dibujos en un lugar especial, así como algunos letreros pequeños que indicaban el nombre de las áreas de trabajo y les expliqué que en esos lugares iban las charolas con los diferentes materiales y que los cuentos y los libros se acomodarían en el área de biblioteca. Pero en ese momento, Eduardo hizo una pregunta: ¿biblioteca?, ¿Qué es biblioteca?. Espontáneamente, los niños empezaron a dar respuestas como: para guardar cosas, no, poner las charolas, no los libros y los cuentos. Sí, allá va la biblioteca. Educ.-Entonces, ¿ustedes creen que ya no es necesario que colguemos los letreros y los dibujos?

N.- Sí, porque faltaban.

Educ.-Entonces, ¿dónde los colocaremos?.

Durante varios minutos se confrontó que si todos los letreros y dibujos se ponían juntos, que posiblemente al estar encimados, no íbamos a saber qué dice cada uno de ellos. Y las ideas de los niños empezaron a concretizarse, hasta reflexionar que cada letrero y dibujo se podría en el lugar que le corresponde. Para lograr esta reflexión les dije: A ver chaparros, si yo pongo el letrero y dibujo de las crayolas y acuarelas donde están las máscaras, ¿significa que ahí puedo encontrar las crayolas y las pinturas?.

N. No porque están las máscaras y otras cosas.

Educ.-Entonces, ¿dónde tengo que colocar este letrero?

N.- Pues en el lugar de las crayolas y las pinturas y las hojas.

Una vez que colocamos los dibujos y letreros en sus respectivos lugares pudimos observar que ya no faltaba nada por acomodar. En ese momento volví a preguntar si el área de biblioteca estaba correctamente ordenada, voltearon a ese lugar y manifestaron que ya nada faltaba.

Educ.-¡Miren! Se me olvidó decirles que traje un cuento nuevo y nos falta acomodarlo en el área de biblioteca, ¿quieren que se los lea antes de acomodarlo?

N.- ¡Ah, sí! Tiene globos azules.

Educ.-Bueno, se los voy a leer.

En el transcurso de la lectura pude observar de nueva cuenta que no hubo mucho interés por escuchar, ya que empezaron a moverse de sus lugares, a salir a baño, a platicar entre ellos.

El proyecto concluyó preguntándoles de qué trató el cuento y sólo algunos niños trataron de explicarlo.

03/09/99

Reunión de padres de familia para hacer la presentación de la nueva directora y tratar asuntos generales.

Evaluación

Considero que este primer propósito trabajado en la aplicación de la alternativa me da pauta para diagnosticar el grupo en torno a los conocimientos previos que los niños poseen, asimismo para determinar cómo hablan y cómo se comunican. Durante estas dos primeras semanas de trabajo, traté en lo posible que todo el grupo se comunicara a través de la forma en que saben hacerlo; aunque observé que son aproximadamente entre 8 a 10 niños los que no se manifiestan oralmente. Por lo que este propósito lo seguiré trabajando en los posteriores proyectos para ampliar la información sobre el mismo.

En tanto, las actividades que se tenían planeadas para ser aplicadas en relación al propósito fueron: lectura de cuentos diariamente sin determinar un tema o proyecto específico; fomentar la expresión oral a través de diversas conversaciones ente niños-niños, niño-docente.

En relación a la lectura de cuentos, no se propició el interés por los mismos, puesto que no consideré si existía algún referente sobre los cuentos que les gustan a los niños o si en casa acostumbran a leerles. Asimismo no consideré la predilección de los niños en esos momentos.

En torno a las interacciones, nos llevaremos más tiempo para que se conozcan y se identifiquen como parte del grupo y se relacionen entre ellos.

Pero en cuanto al proceso comunicativo que pretendí establecer con el grupo, basado en una comunicación horizontal y dialógica, no pude establecerla con todo el grupo, ya que ésta únicamente se logró con

unos cuantos alumnos, con los más participativos y espontáneos. Este punto estará latente en los trabajos subsecuentes.

Reflexionando acerca de los materiales específicos que emplee; como los cuentos, considero que no fueron los adecuados, ya que a los niños no les resultó nada significativo el título de "El gato soñador" "El globo viajero". "La viejita chirriquitita", porque no se dio con estos materiales un antecedente hacia ellos.

Para poder precisar con mayor claridad el proceso de evaluación mediante la observación, creo necesario tomar en cuenta como punto de partida el siguiente indicador: "Dialoga espontáneamente con sus compañeros, docente y adultos". Para determinar en qué nivel de lenguaje oral se ubican los niños, conformé el siguiente cuadro representativo.

FUNCION SIMBOLICA: Lenguaje oral.



Como Habla

Como se comunica

Nivel 1	Al expresarse sustituye algunas palabras por acciones (gestos, señales etc.).	Habla para sí mismo, aún cuando se encuentra junto a otros compañeros o adultos. (Monólogo colectivo).
Nivel 2	No requiere de expresarse a través de las acciones utilizando un lenguaje más explícito.	Sostiene un intercambio verbal reducido.
Nivel 3	En la construcción de sus oraciones conjuga los tiempos simples de los verbos correctamente, y utiliza los adverbios de tiempo, lugar, modo, etc. De acuerdo con el contexto en que los utiliza.	Entabla diálogo con sus compañeros y adultos, tomando en cuenta el punto de vista del interlocutor y el suyo propio.

Lenguaje Oral: Cómo habla

Nombre	Nivel	Nivel	Nivel
	1	2	3
Karen Joana		X	
Vicente Paul		X	
Mayra Daniela		X	
Susana Jacqueline		x	
María Guadalupe	X		
Jesica del Rocío	X		
Maurício	X		
Jesús Antonio		X	
Antonio Enrique	X		
Erick Josafath	X		
Edith Alejandra		X	
Edith Araceli		X	
Miguel Angel R.	X		
Jorge Armando		X	
Daniel	x		
Martín Felipe		X	
Felipe Eduardo		X	
Sandra Lucía	X		
Héctor Martín	X		
Juana Viridiana	X		
Juana Jazmin		X	
Viviana Guadalupe	X		
Martha Evelia		X	
Sheylani		X	
Bernardo Daniel	X		
Miguel Angel P.		X	
Brenda Catalina	X		
Luz Viridiana		X	
José Manuel	X		
Guadalupe Jacqueline	X		
José Manuel M.		X	
Totales	15	16	

Lenguaje Oral: Cómo se comunica

Nivel	Nivel	Nivel
1	2	3
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
X		
	X	
X		
	X	
	X	
X		
	X	
X		
	X	
	X	
X		
X		
	X	
	X	
X		
	X	
	X	
X		
	X	
	X	
X		
	X	
	X	
11	20	

Como se puede observar, este instrumento de evaluación arroja resultados específicos en relación al nivel que predomina en el grupo. El resultado concreto del rubro "cómo hablan" fueron 15 niños en el Nivel 1 y 16 en el nivel 2, en el rubro de "cómo se comunican" fueron 11 niños en el nivel 1 y 20 en el nivel 2.

Por lo que intentaré que los niños rezagados pasen al siguiente nivel a través de las interacciones y las actividades adecuadas.

En cuanto a los tiempos empleados en el desarrollo de este primer proyecto, fue el necesario para introducir a los niños al trabajo cotidiano.

El punto que retomo es que la pedagogía operatoria se pronuncia contra los aprendizajes mecánicos e intenta rescatar el papel activo de los educandos.

En este aspecto traté de que los alumnos fuesen en todo momento agentes activos; que expresaran sus ideas, sus deseos, conocimientos, inquietudes, etc., por medio del lenguaje oral y que no estuviesen supeditados a la información que yo les podía proporcionar; se generaron situaciones en las que confrontaron sus puntos de vista para determinar soluciones.

Asimismo, uno de los lineamientos de la pedagogía operatoria, es ofrecer al niño la oportunidad de expresar lo que le interesa; aquí considero que no todos los niños lograron hacerlo, pero me surge la inquietud de saber si yo tuve que ver en que no se propiciaron las condiciones necesarias, o es que los alumnos no han superado todavía la separación hogar-escuela.

06/09/88 11:40 -12:00

*Propósitos: Comunicar ideas, sentimientos, deseos y conocimientos.
Descubrir la diferencia entre escritura y otras formas de representación.*

Proyecto: Juguemos al taller de costura.

El día de hoy iniciamos un nuevo proyecto que se llama: Juguemos al taller de costura, y de las actividades que se llevaron a cabo, destacó la puesta en común, en donde los niños tuvieron la oportunidad de expresar lo que les gustó de lo realizado durante la mañana de trabajo, lo que se les dificultó o no les agradó.

Para llevar a cabo la puesta en común nos acomodamos en círculo, sentados en el piso y empecé a comentarles que habían estado muy participativos y trabajadores y que estaba muy contenta de que ellos fueran mis alumnos.

Al principio los niños no hicieron ningún comentario y esperé a que alguno tomara la iniciativa para continuar con la conversación, en ese momento entró al salón un niño de otro grupo, pues se había equivocado y al desconocer el salón, salió corriendo, lo cual dio pauta para que Karen comentara: Ese niño se equivocó, porque no sabe dónde es su escuela, yo no me "pierdí" porque me fijé en los dibujos que hicimos de ropa en el pizarrón, por eso no me pierdo de escuela.

Daniela agregó: Si maestra, yo tengo un suéter azul que me hizo mi tía como el del dibujo. Ante la iniciativa de estos niños, consideré que era el momento propicio para darle cauce a la conversación en torno al proyecto y les hice varias preguntas, algunas de manera directa y otros a quienes quisieran contestarlas.

Educ.-¿Les gustó lo que hicimos el día de hoy?.

N.- Sí, pero yo no sabía como era la ropa del mar.

Otro niño preguntó asombrado: ¿del mar, de cuál mar?

Manuel.- No, del mar no, de la playa.

Por algunos momentos se formularon un sinfín de comentarios, arrebatándose la palabra e intervine recordándoles que si alguien quería decir algo, tenía que levantar la mano, pues de otra manera todos hablaríamos y nunca entenderíamos.

Educ.-Jorge, ¿tu quieres comentarnos algo?

N.- Si, yo voy a traer tela de mi casa para hacer la ropa.

Educ.-Muy bien Jorge, voy a escribir en el pizarrón que tú traerás tela; ahora digamos ¿Cómo se llama el proyecto?.

N.- Se llama costura; no, se llama juguemos a la ropa.

Educ.-Vamos a recordar, el proyecto se llama: Juguemos al taller de costura, ¿se les hizo difícil pensar?

N.- A mí no me gusta.

N.- No es cierto, por eso tenemos la cabeza.

Educ.-¿Y cómo se les llama a las personas que confeccionan la ropa, como las camisas y los vestidos?.

N.- Cosedoras

N.- No, cosedoras no, costu..... costu..... qué maestra?.

Educ. ¿Ya se les olvidó?. Vean los dibujos y los letreros, ahí dice cómo se llaman las personas que cosen.

N.- Costureras, sí se llaman costureras.

Educ.-Muy bien, se llaman costureras. Otra pregunta. ¿Les gustó buscar en las revistas que trajeron, las diferentes formas de vestir?.

N.- A mí si me gustó, yo encontré camisas.

N.- En mi hoja no había.

N.- Yo encontré ropa de la playa y ropita de bebé como la de mi hermanito que se llama Javier.

N. Yo tengo dos hermanitos.

De esta manera continuó la puesta en común, dando forma a las ideas de los niños y planeando quiénes llevarían las materias que necesitaríamos para el día siguiente. En este punto acordamos que yo escribiría el nombre de los niños que llevarían el material, como lo hice con Jorge, pero que ellos dibujarían el material en una hoja para enseñárselos a sus mamás; y ellas supieron qué iban a llevar al siguiente día.

07/09/99 9:25 - 10:10 hrs.

Antes de iniciar a confeccionar la ropa con los materiales que los niños llevaron, les mostré unos dibujos con diversas imágenes, las cuales hacían alusión al proceso que se sigue para confeccionar una prenda de vestir.

Educ.-¿Qué tengo aquí?.

N.- Unas hojas con dibujos.

Educ.-Muy bien, son tarjetas con dibujos, ahora se los voy a enseñar todos, los voy a colgar para que todos los veamos.

Algunos niños espontáneamente comentaron: Están bonitos, tienen muchos colores..... sí, hay una máquina de coser ropa.

Observé a los niños motivados y los cuestioné sobre qué veían en cada tarjeta; ellos contestaron que veían un gusanito, botones, una señora, etc.

Educ. ¿Qué listos son todos! ya que me dijeron lo que hay en cada tarjeta, pero ahora vamos a ordenar las tarjetas para saber cuál va primero, cuál después y cuál al final.

Algunos niños empezaron a decir lo que ellos consideraban que era lo correcto, durante algunos minutos las tarjetas se ordenaban de una u otra forma hasta que por fin lograron ordenarlas

adecuadamente. Posteriormente les mostré unos pequeños letreros con palabras cortas, las cuales indicaban la acción de las tarjetas y volví a cuestionarlos.

Educ. ¿Qué tengo ahora en mi mano?

Por unos momentos observaron y empezaron a decir: hojas.... no son dibujos.... son letras.

Educ. ¿Son dibujos o letras?

N.- Porque se escriben.... sí, porque no son dibujos.

Educ.-Entonces, ¿estos letreros no son iguales a las tarjetas con dibujos?

N.- No, porque en éstas no vemos dibujos.

Educ.-¿Y qué se hace con las letras?

N.- Pues se leen maestra.

Educ.-¿Y cómo las leemos?

N.- Yo no sé.... yo tampoco.... Usted es la maestra y las maestras sí saben leer.

Educ. Tienen razón, se las voy a leer y ustedes van a decir qué tarjeta va a ser la pareja de cada letrero que yo vaya leyendo; ¿de acuerdo?

Empecé a leer lentamente cada letrero y les preguntaba cuál sería su pareja, hubo diversas respuestas, por lo que tuve que dar lectura nuevamente hasta que se daban los aciertos. Así continuamos hasta terminar de colocar dibujos y letreros, concluimos que sólo se puede leer en las letras.

08/09/99 9:30 - 10:15 hrs.

Como la puesta en común del día anterior acordamos que pondríamos junto los materiales que se parecieran, comenzamos a colocar las mesas en hileras para acomodar los materiales. En una caja se pusieron los botones, en otra las telas, los moldes, etc., cuando

terminamos les comenté que así podríamos escoger lo que más les gustara y que además los niños que no trajeron material, también podrían tomar el material que desearan; asimismo precedimos a organizarnos por equipos para que cada uno elaborara sus dibujos en la mitad de una cartulina y sirvieran como indicadores o referencia para saber cual era el contenido de cada caja. Los dibujos variaron desde un simple círculo, hasta los más complejos como los "collages", donde emplearon diamantina, acuarelas, crayolas y otros materiales para representar las prendas de vestir ya terminados.

Al tener yo los dibujos, les pregunté que ahora qué íbamos a hacer con ellos y la respuesta fue generalizada diciéndome que las pegarían afuera de cada caja.

Educ.-¡Ah!, entonces en la caja de los botones podemos poner el dibujo de los hilos.

N. No, ahí va el dibujo del círculo que se parece a los botones.

Así concluimos la actividad, comparando los dibujos con el contenido de cada caja.

09/09/99 9:20 - 10:00 hrs.

Para iniciar con la actividad del día de hoy comencé diciéndoles que a través de revistas hemos observado que existen diversas prendas de vestir y además ya sabemos el proceso de costura, pero ahora vamos a ponernos de acuerdo, sobre qué prendas de vestir confeccionaremos.

N. Maestra, ¿por qué no hacemos muchos pantalones?, un suéter... no, mejor los uniformes.

Educ. Vamos a decidirnos, porque recuerden que la tela que trajeron son pequeños retazos y para confeccionar un pantalón necesitamos una tela... ¿de qué tamaño?-

Algunos niños dijeron que una tela grande, mientras que Felipe sugirió que se pegaran los cachitos de tela con resistol para hacerla grande.

Educ.-¿Ustedes creen que si pegamos los cachitos como dice Felipe, todos alcanzarán tela?

No, porque son pocos... yo no quiero hacer pantalones.

Educ.-¿Qué prefieren, tener su retazo de tela o pegarla como dijo Felipe?

N. Mejor nuestra tela... sí porque mi mamá dijo que la roja con flores es la mía... y la mía es verde.

Educ.-Cada quien tome su retazo y me va diciendo qué prenda de vestir va a confeccionar.

Durante un tiempo manifestaron sus preferencias y acordamos que para no olvidar qué iba a confeccionar cada uno, iban a representarlo a través de un dibujo porque ellos no saben escribir, aunque algunos niños opinaron que mejor yo lo escribiera en el pizarrón, pero después de platicar si era mejor que ellos lo dibujaron; concluimos que si yo lo escribía, me iba a tardar mucho tiempo, y si ellos lo dibujaban, hasta podrían pegar sus dibujos en sus mesas y así todos nos daríamos cuenta qué va a confeccionar cada niño.

10/09/99 11:45 12:00

En la puesta en común del día de hoy, tuve la oportunidad de observar que empiezan a diferenciar entre un texto y una imagen, y para ello les enseñé una serie de tarjetas que mostraban imágenes como el que los niños estuvieran formados, otra tarjeta con niños realizando la actividad de un proyecto, otra tarjeta con niños jugando en el recreo y

haciendo ejercicio en una clase de educación física. Después que las observaron, describieron lo que veían en cada una de ellas. También les mostré tarjetas con frases escritas y manifestaron que decía algo, inclusive empezaron a imaginar lo que probablemente pudiera leerse. En otro momento junté las imágenes con las frases escritas y les pregunté que cuál de las tarjetas podía leerse. A lo que ellos contestaron que en las letras se puede leer y en los dibujos podemos decir lo que se ve, pero no leer. Y a través de frases escritas y dibujos planeamos las actividades del día siguiente.

14/09/99 9:20 - 9:50

Hoy teníamos planeado inventar cuentos alusivos a las costureras; al principio de la actividad se mostraron entusiasmados, pero ellos tenían la idea de que inventar es contar lo que uno sabe. Intenté explicarles que inventar es hacer algo nuevo, diferente a lo que ya sabemos o contamos. Por lo que les pedí que cada uno dijera una palabra que se relacionara con lo que se tiene que hacer para confeccionar un vestido, o cualquier otra prenda de vestir. Los niños respondieron de inmediato, pero lo que decían no tenía nada que ver con lo que se les había pedido, ya que empezaron a decir: una casa; mejor jugamos en el patio, mejor trabajamos con el material, ¿ya es hora de salir?.

La única aproximación que se tuvo, fue cuando Vicente comentó que él sabía una canción nueva y empezó a entonarla; esto causó risa entre los niños, ya que la canción titulada "La Chona", es muy escuchada en la radio. Dejé que Vicente terminara de cantar, pero insistí en que inventáramos una canción; de nuevo surgieron las interrupciones solicitando que cantáramos las canciones que ya se saben. Ante esta

situación acepté que así se realizara la actividad, puesto que no hubo precisión en la manera de explicarles y que ellos entendieran.

15/09/99 9:30 - 10:00 hrs.

Hoy se llevó a cabo la última actividad del proyecto, la cual consistió en observar las ilustraciones de la Independencia de México y a la vez conocer el tipo de ropa que usaban en esa época. Por un lado, se interesaron el suceso histórico, pues comentaron que ellos acuden al "Grito" y lanzan cohetes con sus papás por la calle donde viven; y al mismo tiempo hubo comentarios con respecto a que antes se ponían los hombres pañuelos en la cabeza y que ahora ya no, que únicamente las usan algunas mamás cuando tienen un bebé: -Cómo mi mamá- dijo Miguel Angel. (pues hace poco nació su hermanito).

Otros niños decían que la ropa era fea, que usaban mucha tela para hacer los sacos. Así continuó la conversación hasta que llegó el momento de confrontar lo planeado y lo realizado. Concluimos que no pudimos inventar canciones pero que lo intentaremos en otros proyectos.

Evaluación

Los propósitos planteados en este proyecto, se conjugaron por sí mismos, de tal manera que brindaron resultados satisfactorios, pues el primero me siguió dando bases para conocer un poco más al grupo, para intentar acercarme más a aquellos niños que requieren mayor motivación. El segundo propósito brindó elementos para discernir las experiencias previas que se expresaron a través del primer propósito, inclusive, para ampliar sus deseos, inquietudes, conocimientos, etc. Además sí se propició la vinculación con el desarrollo del proyecto.

Las actividades que se tenían planeadas en un primer momento fueron: interpretar imágenes, realizar la puesta en común al término de la jornada de trabajo, aprender e inventar cantos, anticipar y predecir el mensaje de los textos, escenificar hechos históricos e ilustrar cuentos. Pero no todas fueron posible realizar y sólo se llevó a cabo: interpretar imágenes, la puesta en común, aprender e inventar cantos, aunque ésta última no tuvo éxito en la aplicación de la misma, pues no existe en la vida diaria de los niños este referente de "inventar", por lo que no se tenían experiencias previas que fueran las bases para crear algo nuevo.

Asimismo, las interacciones sociales se favorecieron un poco más a través del trabajo colectivo, de la confrontación de los puntos de vista y de la relación niño-niño, niños-docente. El proceso comunicativo se llevó a cabo de manera que los niños reflexionaran a través de diversos cuestionamientos que a su vez favorecieron el diálogo, pero quizás no de la forma que lo deseo, es decir, que sea totalizadora, ya que no se logra que todos los niños se involucren en la conversación y sólo se limitan a escuchar y participar en todas las actividades pero sin opinar.

Los materiales empleados como las tarjetas y los portadores de texto favorecieron el lenguaje oral y estimulación el interés de interpretación de textos.

Para realizar la evaluación del indicador propuesto para este proyecto, formulé el instrumento para dar veracidad a lo observado en los alumnos. Indicador: Diferencia el dibujo de la escritura; lo cual se representa en el cuadro siguiente.

FUNCION SIMBOLICA: Lenguaje oral.



Dónde se lee

Función de los textos

Nivel 1	Nivel 1
<p>Al preguntarle dónde se lee considera que puede leerse tanto en la imagen como en los textos</p>	<p>Al preguntarle si dice algo donde está escrito, no advierte que los textos dicen algo, que tienen un significado</p>
Nivel 2	Nivel 2
<p>Al preguntarle dónde se lee, considera que preferentemente se lee en los textos</p>	<p>Al preguntarle si dice algo donde está escrito, manifiesta su comprensión de que los textos dicen algo, que tienen un significado.</p>

Además de observar a los niños en el trabajo cotidiano los cuestioné individualmente sobre dónde se lee y la función que tienen los textos para ellos y obtuve los siguientes resultado.

Lenguaje Escrito: Lectura

<i>Donde se lee</i>			<i>Función de los textos</i>	
<i>Nombre</i>	<i>Nivel</i>	<i>Nivel</i>	<i>Nivel</i>	<i>Nivel</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
Karen Joana	X			X
Vicente Paul		X		X
Mayra Daniela		X		X
Susana Jacqueline		X		X
María Guadalupe	X		X	
Jesica del Rocío	X		X	
Mauricio	X		X	
Jose Manuel G.	X		X	
Jesús Antonio	X		X	
Antonio Enrique	X		X	
Erick Josafath	X		X	
Edith Alejandra	X		X	
Edith Araceli		X		X
Miguel Angel R.	X		X	
Jorge Armando		X		X
Daniel	X			X
Martín Felipe	X		X	
Felipe Eduardo		X		X
Sandra Lucía	X			X
Héctor Martín	X		X	
Juana Viridiana	X		X	
Juana Jazmin		X		X
Viviana Guadalupe	X		X	
Martha Evelia		X		X
Sheylani		X		X
Bernardo Daniel		X		X
Miguel Angel P.		X		X
Brenda Catalina		X		X
Luz Viridiana	X		X	
José Manuel		X		X
Guadalupe Jacqueline	X			X
Totales	18	13	14	17

El tiempo empleado en las actividades fue el adecuado ya que si emplearon más de 30 ó 40 minutos, los niños van perdiendo el interés, no porque no les guste el trabajo, sino porque al observar que empiezan a servir los refrigerios, comienzan a inquietarse por comer.

En este proyecto se desarrolló la función simbólica y traté de que los "errores" que manifestaron los niños, se convirtieran en guías para tener mejores aciertos.

Sin embargo, no logré que se diera la generalización de conocimientos como sustenta la pedagogía operatoria, puesto que no se contó con aprendizajes construidos con anterioridad como sucedió cuando intentamos "inventar" cantos.

Propósito: Descubra la diferencia entre la escritura y otras formas de representación.

*Proyecto: Juguemos al mercado
20/09/99 9:20 - 10:55 hrs.*

Una vez que elegimos y planeamos las actividades del proyecto, decidimos hojear el libro de apoyo de Juegos y materiales educativos para buscar alguna lámina alusiva a los productos que comúnmente se encuentran o se venden en el mercado.

Encontramos una lámina titulada "Había una vez..." la cual consta de 5 ilustraciones donde aparece una señora, una niña y un frasco de dulces. Dicha lámina presenta la historia en forma secuencial, la cual narramos entre todos. Consideramos que podíamos incluir este material en el proyecto, puesto que en el mercado también podemos comprar dulces. Estaban entusiasmados platicando entre ellos sobre las acciones

que observaban en la lámina y alguien preguntó: ¿Vamos a recortar las tarjetas?... aquí dice que vamos a recortar.

Educ.-¿Cómo sabes que ahí dice que vamos a recortar?

N.- Porque tiene dibujadas unas tijeras y eso quiere decir que vamos a recortar. Karen. Pero no son letras y sólo las letras dicen algo. Se generó una discusión; que si el dibujo de las tijeras se podía leer o no, hasta que recordamos los trabajos anteriores y concluimos que a veces los dibujos (en este caso, las tijeras) nos indican lo que tenemos que hacer, pero realmente no se pueden leer en ellos, pero que es una forma de comunicarnos cuando no sabemos escribir ni leer.

Educ.-Bien, vamos a recortar las tarjetas. Cuando terminaron de recortar, se organizaron por equipos para que cada uno de ellos, narrara una historia diferente con las mismas tarjetas.

21/09/99 9:15 - 10:30

Recordamos que el día anterior narramos una historia de una niña que había ido al mercado con su mamá a comprar dulces; por lo que empecé a preguntarles qué pasaría si contamos primero lo que pasó al final, y luego lo que sucedió al inicio de la historia.

Al principio no les quedó muy clara la idea, por lo cual no hubo participación del grupo. Entonces traté de explicarles con las mismas tarjetas.

Educ.-A ver, voy a pegar en el pizarrón todas las tarjetas en forma ordenada.... Ahora voy a poner las tarjetas de Daniel en esta otra forma (acomodé las acciones intermedias al principio, al final la primera y la del final no la coloqué). ¿Ya vieron todas las tarjetas?.

N.- Si, parecen diferentes

Educ. ¿Cuál de estas tarjetas podemos entender mejor?

N.- En todas... no, en las de arriba... en las que están ordenadas.

Educ.-¿En las que están ordenadas?

N.- Porque así pasó.

Educ.-¿Y en las demás no pasó nada?

N.- Si pasó algo, pero está mal.

Educ.-Entonces, si nosotros queremos jugar al mercado, ¿qué tendremos que hacer primero?

N.- Jugar.

Las respuestas casi se generalizaron, por lo que tate de hacerlos reflexionar comentándoles que para jugar al mercado era necesario que hiciéramos lo que habíamos planeado en el friso y aún no teníamos nada elaborado y si jugamos así, vamos a estar desordenados como las tarjetas. Los niños opinaron que era cierto y que tendríamos que reunir o traer de la casa: frijoles, azúcar, etc., para vender, pesar y ponerlos en las bolsas.

Educ.-¿Entonces, qué haremos primero?, jugar o hacer cosas del mercado.

N.- Primero hacer las frutas y traer los frijolitos y las bolsas.

Educ.-Muy bien, ahora vamos a ponernos de acuerdo qué van a traer de su casa y lo que cada equipo va a hacer. (frutas, juguetes, pasteles, etc., para poder vender).

22/09/99 11:40 - 12:00 hrs.

En la puesta en común les mostré unas tarjetas en forma rectangular, las cuales tenían escrito el desarrollo de las actividades del día de hoy.

Educ.-¿Qué ven en las tarjetas? Hubo respuestas muy variadas como: nada... letras.... dice mi nombre... mariposa... no, es un letrero para las mamás.

Educ.-¡Claro! Estas tarjetas tienen letras y dice algo, pero no lo que ustedes dijeron. ¿No se les ocurre qué pueda decir?. Hubo un "No" generalizado.

Educ.-Bueno, ¿alguien me quiere decir lo que hemos hecho desde que llegamos hasta ahorita?. Quien quiera decirme, levanta la manita y yo voy haciendo los dibujos en el pizarrón. Una vez que tenía los dibujos les pregunté: ¿Qué podemos hacer con las letras?.

N.- Venderlas en el mercado.... pegarlas en la puerta. Hubo un sinfín de respuestas pero no pertinentes a lo que se pretendía. Hasta que les dije que cada letrero decía lo que habíamos hecho durante el día. Por lo que pegué cada letra con su dibujo correspondiente. En ese momento entró la directora y preguntó qué estábamos haciendo y ellos contestaron muy seguros, que estaban leyendo en los letreros.

23/09/99 9:25-10:15 hrs.

Hoy empezamos a "hacer" el dinero y para ellos los niños sugirieron varios criterios para realizar la actividad; ya que unos decían que usáramos papelitos rojos, otros decían que papelitos de colores o mejor que fueran redondos como las monedas y otros decían que se les escribiera el número para saber cuánto dinero era. Por unos minutos discutieron entre sí; hasta que creí conveniente intervenir y empecé a preguntarles de uno en uno cómo era la mejor manera de "hacer" los billetes. Hubo 13 respuestas que fueron billetes de colores, 13 que fueran billetes con número y 5 que fueran billetes de color rojo.

Retomando los dos primeros criterios: "hacer" billetes de colores anotando un numeral a los billetes del mismo color y así sucesivamente. Cuanto concluyeron la actividad, reunimos todos los billetes semejantes.

27/0/99 9:30-10:00 hrs.

Hoy confeccionamos mandiles para venderlos y como eran del mismo color, les pregunté que cómo haríamos para diferenciar los mandiles que usarían los niños y no se confundieran con los mandiles de las niñas. Ellos dijeron que se les escribiera el nombre de cada niño, pero les enfatiqué que si no sabían leer, cómo los iban a identificar.

N.- Entonces les podemos poner una papelito. Ante esta respuesta, otros niños opinaron que papelitos de colores para que cada quién supiera cuál era su mandil. Todos estuvieron de acuerdo y así se diferenciaron los mandiles.

28/09/99 9:25- 10:20

El día de hoy comenzamos a clasificar los diferentes productos del mercado que se han elaborado, para ello se determinó que se pondría junto lo que va junto; una vez que esto se hizo, revisamos una revista donde aparecían productos del mercado pero con pequeños letreros. Cuando cuestioné a los niños porqué había esos letreros en las ilustraciones de la revista, contestaron que ahí decía el nombre de las zanahorias, los mangos, las cebollas, etc. Enseguida volví a preguntar que si nosotros no haríamos letreros para nuestro mercado y dijeron que sí. Como ya era hora de tomar el refrigerio, consideramos que ellos preguntarían a sus papás o hermanos cómo se representan las cosas que se venden en el mercado o que también podrían buscar en libros que tuvieran en casa.

29/09/99 9:30 -9:45 hrs.

Los niños trajeron algunos dibujos con diversos productos del mercado para colocarlos en los puestos que ya tenemos instalados. Como eran bastantes dibujos acordamos que los pondríamos en el pizarrón y así todos los observaríamos. La mayoría de los dibujos eran frutas y verduras pero muy semejantes. Pero les hice notar que si colocábamos todos los dibujos en un mismo puesto, no se iban a ver los productos que se vendieran. Los niños se mostraron un poco incrédulos y para que comprendieran mejor lo que les expliqué, les pedí que pusieran los dibujos según les correspondiera. Al hacerlo, se amontonaron todos los niños porque cada quién quería colocar su dibujo en el mismo lugar. De esta manera surgió la necesidad de representar cada puesto con uno o varios dibujos, el cual entendiéramos todos y se optó por poner en el puesto de la fruta: un letrero con mangos, sandía, manzanas y fresas; en el de juguetes, un dibujo de carritos y así en cada puesto.

01/10/99 9:20-10:15 hrs.

Para representar el costo de los productos del mercado, cuestioné a los niños sobre cómo le haríamos para saber cuánto pagaríamos por comprar manzanas, zapatos, ropa, frijoles, etc. Ellos contestaron que pagando con los billetes que habíamos hecho. Les dije que tenían razón, que usaríamos los billetes, pero que si yo quería saber cuánto cuesta el kilo de manzana, un vestido o un kilo de frijol, qué teníamos que hacer. Se quedaron callados por unos momentos y replicaron que les preguntáramos a las mamás, que ellas sí saben. Pero les contesté que no podría hacer lo que ellos decían porque las mamás no estaban en el salón y además teníamos planeado que hoy íbamos a jugar en el

mercado. Los niños no dieron más respuestas, por lo que tuve que inducirlos a que se fijaran en los puestos y volví a preguntarles lo mismo.

Daniela propuso que pegaríamos en cada dibujo que había en los puestos, un billete diferente y así sabríamos cuánto costaban las cosas. Como no hubo más propuestas así empezamos a jugar al mercado.

Evaluación

Poco a poco el grupo va diferenciando que los textos tienen diferente función por lo que el propósito a mediano plazo se logrará. En tanto, las actividades realizadas en este proyecto se llevaron a cabo como estaba planeado en un principio: modificar historias e inventar códigos de manera individual o grupal, aunque cabe mencionar que la segunda actividad no quedó muy precisa cuando se trabajó por lo que en proyectos posteriores se retomará.

Aquí las interacciones cada vez se amplían más al organizarse a los niños por equipos, ya que tienen la oportunidad de dialogar entre ellos y sobre todo que procuran que todo el equipo trabaje.

Asimismo, el proceso comunicativo se está favoreciendo a través de las mismas relaciones, por lo que ahora trato de cuestionar individualmente a quienes se les dificulta relacionarse con los demás. Los materiales empleados propiciaron la expresión creativa de los niños y se promovió el interés por la lectura y la escritura, al mismo tiempo fueron los adecuados y suficientes además de que son del conocimiento de los niños.

Para sistematizar la evaluación me guíe sobre el siguiente indicador: En sus representaciones gráficas se distinguen dibujos de escritura.

A continuación muestro el cuadro siguiente para corroborar lo que los niños consideran en torno a la escritura.

Los resultados muestran que 13 niños consideran que los dibujos son formas de escritura, en tanto que 18 niños ya emplean garabatos

hasta letras convencionales como escritura. Considero a los primeros niños, tendré que trabajar actividades más específicas y concretas e inclusive de manera individual para que se pueda superar este primer nivel.

En cuanto al tiempo, considero que fue necesario emplear más, para clarificar la idea de la utilización de códigos. He tratado de desarrollar tanto el lenguaje oral como escrito y otras formas de representación gráfica, apoyándome en el campo disciplinario de los bloques de juegos y actividades.

Se han generado interacciones entre los alumnos con diversos objetos de conocimiento que los han llevado a transformar a sus estructuras previas.

Propósito: Descubra la diferencia entre escritura y otras formas de representación.

Proyecto: Inventemos un cuento.

04/10/99 9:30-10:00

Hoy decidimos que entre todos inventaríamos un cuento para nuestro nuevo proyecto. Para que los niños se animaran a hablar, yo comencé con la narración del mismo, ya que procuré partir de sus conocimientos previos que han manifestado tener en los proyectos anteriores, asimismo hice cambios de voz según los personajes que iban apareciendo en el cuento.

Durante el desarrollo del cuento, los niños hablaban todos a la vez, por lo que se originó una discusión de que si estaban en el bosque encantado o en el campo, que si podían aparecer leones y elefantes.

Para que el cuento tuviera lógica, les pedí que levantaran la mano si querían continuar narrando el cuento y todos podíamos escuchar lo que cada uno dijera.

Una vez que se narró el contenido del cuento, decidimos ponerle nombre, lo cual entusiasmó a los niños; después de discutir varios nombres quedó así: "La conejita desobediente". Posteriormente acordamos planear las actividades de los siguientes días. Para lo cual les dije que ahora ellos escribirían en unas hojas lo que íbamos a hacer cada día. Por ejemplo: Hoy inventamos el cuento y van a escribir como ustedes puedan y sepan hacerlo. Y en la otra hoja vamos a escribir o dibujar lo que vamos a hacer mañana, pero antes, tenemos que decidir lo que se va a realizar.

Educ.-¿Quedó claro?

N.- Sí, maestra... yo voy a dibujar a la conejita... yo todo el cuento.

Así cada uno plasmó en su hoja la actividad realizada el día de hoy y en la otra hoja lo que se realizará mañana.

05/10/99 9:20-10:20 hrs.

Para dar a la actividad del día de hoy les pedí a los niños que tomaran sus hojas donde plasmaron su actividad que se acordó llevar a cabo así como la del día anterior. Por lo que solicité que observaran ambas hojas y me indicaran cuál correspondía a este día.

No hubo confusión, pues cada uno a su manera entendió su representación, la cual consistió en dibujos con escritura.

N.- ¿No vamos a hacer el cuento que platicamos?

Educ.-Claro, recuerden que dijimos que para que no se nos olvide lo que inventamos del cuento, lo vamos a representar con dibujos, así como están los cuentos del área de biblioteca.

N.- Sí maestra, como el cuento de los cerditos y el lobo feroz y las letras.

Educ. ¿Entonces, quién reparte las hojas?.

Cuando los niños ilustraron el cuento inventando, les pedí que escribieran su nombre como ellos pudieran, pero si querían podían fijarse en las tarjetas que están pegadas en sus mesas. Algunos niños lo hicieron gustosos, otros pedían ayuda a sus compañeros y otros tantos no hicieron nada.

06/10/99 11:40-12:00 hrs.

Durante la puesta en común les pregunté si era más fácil hacer un cuento con dibujos o escribirlo en una hoja; como las opiniones estaban divididas, optamos porque cada niño pusiera un papelito rojo al lado derecho del pizarrón, ya que de ese lado había un dibujo representando un cuento, y un papelito verde del lado izquierdo si consideraban que era mejor escribirlo, en este lado estaba escrito un fragmento del cuento. Realizamos el conteo y ganaron los del papelito rojo con 18 votos y los de verde quedaron con 13 votos. Los cuestioné acerca del porqué creían que era mejor dibujar que escribir el cuento y me llamó la atención la respuesta de Miguel Angel, pues comentó porque las mamás no saben escribir (su mamá no sabe), que no les enseñan nada. Esta respuesta después se generalizó, aunque señalaron que tampoco los han enseñado a dibujar pero que es más fácil hacerlo.

07/10/99 9:20-10:00 hrs.

Hoy recurrimos de nueva cuenta al registro que cada uno tiene con respecto a la planeación y lo comparamos con lo registrado en el friso. Se tuvo la oportunidad de observar lo que cada niño representó y discutir si sus representaciones indicaban lo que hoy se realizaría. Algunos dibujos fueron muy acertados, en tanto otros era difícil para mí,

describir lo que había, sin embargo ellos mostraban seguridad del manifestar lo que significaba su dibujo pero su respuesta no correspondía a lo planeado, ya que habíamos acordado iniciar con la confección de disfraces. En tanto, en otros dibujos apenas si se marcaban algunas líneas muy tenues. Posteriormente iniciamos con la confección de disfraces según marcada el friso.

11/09/99 9:20-10:15 hrs.

Para hoy teníamos planeado "escribir" el nombre del cuento en carteles. Y para que todos participaran, se decidió que cada equipo eligiera los materiales necesarios para elaborar un letrero.

Durante la actividad algunos equipos solicitaron que les escribiera el nombre del cuento en el pizarrón para copiarlo, pero les recordé que habíamos planeado que "escribieran" como cada equipo decidiera y pudieran y no necesitaban copiarlo. Algunos niños se dirigieron al área de biblioteca y buscaron cuentos donde hubiera el dibujo de conejos y verificaran que tuvieran letras.

Hojearon casi todos los libros y cuentos pero no encontraron letras donde estaban esos dibujos y optaron por copiar algunas letras de sus nombres y otros decidieron copiar de otros libros.

Cuando concluyeron la actividad hubo variedad de letreros, sin embargo ellos quedaron satisfechos de haber escrito: "La conejita desobediente". (Ver Anexo 1)

12/10/99 9:25-10:00

Para iniciar con la actividad de hoy les pregunté para qué habíamos hecho los letreros y contestaron casi al unísono, que para invitar a otros niños a ver el cuento que habíamos inventado. Les recalqué que tenían tazón pero que en esos letreros únicamente decía el nombre del cuento y entre todos los leímos y los volví a cuestionar sobre si decía algo más, algunos niños permanecieron callados y muy pocos manifestaron que faltaban más letras para que se hiciera más grande el letrero. Ante esa observación empecé a escribir en el pizarrón el siguiente texto: Los niños de 3º.B los invitan a ver el cuento que se presentará el viernes 15 de octubre a partir de las 9:30 hrs. Confirmar su asistencia. Cuando observaron el texto escrito, muchos manifestaron que había letras parecidas a las que ellos habían escrito, inclusive hasta las señalaron.

Posteriormente, decidimos que para hacer la invitación a otros grupos tendríamos que elaborar un solo letrero y que cada niño escribiría dos o más letras. Cuando terminaron de copiar el letrero quedó así. (Ver Anexo 2)

Ya con el letrero elaborado se organizaron 2 comisiones de niños para pasar a cada salón y leerles el aviso.

En cada salón hicieron la lectura del aviso, pero el mensaje varió en el contenido, ya que en lugar de hacer la invitación, querían narrarles el cuento.

14/10/99 9:30-10:00

Hoy llevamos a cabo el ensayo del cuento, y durante la actividad preguntaban continuamente que si no íbamos a trabajar, por lo que les mencioné que el ensayar el cuento, también es trabajar porque tenemos que saber cuándo le toca hablar al conejito, el león, el elefante y si no ensayamos, cuando presentemos el cuento a los otros niños y a las maestras, ellos no van a saber qué estamos haciendo.

N.- ¿Ensayar también es trabajar maestra?

Educ.-Así es, pero ustedes deciden si mejor se los escribimos a los niños para que las lean.

N.- No, mejor ensayamos y así ellos van a entender mejor el cuento, porque con la maestra Vicky está mi hermanito y tampoco sabe las letras.

15/09/99 9:30-10:00 hrs.

Presentación del cuento.- Antes de iniciar con la representación del cuento, optamos por proporcionarles a los niños que acudieran al salón para ver el cuento y los pequeños cuentos ilustrados que con anterioridad habían hecho los niños. Durante la presentación se desarrollaron muy bien, incluso cuando alguien se le olvidaba su parte, otros niños les recordaban.

Evaluación

El propósito planteado lo he venido trabajando con los dos proyectos anteriores y hasta ahora ha resultado útil para entender las representaciones gráficas de los niños, verificar los avances obtenidos en relación a la conceptualización de la lectura. En relación a las actividades planeadas como el "escribir" su nombre a las pertenencias, llevar a cabo el registro de la planeación como ellos eligieran, inventar títulos y "escribirlos" o representarlos por otros medios, se llevaron a cabo y resultaron interesantes ya que tuvieron otro grado de complejidad y fueron un reto para los niños y de manera aunque no muy precisa, empiezan a diferenciar la escritura y otras formas de representación.

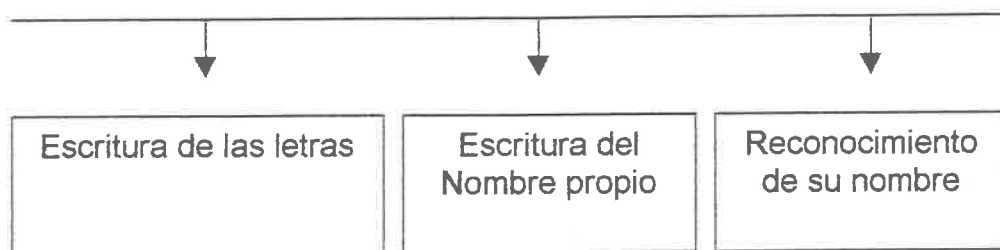
En el proceso comunicativo se han dado las funciones de emisores y receptores de manera alterna, aunque en muchas ocasiones no se llevan íntegramente por las constantes interrupciones de los niños con cuestionamientos o aportaciones que no tienen ninguna relación con el tema a tratar. Por otro lado, las relaciones interpersonales se han incrementado y ya casi todos se conocen por su nombre.

Los materiales empleados fueron de uso cotidiano pero con gran significado, ya que descubrieron que tienen infinidad de funciones y despertaron el interés por el uso de la escritura y lectura con el fin de comunicarse.

Para constatar que los niños diferencian el dibujo de la escritura y el nivel en que se encuentran en torno a ésta última, elegí el siguiente instrumento de evaluación para corroborar el propósito planteado y determinar el tipo de escritura y lectura que realizan.

Considero que el tiempo ha sido el necesario para desarrollar las actividades y a su vez éste determinará los logros alcanzados en todo el proceso de la adquisición de la lengua oral y escrita.

Lenguaje Escrito-Lectura



Nivel 1	Hace grafías distintas al dibujo. (garabatos que considera como escritura).	Usa garabatos o grafías para representar su nombre.	No reconoce ni la inicial de su nombre.
Nivel 2	Comienza a utilizar grafías parecidas a las letras.	Usa letras para representar su nombre (aunque no sean las correctas), respetando la inicial. En algunos casos pueden mezclarse grafías del nivel anterior.	No reconoce su nombre pero sí identifica la inicial.
Nivel 3	Utiliza letras convencionales	Escribe su nombre correctamente o con una gran aproximación a lo correcto.	Reconoce su nombre.

Lenguaje Escrito: Lectura

Nombre	Escritura de letras			Escritura del nombre propio			Reconocimiento de su nombre		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Karen Joana	X				X			X	
Vicente Paul		X				X			X
Mayra Daniela		X		X			X		
Susana Jacqueline		X			X			X	
María Guadalupe	X			X			X		
Jesica del Rocío		X			X			X	
Mauricio		X			X			X	
Jose Manuel G.	X			X			X		
Jesús Antonio	X			X			X		
Antonio Enrique	X			X			X		
Erick Josafath	X			X			X		
Edith Alejandra	X				X			X	
Edith Araceli		X			X			X	
Miguel Angel R.	X			X			X		
Jorge Armando		X			X			X	
Daniel	X			X			X		
Martín Felipe	X			X			X		
Felipe Eduardo		X			X				X
Sandra Lucía	X				X			X	
Héctor Martín	X			X			X		
Juana Viridiana	X			X			X		
Juana Jazmin		X		X			X		
Viviana Guadalupe	X			X			X		
Martha Evelia		X			X			X	
Sheylani		X			X			X	
Bernardo Daniel	X			X			X		
Miguel Angel P.	X			X			X		
Brenda Catalina		X			X			X	
Luz Viridiana	X			X			X		
José Manuel		X				X		X	
Guadalupe Jacqueline	X			X			X		
Totales	18	13		17	12	2	17	12	2

De los 31 niños del grupo, 28 tienen 2 nombres y sólo 3 tienen un solo. Por lo que al aplicar la evaluación sólo consideré el nombre con que identifican sus pertenencias. En un momento oportuno, trabajaremos con los 28 niños y sus dos nombres.

En términos generales los niños han empezado a ensayar sus hipótesis a través de sus acciones y a modificarlos o rechazarlas a través de los "errores" constructivos.

Propósito: Descubrir la utilidad de la escritura y la lectura.

Proyecto: Juguemos a los títeres.

20/10/99 9:25 - 10:15 hrs.

Para dar inicio al proyecto elegido, empezamos a hacer un periódico mural con respecto a la elaboración de títeres. Para ello, se organizó al grupo en 5 equipos de 6 niños cada uno. Se propició la libre elección del material a utilizar y se les invitó a que cada niño participara en la elaboración del periódico mural. Al iniciar esta actividad no lograban ponerse de acuerdo entre ellos, por lo que decidí llevarlos al patio a observar el periódico mural que estaba en ese momento con el tema de las Naciones Unidas.

Al reiniciar la actividad les indiqué que para que cada niño pudiera hacer su trabajo, hiciéramos una lista de lo que se iba a realizar, después apuntarlo en papelitos y rifarlos. Los niños objetaron que cómo iban a saber lo que decía el papelito si todavía no saben leer.

Les dije que no se preocuparan, que yo les leería su papelito. De esta manera se empezó a trazar siluetas, recortar, pegar, dibujar, etc.

Al concluir el periódico mural, los cuestioné acerca de cómo haríamos para saber qué había representado cada equipo acerca de los títeres. Las respuestas fueron variadas ya que unos equipos manifestaron que ya no cabían más títeres; otros propusieron que dejáramos los murales en el patio, colgados como el de afuera. Comenté que me parecía buena idea lo que me proponían los últimos equipos, pero tal vez los papás cuando llegaran por los niños de otros grupos no iban a saber qué significa el trabajo que se había hecho. En ese momento se nos interrumpió porque seguía la clase de educación física y decidimos continuar el día siguiente con el trabajo, pero la tarea sería que cada uno pensaría o preguntaría qué nos tenemos que hacer para que los demás se enteren de lo que hicimos en el periódico mural.

21/10/99 9:20 -10:00

Después de anotar la fecha en el pizarrón y "leerla" todo el grupo, empezamos a hacer un recordatorio del trabajo anterior. Por lo que cada equipo retomó su periódico mural y les recordé cuál había sido la consigna de la tarea; y al preguntarles sobre este aspecto, manifestaron que se les había olvidado la "tarea". Entonces les volví a preguntar: ¿por qué se les olvidó pensar o preguntar a otras personas? Y se escuchó una respuesta muy acertada, ya que José Manuel contestó que porque no había puesto un recado a las mamás para que les ayudaran. Comenté que era cierto, que no hubo un recado y que tal vez por eso se les había olvidado. Los volví a cuestionar diciéndoles que si sacábamos los murales al patio, ¿otras personas sabrán lo que queremos decir con lo que hicimos? Sólo José Manuel y Jorge contestaron que no; porque ahí no había letras como en los recados. Partiendo de esta respuesta les recordé que era igual que los papelitos de la rifa que habíamos hecho, donde yo tuve que leerles lo que cada uno iba a hacer, puesto que ellos

no entendían el significado del papelito; y así las personas que van a la escuela, tampoco entienden el periódico mural porque ahí sólo hay recortes o dibujos de títeres y no saben que hicimos o cómo se llama el proyecto o si los títeres tienen nombre.

También consideré oportuno este momento para preguntarles qué decía en el pizarrón; todos al mismo tiempo mencionaron la fecha del día de hoy.

Educ.-¿cómo supieron que dice: León, Guanajuato. Hoy es 21 de Octubre de 1999?

N.- Porque ahí dice así, como usted dijo

Educ.-Pero si hago dibujos de títeres, ¿podrían ustedes saber qué dice?.

N.- No, porque son dibujos y no tienen letras y en los dibujos no se puede leer.

Educ.-¿Entonces, qué haremos para enterarnos de lo que hay en el periódico mural?.

N.- Dibujos grandes... no, letras para que digan algo.

Educ.-¡claro, letras!, ahora tienen que escribir para que cada periódico mural esté completo.

La actividad se llevó a cabo y el siguiente es un ejemplo de escritura de los niños. (Ver Anexo 3).

23/10/99 9:25-10:00

Durante los dos días anteriores se construyó un teatrino de manera individual por lo que cada uno tenía el tinte personal de cada niño. Y como se tenía planeada una exposición de los teatrinos en el mismo salón, consideramos necesario que los niños escribieran su nombre para que cada quién identificara con mayor facilidad su teatrino ya que por varios días los iban a dejar en el salón para trabajar con títeres digitales o guiñoles que se harían posteriormente.

Para la escritura del nombre propio, les propuse que lo hicieran con tarjetas de un cuarto de hoja, porque después me las darían y yo las pondría en los teatrinos y ellos se fijarían si estaba correcto el nombre en el teatrino. Posteriormente los niños trataron de identificar su nombre, pero se generó confusión con nombres que tienen al principio la misma inicial; ya que observé que los niños consideraron como principio este aspecto.

26/10/00 11:45-12:00 hrs.

En la puesta en común planeamos la actividad del día siguiente y la plasmamos en el friso con diversos dibujos, pero también les realicé un dictado de dichas actividades con la finalidad de que no se les olvidara lo que vamos a llevar a cabo, pues recordamos que los dibujos por sí solos no dicen "algo". Al principio hubo resistencia para que los niños aceptaran "escribir" por que manifestaron que no sabían cómo hacerlo. Para lo cual les insistí que como ellos pudieran o quisieran, lo importante era que no se nos olvidara lo que habíamos planeado y poder contarles a los hermanos o papás, lo que vamos a hacer.

28/10/99 9:30-10:10

Retomando el dictado que les había hecho el día anterior, les pregunté qué íbamos a realizar hoy; algunos niños contestaron con mucha seguridad que haríamos títeres digitales, en tanto que otros se dirigieron al friso y dijeron que dibujos. A éstos últimos les pedí que "leyeran" su hoja; no hubo mucha participación ya que sólo se limitaron a ver su hoja y a sonreír.

Para hacer títeres digitales, consideramos necesario saber en qué dedo íbamos a colocar nuestro títere, para lo cual recordamos el nombre de los dedos y concluyendo que se nos olvidaban los nombres se decidió que cada niño dibujara su mano en una hoja y luego "escribiera" el nombre de cada dedo.

Después de esta actividad, observé que entre ellos mismos empezaron a comparar lo que habían escrito y si veían que coincidían en lo que se había escrito manifestaban que sus "letras" eran las correctas.

03/11/99 9:20-10:15 hrs.

En esta ocasión teníamos planeado confeccionar un títere de guante, para lo cual fue necesario hacer un diseño del mismo, además de "escribir" una lista de materiales y su respectivo procedimiento. En este caso, yo escribí en el pizarrón las ideas que fueron surgiendo en torno a la manera de confeccionar el títere, pero a la vez hice hincapié en la secuencia de qué es primero y qué después. Al principio hubo un poco de desorden puesto que hablaban a la vez y no se les entendía, por lo que tuve que preguntar individualmente, además de lanzar una pregunta al grupo: ¿para qué estamos escribiendo?. Las respuestas fueron muy aisladas y poco acertadas, hasta que les recordé que si las mamás nos iban a ayudar, ellas no sabrían cómo empezar en trabajo. Esta pauta animó a unos cuantos niños para decir que hay que escribir para que las mamás se enteren qué es primero y qué es después. Entonces se hizo la reflexión que era necesario que cada uno hiciera su recado y se lo entregaran a su mamá para la confección del títere de guante. Empezaron a copiar el pizarrón y observé que la gran mayoría traza con aproximación las letras convencionales.

05/11/99 9:30-10:00 hrs.

Para concluir este proyecto se llevó a cabo una función de títeres, y se eligió a unos cuantos niños para que fueran a invitar a directora. Ella estaba de acuerdo conmigo que cuando los niños fueran a invitarla, ella les pediría un recado o invitación escrita para entender de qué se trataba el trabajo de los niños, porque según ella no les entendía la manera verbal. Los niños regresaron al salón y comentaron lo que les había pedido.

Educ.-¿Qué vamos a hacer para que la directora venga?

N.- Traerla... que no vengo... sí, que vea nuestros títeres... ello dijo que quiere un recado.

Educ.-Dice Jorge que quiere un recado, ¿cómo lo haremos?

N.- Que usted se lo haga.

Educ.-¿Qué les parece si cada equipo lo hace y después se lo muestran para que se anime a venir?.

Con material disponible empezaron a "escribir".

Educ.-¿Para qué estamos escribiendo?.

N.- Para que la directora lea y nos entienda.

Posteriormente me di a la tarea de preguntar individualmente para qué sirve escribir y algunos niños contestaron que para hacer recados, en tanto una minoría dijo que para que la directora nos entendiera.

Evaluación

A través del trabajo diario, los niños manifestaron que al hacer letras se dice “algo”, aún cuando ellos todavía no sepan leer. Esto se corroboró al trabajar el dictado al copiar los textos del pizarrón e inclusive al intentar ellos mismos “escribirle” a las personas, cuando no se logran poner de acuerdo en el equipo. Retomando las actividades que se realizaron, probablemente hubiera sido más significativo confrontar las escrituras de los equipos para ver qué “escribió” de manera más completa o determinar la cantidad de grafías o letras convencionales empleadas a determinar cuántos confunden la representación numérica con las letras convencionales.

Las actividades están modificadas, ya que éstas se aproximan un poco más a la intención del propósito. En relación con las interacciones personales siento que al sugerirles el trabajo, de alguna manera me estoy imponiendo, aún cuando ellos tengan las ideas a desarrollar. En cuanto a la relación niño-niño, pocas veces logran ponerse de acuerdo y es cuando intervengo. Los materiales empleados en este caso fueron los necesarios; como lápices, crayolas, gis, etc.

Considerando que lo que pretendo evaluar es el proceso de la utilidad de la escritura y la lectura, considero pertinente el siguiente instrumento de evaluación.

UTILIDAD



Escritura de las letras

Función de los textos

Nivel 1	No demuestra comprender que haya una relación entre la palabra escrita y los sonidos elementales del habla.	Al preguntarle si dice algo donde está escrito, no advierte que los textos dicen algo, es decir, que tienen un significado.
Nivel 2	Establece una relación entre la palabra escrita y los aspectos sonoros del habla.	Al preguntarle si dice algo donde está escrito, manifiesta su comprensión de que los textos dicen algo, es decir, que tienen un significado.
Nivel 3	Llega por sí mismo a comprender que hay una correspondencia entre letras y sonidos.	Considera que la finalidad de los textos es exclusivamente de lectura.

Lenguaje escrito-lectura

Nombre	Escritura de letras			Función de textos		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Karen Joana			X		X	
Vicente Paul		X			X	
Mayra Daniela		X			X	
Susana Jacqueline		X			X	
María Guadalupe		X			X	
Jesica del Rocío			X		X	
Mauricio		X			X	
Jose Manuel G.			X		X	
Jesús Antonio		X		X		
Antonio Enrique	X			X		
Erick Josafath		X			X	
Edith Alejandra		X			X	
Edith Araceli		X			X	
Miguel Angel R.	X			X		
Jorge Armando		X			X	
Daniel	X			X		
Martín Felipe	X			X		
Felipe Eduardo			X		X	
Sandra Lucía		X			X	
Juana Viridiana	X			X		
Juana Jazmin	X				X	
Viviana Guadalupe	X			X		
Martha Evelia		X			X	
Sheylani		X		X		
Miguel Angel P.	X			X		
Brenda Catalina		X			X	
Luz Viridiana	X			X		
Guadalupe Jacqueline	X			X		
Totales	10	14	4	11	17	

En relación a la utilidad de la escritura y la lectura, más de la mitad del grupo, consideran que es necesario leer y escribir para entender los mensajes y empieza la diferenciación de que los dibujos por sí solos no tienen significado específico.

Los resultados los puedo constatar a través del instrumento de evaluación que se les aplicó a los niños y puede compararse que son los mismos niños que se ubican en el nivel 1 en Escritura de letras, como en la Función de textos y se caracterizan por pertenecer a un nivel de escolaridad familiar desfavorable e intermedio, es decir, cuando ninguno de los padres tiene la primaria completa o hay mayores alfabetizados, o cuando ninguno de los padres tiene la primaria completa y tampoco hay hermanos mayores alfabetizados.

Además de que la lecto-escritura le dan un uso de objeto escolar o ningún uso, llegando a ser indiferentes ante el proceso.

De acuerdo al sustento teórico trabajado con anterioridad sobre la operativización, pienso que los niños han tenido la oportunidad de interactuar con actividades materiales que de diversas maneras los han llevado a obtener resultados favorables.

Durante las semanas del 8 al 26 de noviembre, por parte de la supervisión se nos indicó que realizaríamos a los niños exámenes de la vista, pruebas relacionadas con la psicomotricidad y sobre aspectos de las matemáticas. Por lo que menciono sólo algunas actividades que se pudieran realizar aunque con poco tiempo.

Propósito: Utilizar el lenguaje oral de manera creativa.

Proyecto: Juguemos a hacer programas de televisión.

Como ya habían construido sus respectivas televisiones, planeamos que algunos niños serían los artistas y otros los televidentes, haríamos un programa de televisión donde los artistas dijeran adivinanzas y los televidentes se comunicarían al "programa" para dar la respuesta correcta.

Antes de iniciar les cuestioné si alguien sabía lo que es una adivinanza y algunos niños levantaron la mano para responder.

N.- Que adivinen... si, que adivinen un animal.

Tomé en cuenta esta respuesta y les pedí que hicieran una adivinanza. Inmediatamente Jorge dijo: Es algo grande, tiene melena y es de color carne. Hubo varias respuestas, pero nadie acertaba, por lo que le pedimos a Jorge que nos dijera algo más sobre su adivinanza. El agregó que también rugía. Al mismo tiempo todos contestaron que era el león. Jorge.-Si, es el león. Con este ejemplo se dijeron varias adivinanzas y lo curioso de todo, fue que en sus adivinanzas incluían el nombre del objeto descrito.

19/11/99 10:10-10:30 hrs.

En otro programa de televisión, los "artistas" nos describían algunas imágenes de paisajes, de animales o nos platicaban lo que habían hecho un día anterior.

En ello observé un lenguaje más fluido, pero aún empleando los verbos y adverbios en tiempo simple.

Evaluación

Retomando que la creatividad que es la forma nueva y original de resolver problemas y situaciones con estilo personal, así como expresar las impresiones sobre el medio natural y social, cabe mencionar que me faltó precisión en la aplicación de actividades, puesto que únicamente hice alusión a adivinanzas y no consideré a la literatura infantil como aspecto importante de la creatividad, ya que en la literatura se emplea a la palabra como instrumento de comunicación.

Como el propósito a desarrollar era: Utilizar el lenguaje oral de manera creativa, no lo logré llevar a la práctica. Sin embargo, al hacer sus adivinanzas y descripciones, los niños trataron de expresarse de manera distinta. Pero sí hicieron falta otro tipo de actividades que estimularan la creatividad en la lengua oral. Actividades como : Jugar a combinarle los finales a los cuentos, realizar juegos de preguntas, participar en poesías corales, decir rimas, trabalenguas. En síntesis, se empleó el lenguaje oral de manera cotidiana y no enfaticé en emplear palabras "nuevas" o distintas a como siempre nos expresamos. Quizás lo planeado en el proyecto, no fue lo adecuado para vincularlo al propósito. Y lo único que pude constatar es que el grupo sostiene un intercambio verbal reducido, y sólo dos o tres niños empiezan a construir oraciones más completas.

Propósito: Compare palabras en función de su longitud.

Proyecto: Celebramos la Navidad.

Semana del 6 al 13 de Diciembre.

Durante estas dos semanas se trabajaron actividades en torno a la navidad, pero también tuve interrupciones en la aplicación de la alternativa; por un lado, porque era necesario dedicar mayor parte del

tiempo a ensayos de la pastorela, a los cantos y a la elaboración de diversos objetos navideños para realizar una exposición, así como a la aplicación de un diagnóstico de lecto-escritura por parte de la Jefatura de Sector. Por lo cual, en pequeños ratos me di a la tarea de realizar las actividades colectivas tomando como referentes algunos dibujos alusivos a la navidad y a la vez, escribiendo los nombres de esos dibujos. Asimismo, les pedí a los niños que con palmadas repitiéramos el nombre de algún objeto navideño. Al principio hubo confusiones pues todos palmeaban sin considerar la palabra pronunciada, hasta que opté por hacerlo primero yo, para que ellos observaran.

Posteriormente trataban de hacer lo mismo aunque no con buenos resultados.

En otro momento de estas semanas opté porque cada uno escribiera el nombre de 5 objetos distintos como: campana, esfera, vaca, puerta, silla y lápiz. Al hacerlo, los niños se entusiasmaron y entre ellos comentaban cómo debían escribir.

En otra situación se optó porque ellos representarían con líneas horizontales las palabras que yo fuera mencionando.

En otros momentos tuve que aplicar el diagnóstico que se me solicitaba, pero aquí tuve que elegir un campo semántico con respecto al proyecto que en ese momento se trabajaba.

La aplicación del diagnóstico fue individual y sin ningún ambiente alfabetizador, por lo que me vi en la necesidad de sacar a los niños del salón de uno en uno, mientras el resto trabajaba en las actividades libres.

Evaluación

Al aplicar el diagnóstico que se me solicitó por parte de la Jefatura de Sector tuve la oportunidad de constatar que nos indicaron una forma muy especial de realizar dicha aplicación, puesto que no debíamos tener ningún tipo de letreros o ambiente alfabetizador en el aula, asimismo no hacerlo de modo colectivo. También se tuvo que construir un campo semántico del proyecto que se estuviera trabajando.

En campo semántico debía contener palabras unisílabas, bisílabas, trisílabas y cuadr sílabas. A la vez que éstas fueran sílabas directas, sílabas inversas, sílabas trabadas y diptóngos; por último dictar de 5 a 9 palabras a los niños con dichas características.

En este caso empleé 7 palabras como: árbol, esfera, nacimiento, vela, fruta, campanas, posada.

Además se nos indicó retomar la propuesta de Emilia Ferreiro para poder ubicar a los niños en los niveles de conceptualización correspondiente a la lecto-escritura.

En el anexo presenta algunos ejemplos de las escrituras realizadas por los niños en la aplicación del diagnóstico.

Los resultados obtenidos se concentran en el siguiente instrumento de evaluación.

**JEFATURA IV DE SECTOR PREESCOLAR ESTATAL
EVALUACION DIAGNOSTICA**

NIVELES DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTOESCRITURA

NOMBRE DEL NIÑO O NIÑA	ESCRITURAS DIFERENCIADAS										SILABICO		ALFABETICO			
	Primitivas	Sin control de cant.	E.unigráficas	E.fijas	Repertorio fijo con cantidad variable	Cant.const.con repertorio fijo parcial	Cantidad variable con repertorio fijo parcial	Cantidad const.y repert. Vble	Cantidad variable y repertorio variable		Presencia de valor sonoro primera sílaba	Silábico	Hipòtesis silábica-hipòtesis de cantidad	Transición silábico alfabético	Sin valor sonoro convencional	Con valor sonoro convencional
									Cant.vble.y repertorio vble.	Cant.grafías rel. tamaño obj.						
MARTHA EVALIA					X											
ANTONIO ENRIQUE	X															
VICENTE PAUL		X														
FELIPE EDUARDO																
ERICK JOSAF																
KAREN JOHANA																
MAURICIO																
EDITH ALEJANDRA							X									
JORGE ARMANDO																
MARIA GUADALUPE																
MAYRA DANIELA																
JESUS ANTONIO		X														
BRENDA CATALINA		X														
JUANA JAZMIN																
SANDRA LUCIA																
JUANA VIRIDIANA					X											
VIVIANA GUADALUPE						X										
BERNARDO DANIEL		X														
JOSE MANUEL																
SEYLANI																
GUADALUPE JACQUELINE																
DANIEL		X														
EDITH ARACELI																
MIGUEL ANGEL P.		X														
MIGUEL ANGEL R.																
MARTIN FELIPE		X														
LUZ VIRIDIANA																
JESICA DEL ROCIO																
SUSANA JACKELINE																
TOTALES	1	7	1		2		2	1		1	1					

Los resultados fueron los siguientes: Los 29 niños del grupo se ubican en la etapa presilábica, la cual se subdivide en escrituras primitivas en donde se ubica un solo niño; en la escritura sin control de cantidad 7 niños; en escrituras unigráficas 1 niño; en escrituras con repertorio fijo con cantidad variable 2 niños; escritura con cantidad constante y repertorio fijo parcial 1 niño; escritura con cantidad variable y repertorio fijo parcial 4 niños; escritura con cantidad constante y repertorio variable 1 niño; escritura con cantidad variable y repertorio variable 11 niños; presencia de valor sonoro primera sílaba 1 niño.

A partir de las escrituras con repertorio variable, los niños emplean las escrituras diferenciadas.

Estos resultados me indican que más de la mitad del grupo está en los últimos niveles de la etapa presilábica; y el resto, en los inicios de la misma. Pudiera ser que éstos últimos niños no sean apoyados en casa y mi labor seguirá siendo, brindar a los niños la oportunidad de interactuar en un ambiente alfabetizador para que por sí mismos se interesen por descubrir qué es y para qué sirve la escritura y la lectura.

La aplicación de la primera semana de enero del 2000 no pude llevarla a cabo, ya que surgieron situaciones ajenas a mi planeación en cuestión de tiempos: el día 3 de enero acudí a una reunión de participación social con los padres de familia, puesto que soy la representante de los maestros en el centro de trabajo; el día 4 y 5 se me comisionó para asistir a los talleres de Rincón de Biblioteca.

Los dos días restantes trabajé con el grupo, pero me pareció inoportuno tratar de llevar a cabo un propósito en 2 días; por lo que esta aplicación la realizaré hasta finales de enero, en vista de que se tiene organizadas actividades culturales y deportivas que requieren de

bastante tiempo. Pero aún cuando el tiempo de la aplicación ya ha culminado, no dejare de lado el último propósito de la alternativa.

2 *Análisis y Evaluación de la Aplicación de la Alternativa*

2.1 *Dificultades enfrentadas*

Al realizar la evaluación general de la aplicación de la alternativa, considero que se presentaron algunas dificultades en la práctica del trabajo, puesto que las últimas actividades planeadas no las pude llevar a cabo por cuestiones ajenas a mi voluntad, tal como lo explique con anterioridad. Asimismo no se logró establecer con claridad el término "inventar canciones" ya que los niños no habían escuchado antes, tal expresión.

Sin embargo, en términos generales pude realizar de manera aceptable la planeación de actividades.

Por otro lado considero pertinente mencionar que al realizar una autoreflexión sobre este mismo punto, de manera intrínseca me surge la inquietud de cuestionarme sobre: ¿Realmente fue adecuado el uso de los materiales, qué tanto reflexioné sobre el diseño de las actividades, generalicé las mismas en función del grupo, y porqué no pensé en los niños de manera individual?.

Al tener tal inquietud me da la pauta para tener presente que existen limitantes que no son visibles a simple vista y hay que reflexionar

sobre ellas para mejorar el trabajo diario y subsecuente en otros proyectos.

2.2 Logro de los propósitos establecidos

Al finalizar la aplicación de la alternativa puedo constatar que la manera de abordar el trabajo con el grupo fue distinto en relación a que anteriormente las actividades de lenguaje no estaban definidas en función del logro de algún propósito definido que marcara la pauta para determinar actividades significativas.

Ahora puedo observar una inquietud por parte de los niños al interesarse por conocer palabras nuevas, saber qué dice el letrero o el cuento e intentar "escribir" lo que ahora saben son letras convencionales.

2.3 Estrategias seguidas

Al propiciar un clima cordial, de seguridad y confianza entre todo el grupo y docente, se favoreció el desarrollo del trabajo planeado a través de la interacción con diversos materiales, de la descripción de tarjetas, cantos, realización de trabajos de expresión artística, cuestionamientos a los niños, lectura de cuentos, trabajo en equipos, dramatizaciones y toma de decisiones por parte del grupo.

2.4 Ajustes realizados

Los ajustes realizados en la aplicación de la alternativa corresponden a la construcción del campo semántico en la aplicación del

diagnóstico por parte de la jefatura de sector, así como el instrumento de evaluación para ubicar a los niños en los niveles de conceptualización (que no tenía previstos). Pero esto resultó favorable para mi trabajo.

2.5 Desempeño tenido

Considero que lo llevé de la mejor manera posible el trabajo propuesto; aunque me di cuenta que tuve limitaciones como educadora y al reflexionar en ello me propuse ser más flexible y promover en los niños mayor libertad en todos los aspectos. Al hacerlo me di la oportunidad de constatar que puedo modificar lo que en un momento dado creía era imposible.

Al mismo tiempo recuperé aspectos que me apoyaron en el trato hacia los niños y evitar caer en los errores que tuve antes de iniciar con la alternativa.

Una satisfacción enorme me ha generado el diseñar instrumentos de evaluación que muestren avances reales cuando se desempeña el trabajo con pertinencia.

2.6 Evaluación implementada

La evaluación implementada la consideré en función a la técnica de observación de manera directa para constatar de manera objetiva los avances de los alumnos.

Los instrumentos de evaluación aplicados constituyeron el punto medular y objetivo para determinar, en parte, el nivel de desarrollo en

que se encuentran los niños. Pero lo adecuado hubiera sido que se partiera de dichos instrumentos evaluatorios para diagnosticar el grupo y en función de ello, diseñar las actividades.

2.7 Sustento teórico presente

El sustento teórico fundamentado en la teoría de Piaget me brindó los elementos necesarios para corroborar que el desarrollo del niño es un proceso que se adquiere progresivamente para partir de su entorno natural y social.

Asimismo, entender que la construcción del conocimiento es resultado de la propia actividad del niño; que el conocimiento no tiene un punto de partida absoluta, es decir, que los conocimientos que el niño adquieren porten siempre de aprendizajes anteriores, de las experiencias previas que ha tenido y de su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones: por lo tanto, el niño tiene siempre sus propias ideas sobre las cosas.

Tanto el campo disciplinario, la didáctica y pedagogía operatoria se vincularon de tal manera que proporcionaron las herramientas necesarias para concretizar el diseño de la alternativa.

CAPITULO IV

PROPUESTA DE INNOVACION

1. Reestructuración del planteamiento metodológico

Al tener la oportunidad de realizar una reestructuración del planteamiento metodológico descrito en el capítulo anterior (III), me permite planear con mayor coherencia las estrategias que implementaré en el aula con las propuestas del programa de preescolar con respecto a las actividades que tienen a favorecer en desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Siendo el Jardín de Niños el espacio donde se deben favorecer situaciones que permitan al niño el desarrollo del lenguaje oral y escrito, así como proporcionar un ambiente alfabetizador y en general experiencias que le permitan acceder con mayor facilidad a la convencionalidad de la lengua escrita, implementaré en este contexto, la Literatura Infantil. La utilizaré como recurso didáctico que favorezca en el niño el desarrollo del lenguaje y la sensibilidad para percibir la belleza y el rescate de los valores humanos a temprana edad; elaborar concepciones ético-sociales y propiciar la creatividad. Por lo tanto, resulta de suma importancia propiciar situaciones que permitan concientizarme de que las actividades tendientes a favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito, respeten las características propias del pensamiento infantil y al mismo tiempo que éstas actividades resulten agradables y placenteras para el aprendizaje; que atiendan a los intereses lúdicos como glósicos del niño y que del mismo modo sean coherentes con los fundamentos del programa de educación preescolar.

También retomaré como objetivo general el siguiente planteamiento:

- *Que el docente considere a la Literatura Infantil como estrategia didáctica que le permita favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los alumnos de 3º. De preescolar.*

Propósitos a lograr como docente

- *Reconocer los fundamentos psicopedagógicos de la Literatura Infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito.*
- *Analizar los contenidos y propósitos del bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje y la expresión artística.*
- *Valorar al juego como un medio para el aprendizaje en preescolar.*
- *Considerar las diferentes formas de literatura infantil y la manera de cómo favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito.*
- *Reconocer y manejar los objetivos, lineamientos y apoyos didácticos de la literatura infantil.*

Las actividades sobre la literatura infantil deberán integrarse a las situaciones didácticas y planearse conforme a la metodología que marca el programa, de manera que estén relacionadas con el resto de las actividades y sirvan de apoyo a la situación didáctica planeada.

Con la presente reestructuración, en ningún momento deshecho las actividades aplicadas anteriormente ya que ellas refuerzan lo que ahora propongo, dado que mi intencionalidad es la de promover el acercamiento del niño al desarrollo de la lengua oral y escrita, más no a enseñarlo a leer y escribir a través de un método específico.

CONCLUSIONES

Al haber concluido el presente trabajo, puedo afirmar que éste resultó ser una experiencia que al principio se tornaba sencilla, pero al cabo del tiempo, se convirtió en un proceso de construcción muy complicado, puesto que al diseñar la alternativa, era necesario considerar aspectos trascendentales que servirían como punto de partida para el desarrollo de las actividades planteadas.

Sin embargo, esta complejidad me induce a considerar que de ahora en adelante mi práctica docente será un reto en todo momento de cualquier ciclo escolar.

Pues ahora comprendo que todas las actividades que se realizan con una continuidad en la acción educativa son un medio ideal para que se introduzca al niño a su realidad.

Por lo tanto, la elección acertada, el desarrollo de los contenidos y mi profesionalización como educadora lograrán el objetivo prioritario del nivel preescolar: El desarrollo de potencialidades.

Así, al orientar la labor educativa hacia conocimientos significativos me permitirá desarrollar creatividad y fantasía, ya que los niños proyectarán su personalidad y el avance de su aprendizaje en las siguientes actividades: crear, conocer, descubrir, reflexionar, socializar; lo cual les ayudará a adquirir confianza y seguridad en sí mismos en todo momento que se aborde el desarrollo de la lengua oral y escrita.

ANEXOS



↳ d m MADU



Cientific Variable can
reported in present

LEOYGE

CEYOT

EYOE

NPWF

OMNEME

LOYG

LOEG

OYE

YQ

TEPW

RUMIMW
OMAMW
WIMMO

ZMIA
MAZHN

OZEA
ANUUM

WJM

AE FOW

centralizado con
repositorio fijo parcial

Handwritten text in a stylized, possibly mirrored or cursive script, appearing as a large, illegible scribble covering the lower half of the page. The characters are dense and overlapping, making them difficult to decipher. Some recognizable fragments include "PPRBE", "HIM", and "NAAR".

LP 5 2 A P A 5 P A 5
LP 5 2 A P A 5 P A 5
LP 5 2 A P A 5 P A 5
LP 5 2 A P A 5 P A 5

Escritura final

3 M 9 0 0 1 e i o

Escrituras unigráficas

[A O O / C O] [] O y e]

[A → P] [A ← e]
donador / q

0 b a y e 0 (m d r) 0 0 - 0 0

[V e y] [O L e]

Cantidad Constante con repertorio f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

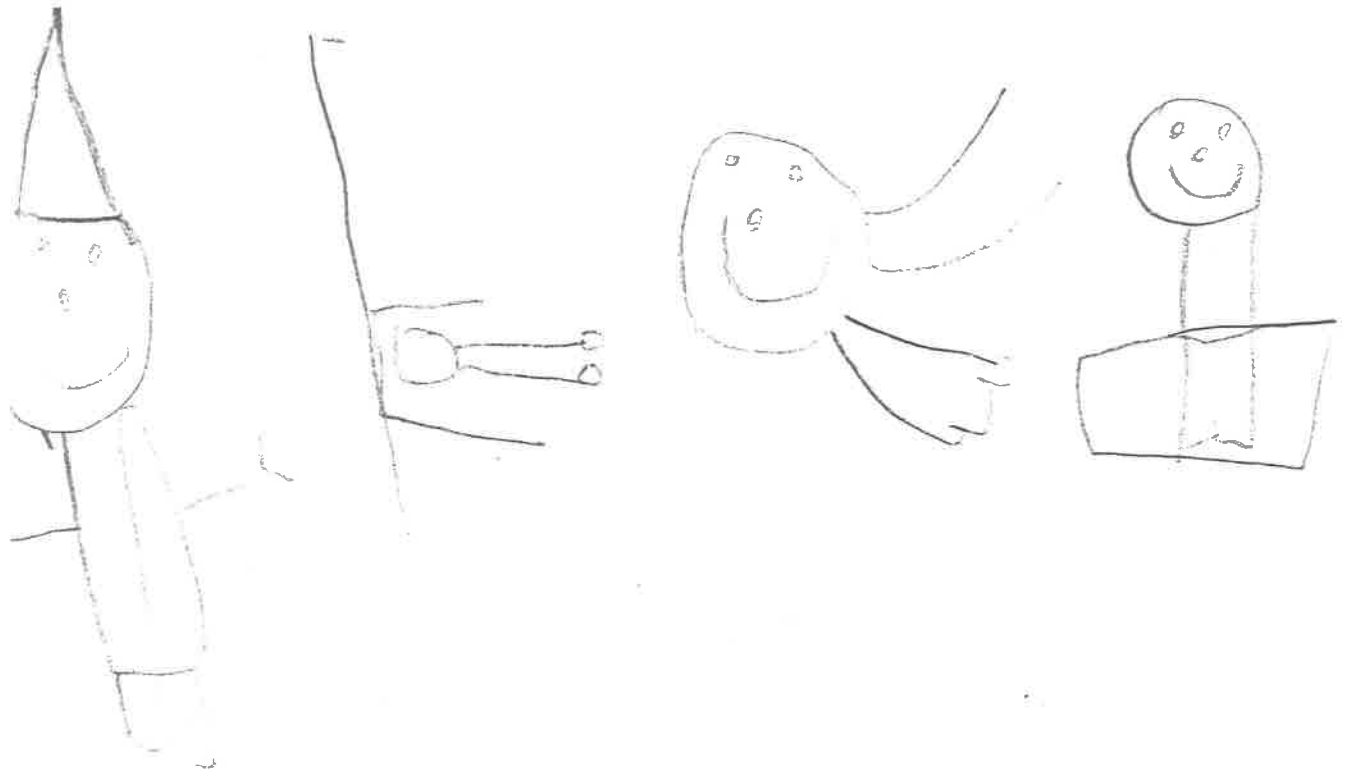
U M O [] c d d U

[] [] []

[] [] [] []

[] [] [] [] [] []

Cantidades variables con repertorio fijo parcial



U P A P A PA]

U P P A AP]

U P P A {AP

U P P A P } AP P

U P P A P AP P

U P A P A P AP P

Aperturas f_{is} con Cantidad Variable

BIBLIOGRAFIA

- Aebli, Hans. *La Didáctica Operatoria*. Argentina 1938. Editorial Kapelusz.
- Nangusé Ramírez Jorge. et.al. *Planeación, comunicación y Evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. SEP.UPN.México 1995.
- *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Orientación para el fortalecimiento del programa vigente en educación preescolar*. Pags.37-44.
- Secretaría de Educación, Cultura y Recreación. *Programa de Educación Preescolar. Planificación del Programa Libros 1,2,3*.1981.
- Secretaría de Educación de Guanajuato. *Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de Educación Preescolar*. México 1992.
- Secretaría de Educación Pública. *Bloques de Juegos y Actividades en el desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños*. México 1993.
- Secretaría de Educación Pública. *Lecturas de Apoyo. Educación Preescolar*. México 1993.

- *Secretaría de Educación Pública. Sistema de Educación a Distancia.*
- *Contenidos de Aprendizaje. Lectura y escritura.*
- *Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. La Evaluación en el Jardín de Niños. México 1993.*

APENDICE

A91a)
Va Na

olow

ii oeto

A do e



vom d w/va
8e<w00

Niveles DE Conceptualización
de la lecto-escritura.
(Emilia Ferreiro)

Hipótesis de Escritura

- La hipótesis silábica puede coexistir con la hipótesis de cantidad, por lo que entra en conflicto al escribir palabras monosílabas y bisílabas, el niño resuelve el problema agregando más letras para cumplir con la exigencia de cantidad mínima.

Ejemplo:

M OO
↓ ↓
sol (agrega más letras para que pueda decir algo).

E AA
↓ ↓
me sa (agrega otra letra para cumplir con la exigencia de cantidad mínima).

l a t o
↓ ↓ ↓
so pa (agrega más letras para cumplir con su exigencia de cantidad mínima).

Transición Silábico-Alfabética

- El niño al escribir una palabra mezcla la hipótesis silábica con la alfabética, puede utilizar o no letras convencionales.

Hipótesis de Interpretación de Textos

Hipótesis de Escritura

El niño en sus escrituras manifiesta la presencia de valor sonoro inicial. Es decir, la primera letra que escribe corresponde al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra.
Ejemplo:

asoni Escritura de lápiz

iaito Escritura de gis

país Escritura de pera

Nivel Silábico

- El niño piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una grafía a cada sílaba que conforma la palabra. Sus producciones pueden aparecer con pseudoletas o grafías convencionales con valor sonoro vocálico, consonántico o combinado.
Ejemplo:

A w v
↓ ↓ ↓
pa ja ro

W C A A
↓ ↓ ↓ ↓
ma ri po sa

o o i o
co co dri lo

r n s n t
↓ ↓ ↓ ↓ ↓
ri no ce ron te

i q q
↓ ↓ ↓
ji ra fa

t u a
↓ ↓ ↓
tor tu ga

p T o
↓ ↓ ↓
pa ti to

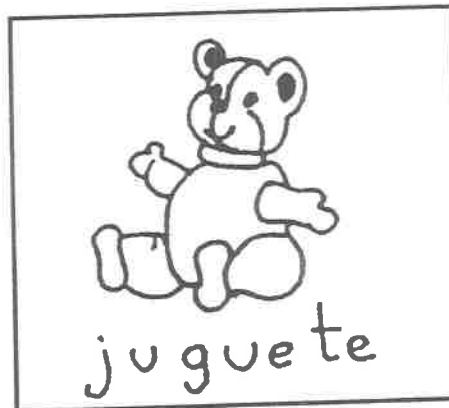
Hipótesis de Interpretación de Textos

El conejo come lechuga
↓ ↓ ↓ ↓
El co ne jo

Tercer Momento

El niño coordina las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto para que se logre una lectura exitosa.

El niño rescata el significado del texto y afina las estrategias de lectura.
Ejemplo:



Ante esta imagen el niño responde:

juguete
→ → →
fu e te
ju e te
—————→
suerte
fuerte
→ ↓ →
ju e te
iahl... juguete

Hipótesis de Escritura

Cantidad constante con repertorio fijo parcial.

Ejemplo:

Adoe Caballo

Adoi Conejo

Aoib Perro

Abjo El gato bebe leche

Cantidad variable con repertorio fijo parcial.

Ejemplo:

EOIR118a Gato

EaRII Mariposa

ER112a8 Caballo

E311a6R Conejo

E118Ra3E Perro

Cantidad constante con repertorio variable.

Ejemplo:

OCA Gato

jep Mariposa

Cantidad variable y repertorio variable.

La cantidad de grafías tiene que ver con el tamaño de los objetos representados.

Ejemplo:

EOIR118a Gato

EaRII Mariposa

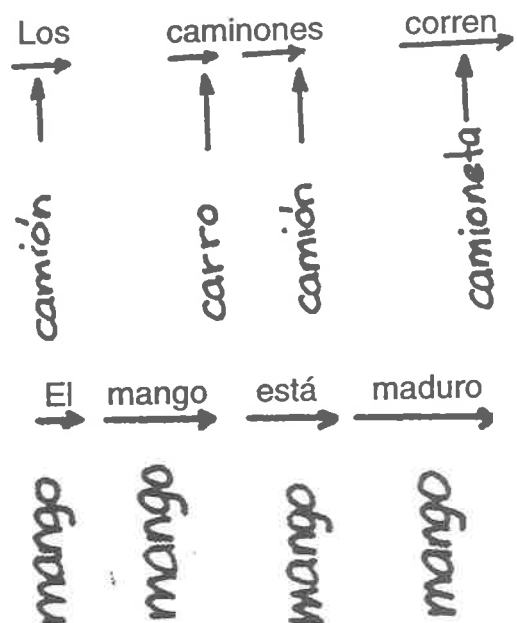
mR116a8m Papá

11ER Bebé

Hipótesis de Interpretación de Textos

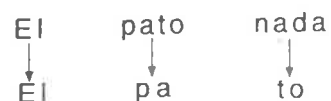
- En la interpretación de oraciones con imagen el niño empieza a considerar la longitud, el número de renglones o trozos del texto y ubican en cada palabra un nombre o una oración. Sin considerar las palabras de menos de tres letras debido a su exigencia de cantidad.

Ejemplo:



- En la interpretación de oraciones con imagen cuando al texto el niño le atribuye un nombre, lo segmenta en sílabas, para hacerlos corresponder con los segmentos del texto.

Ejemplo:



Hipótesis de Escritura



Escritura de mariposa.



Escritura de mango.

- El niño se exige una cantidad mínima de grafías (mínimo tres) para poder escribir algo.

Aunque con esas tres escriba palabras diferentes (**escrituras fijas**)

AEM escritura de perro.

AEM escritura de mango.

AEM escritura de cebolla.

AEM escritura de pato.

AEM escritura del nombre propio.

- El niño después exige variedad de grafías para garantizar diferencia de significados.

- El niño combina la cantidad y la variedad de los caracteres. (Escrituras diferenciadas).

En sus producciones se puede observar lo siguiente:

Repertorio fijo con cantidad variable:
ejemplo:

J516 Gato

J516v Pez

J516lev Mariposa

Hipótesis de Interpretación de Textos

Ejemplo:



Cuando se pregunta lo que hay en el imagen responde:

"un mango"

Al preguntarles lo que dice el texto responde:

"mango"

El mango está maduro

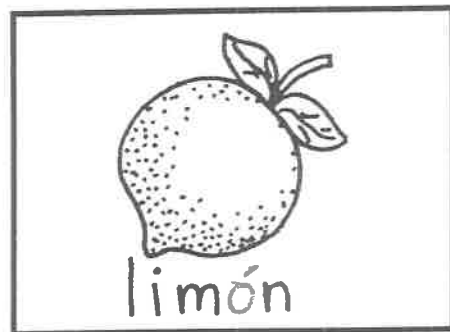
M a n g o

Segundo momento

- En la interpretación de palabras con imagen, ésta se hace a partir de la imagen, pero las propiedades del texto -continuidad, longitud de la palabra y/o la diferencia entre las letras- se utilizan como elementos para confirmar o rechazar la anticipación.

Sustituye el señalamiento continuo por un señalamiento por partes.

Ejemplo:



L i m ó n

↑ ↑ ↑ ↑ ↑

limón limón limón limón limón

Hipótesis de Escritura

- El niño organiza una serie de grafías en una línea imaginaria (**linealidad**) sin controlar la cantidad de las grafías, el único límite para dejar de escribir es el renglón o el tamaño de la hoja. (**Escrituras sin control de cantidad**).
Ejemplo:



L O M S W S Y A B B f u o o

Escritura de muñeca.



m t o r w e t s s w n o p t o m o e u

Escritura de pelota.

- Algunos niños hacen una reducción drástica de grafías, (**Escrituras unigráficas**) al hacer una relación término a término una grafía para representar una palabra.

Ejemplo:



Escritura de pato.



Escritura de árbol.

Hipótesis de Interpretación de Textos

puede decir:

- * Vamos a jugar con la pelota.
- * Mariposa.
- * Bola.
- * Cachucha.
- * Pelota.

- En las oraciones con imagen el niño considera que el texto representa los nombre de las imágenes.



El pato nada

El niño puede decir:

- * Pato
- * Agua
- * El pato está en el agua

- El niño señala el texto en forma continua.

Ejemplo:

P e l o t a →
pelota

El pato está en el agua

El pato nada →

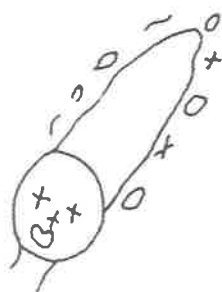
- Cuando el niño interpreta palabras acompañadas de imágenes, el texto es la etiqueta de la imagen en el que se lee su nombre. Al pasar de la imagen al texto el niño suprime el artículo.

Hipótesis de Escritura

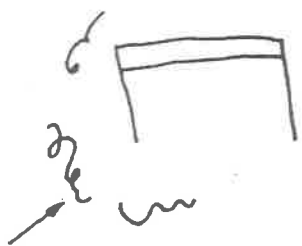
Nivel Presilábico

- El niño hace la diferenciación entre dibujo y escritura.

Hace grafías primitivas fuera del dibujo, pero muy cerca de él e inclusive puede contornearlo. Ejemplos:



Las escrituras que rodean el gorro dicen payaso.



Escritura de mesa.



Escritura de pelota



Escritura de muñeca

Hipótesis de Interpretación de Textos

Acciones Concomitantes a la Lectura

- Supone que se puede leer indistintamente de arriba hacia abajo o viceversa: de izquierda a derecha o de derecha a izquierda.

Supone que para leer hay que hablar en voz alta.

Cuando se lee en silencio delante del niño y se le pregunta ¿qué estoy haciendo? su respuesta es:

“Mirando porque no hablas”.

- Para el niño mirar y leer es lo mismo.

- Escribir y leer es lo mismo, leer es producir grafismos.

- Las acciones de leer cuentos y narrar cuentos no están diferenciadas.

- No percibe la diferencia entre las formas del lenguaje escrito y las formas del lenguaje oral.

- Cuando se lee ante el niño, en voz alta, no distingue la diferencia entre un párrafo escrito y el discurso hablado.

Primer Momento

- El niño cree que se puede leer algo en el texto, apoyándose en la imagen. Ejemplos de respuesta:

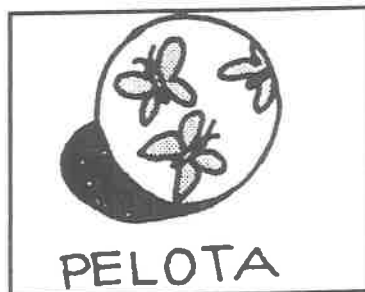
El niño señala el texto y dice:

*Un enunciado relacionado con la imagen.

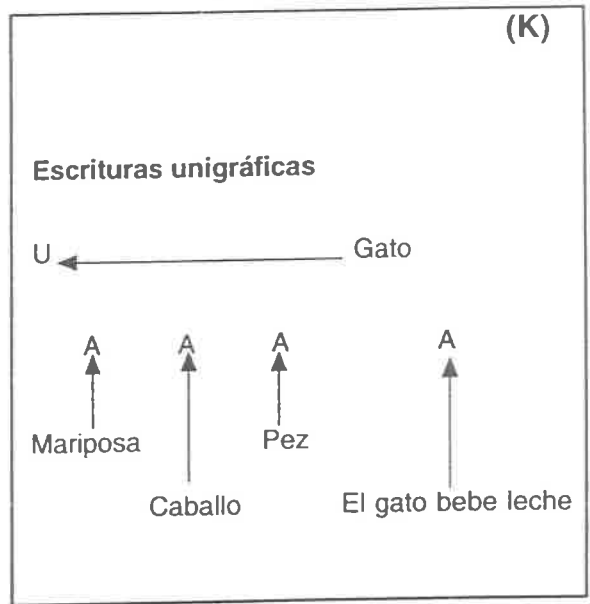
* Un sinónimo de la imagen.

* El nombre del objeto.

Ejemplo:



Los cuadros que a continuación se presentan, muestran en forma esquemática los niveles de conceptualización por los que pasa el niño en su proceso de adquisición de la escritura y los momentos de la lectura. En ellos se señalan los avances significativos en cada uno de ellos.



(L)

Establecimiento de un mínimo de tres grafías para escribir.

Oca	Gato
Jep	Mariposa
Fi-	Caballo
gT5	Pez
EB+	El gato bebe leche

(M)

Escritura atendiendo al tamaño referente

toraelm	Gato
cios	Mariposa
terosmaew	Caballo
ocjasle	Pez
etdon/vohi	El gato bebe leche

(N)

Hipótesis de variedad

Aael	Gato
Aeol	Mariposa
Aoloi	Caballo
toib	Pez
tojo	El gato bebe leche

(Ñ)

Hipótesis silábica.

b	e	p	a
CA	- LA	- BA	- ZA
p	e		
PI	- NA		
e	p	u	
CE	- BO	- LLA	
pe			
PI			
PAN			

Nota:
Escritura sin valor sonoro convencional.

p	e	b	o	i	o
EL	GA	- TO	CO	- ME	PAN