



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

**Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 094 Centro D.F.**

**El jardín de niños como escenario para la formación de lectores:
Propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en
preescolar a través de la literatura infantil**

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL TITULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A :

VICTORIA VILLAFAÑA PÉREZ

DIRECTOR DE TESIS:

Teresita del Niño de Jesús Maldonado Salazar

MÉXICO D.F.,

Abril 2005

INDICE

INTRODUCCIÓN	3
I DESARROLLO, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA	7
1.1 Teorías del desarrollo	7
1.1.1 Desarrollo cognitivo desde la teoría de Piaget	7
1.1.2 Eric Erikson	18
1.1.3 Semynovich Vigotsky	23
1.2 La psicogénesis y niveles del proceso de adquisición de la lengua escrita.....	25
1.2.1 Etapas en la adquisición de la lengua escrita	26
1.2.2 Momentos de la interpretación de textos	31
1.3 Constructivismo	32
1.3.1 Concepción filosófica	32
1.3.2 Corriente pedagógica	33
II EL LENGUAJE: LECTURA Y ESCRITURA	39
2.1 Enfoques de la lengua	39
2.1.1 Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos.	40
2.1.2 La pragmática	41
2.1.3 Sociolingüística	42
2.1.4 La etnografía de la comunicación	42
2.2 Psicología del aprendizaje y psicolingüística	43
2.3 Enseñanza de la lengua.....	47
2.4 Lectura y escritura como prácticas culturales.....	48
2.5 Enseñanza escolarizada de la lectura y escritura	52
2.5.1 Escritura	54
2.5.2 Lectura	56
2.6 Expresión oral	57
2.7 Reflexión sobre la lengua	59
2.8 Competencias docentes para la enseñanza de la lengua	60
2.9 El papel del docente	64
III LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL JARDÍN DE NIÑOS	65
3.1 Historia de los Jardines de Niños en México	66
3.2 Los programas de educación preescolar	71
3.2.1 Guías didácticas	72
3.2.2 Programa 1979	74
3.2.3 Programa 1981 (Enfoque psicogenético)	78
3.2.4 Programa 1992	84
3.2.5 Programa 2004	89
3.3 Aspectos de desarrollo involucrados en la lecto-escritura.....	92
3.4 La lengua escrita como objeto de conocimiento	95
IV Propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en preescolar	97
4.1 El jardín de niños como escenario para la formación de lectores	99
4.2 La animación de la lectura	100
4.3 Los libros que interesan a los niños	102
4.4 El cuento.....	104
4.4.1 Factores contextuales que inciden en la comprensión y producción de cuentos. 106	
4.4.2 Sugerencias para la práctica pedagógica en la narración de un cuento	107
4.5 Propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en preescolar a través de la literatura infantil.....	109
4.5.1 Justificación	109
4.5.2 Objetivos	110

4.5.3 Ejes de acción docente	111
4.5.4 Líneas generales	111
4.5.5 Principios básicos para el diseño de las actividades de lenguaje oral y escrito ...	112
4.5.6 Papel del alumno	114
4.5.7 Papel del docente	114
4.5.8 Papel de los padres de familia.....	116
4.5.9 El entorno.....	116
4.5.10 Evaluación	116
CONCLUSIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	126

INTRODUCCIÓN

En México se lee poco, más de la mitad de la población es analfabeta funcional pues aún cuando aprendió a leer y escribir, es incapaz de utilizar estas herramientas en su vida cotidiana. El 10% de la población es analfabeta, aunque con diferencias entre los estados, el mayor el porcentaje se ubica en las entidades del sur y sureste del país.

En la evaluación del 2004, la OCDE reporta niveles de lectura que son inferiores a los de la mayoría de los países de América. En México se leen 2.4 libros por habitante al año mientras que en Alemania el promedio de 6.5. También diversos estudios han mostrado que entre los factores principales de la escasez de lectores autónomos se encuentran: ambiente familiar poco estimulante; carencia de materiales de lectura variados; inadecuada introducción al proceso lector; falta de percepción de las necesidades de lectura para la obtención de satisfacción intelectual y de logro de oportunidades de bienestar y crecimiento social.

La lectura no es simplemente decodificar palabras con una buena dicción o a gran velocidad, o con el volumen de voz adecuado. La escritura no es una caligrafía perfecta ni el ejercicio de interminables planas para mejorarla y tampoco la copia de textos escritos por otros o el dictado de listas de palabras fuera de contexto. Este tipo de prácticas han demostrado ser no adecuadas para formar lectores y escritores que sean también comunicadores.

A partir de esta situación educativa, surge la necesidad de crear otro tipo de prácticas y ver este proceso desde una óptica distinta. Cuando se toman en cuenta los intereses, las experiencias de vida y las necesidades de los alumnos para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, éstos pueden relacionar lo que leen con su propia experiencia y apropiarse de ello, para ponerse en contacto con sus sentimientos y su realidad interior y así adquirir una mayor capacidad para comprender e interpretar lo que leen.

La lectura generalmente es una actividad solitaria. El lector no necesita más que el libro de su elección para recrearse, pero también puede ser un acto social y colectivo cuando se comparte y se comenta. Si bien es cierto que cada lector da una interpretación personal a lo que lee, el hecho de intercambiar ideas, sentimientos y experiencias de lectura propicia un ambiente lúdico, y una actitud crítica y creativa frente al texto.

La escritura, adquiere significado cuando se elaboran textos para comunicarse y contarle algo a alguien. Cuando la escritura se comparte y el escritor tiene un público lector, el proceso se torna estimulante y enriquecedor.

Ante los retos que enfrentamos los mexicanos, se hace necesaria la unión de esfuerzos, ideas y propuestas para superar los rezagos y carencias de nuestro sistema educativo. Como docentes palpamos los problemas que limitan el aprendizaje entre los que destaca la falta de hábito de lectura y la dificultad por comprender textos. Existe un puente enorme entre lo que es leer y saber leer y eso lo vemos no sólo en las escuelas de educación básica, sino preparatorias y

hasta universidades y por qué no decirlo, también lo padecemos algunos docentes.

Los planes y programas de estudio nos sugieren guiar a nuestros alumnos para que adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuven a desarrollar el gusto y aprecio por la lectura y la escritura.

La premisa de la que parte este trabajo es que la acción educativa del jardín de niños contribuye a lograr que los niños y niñas disfruten el placer por la lectura. El estudio que presento “El jardín de niños como escenario para la formación de lectores: Propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en preescolar a través de la literatura infantil”, tiene por objetivo desarrollar el gusto por la lectura y la escritura, así como proponer líneas estratégicas para apoyar a los docentes en la promoción de la lecto-escritura en los niños y niñas preescolares a través de la literatura.

Dicho estudio está desarrollado en cuatro apartados:

En el capítulo I se analizan los aportes de diversos estudiosos Jean Piaget, L. Semynovich Vigotsky y Eric Erikson, que servirán de marco al proyecto, así como la corriente pedagógica del constructivismo.

En el capítulo II se indaga sobre los aspectos teóricos del lenguaje. El lenguaje oral en relación con el aprendizaje de la lengua escrita, así como los usos funcionales de la misma, el papel del docente en la organización de estrategias pedagógicas y didácticas.

En el capítulo III se aborda la lectura y escritura en el Jardín de Niños. En el capítulo IV se expone una propuesta que se define como una elaboración teórico-metodológica para la enseñanza de la lecto-escritura en el jardín de niños, misma que constituye una alternativa al trabajo docente.

Espero que esta propuesta contribuya a que los docentes acerquen a sus alumnos a la lectura como medio para acceder a una mejor vida social y escolar y comprender su propio mundo interior a través de la lectura de cuentos, poesías, fábulas entre otros.

I DESARROLLO, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

1.1 Teorías del desarrollo

Transformar a la escuela es uno de los principales retos que enfrentamos los docentes, a fin de ofrecer a los niños y a las niñas una educación de calidad. Un elemento indispensable para lograrlo es acercarnos al conocimiento sistemático de las características de progreso y aprendizaje de los educandos a partir de los aportes de diversos estudiosos.

1.1.1 La teoría de Piaget

Por desarrollo cognitivo entenderemos al crecimiento y perfeccionamiento de la capacidad mental del individuo. Jean Piaget centró sus esfuerzos en comprender cómo se construye el conocimiento.

Este autor consideraba a los niños como sujetos cognoscentes. El proceso cognoscente se da a través de dos factores: asimilación (incorporación de nuevos elementos a la estructura cognitiva) y acomodación (se cambian algunas ideas para incluir los nuevos conocimientos). Por otra parte, a este proceso se le relacionan tres principios: organización, adaptación y equilibrio.

También define al aprendizaje como un proceso mental por medio del cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de sus propias acciones y reflexiones que nacen al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés.

Piaget señala que aprender es un procedimiento activo y que la mente lleva a cabo dos evoluciones importantísimas para ello: la asimilación y la acomodación.

El aprendizaje se da a través de un intercambio entre el individuo y el medio ambiente o mundo exterior. Esto es, entre sujeto cognoscente y objeto por conocer. El intercambio que se da entre ellos pasa por la asimilación y la acomodación. La primera se entiende como la acción del organismo sobre los objetos que lo rodean. Los niños pueden entender de forma diferente un mismo objeto (por ejemplo, la lengua).

Asimilar los objetos es una transición interior; producto de la interrelación entre el ambiente y la persona. Esta asimilación va creando estructuras mentales; cuando se encuentran objetos o situaciones nuevas viene un desequilibrio interno, el individuo buscará el otro mecanismo –la acomodación–, para que los nuevos descubrimientos encajen de manera coherente y lógica dentro de su esquema mental.

Piaget identifica dos estadios secuenciales y cualitativamente diferentes para entender al niño de edad inicial y preescolar. La primera la etapa sensorio-motora va desde el primer día de vida del ser humano hasta los dos años y la segunda la etapa preoperatoria de los 2 a los 7 años. Durante la niñez intermedia y adolescencia, cursarán las etapas de operaciones concretas y operaciones formales. Nos centraremos ahora, a nivel más específico en el período sensoriomotor y preoperatorio.

Etapa sensorio-motora (desde el nacimiento hasta los dos años)

Período en el cual los niños adquieren el conocimiento a través de la exploración en el ambiente por medio de la experiencia sensorial y actividad motora. El desarrollo mental de esta etapa es rápido, el niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales posteriores. Es posible verificar el desarrollo explorando la evolución de las reacciones circulares del niño. Estas son, según Piaget, una forma particular de adaptación, en la cual el niño ejecuta por accidente una acción, la percibe y la repite.

Estadio 1. Uso de reflejos desde el nacimiento hasta el primer mes, los niños ejercen sus reflejos y logran un cierto dominio sobre ellos, en esta etapa se da una consolidación por ejercicio funcional aquí la asimilación presenta tres aspectos: repetición, generalización y reconocimiento lo que dará lugar a la formación de hábitos.

Estadio 2. Reacciones circulares primarias y adaptaciones adquiridas de 1 a 4 meses, en este periodo los niños repiten comportamientos agradables que se centran en su cuerpo y que primero se presenta al azar, se instauran las primeras respuestas de atención así como la orientación al sonido y al control visual, se comienza a integrar la información sensorial, requisito para la elaboración de esquemas de representación.

Estadio 3. Reacciones circulares secundarias de 4 a 8 meses, los niños repiten acciones intencionadas que los atraen y que producen resultados más allá de su cuerpo lo cual constituye una reacción circular.

Estadio 4. Coordinación esquemas secundarios de 8 a 12 meses, los niños ya coordinan esquemas aprendidos previamente y utilizan comportamientos formados con anterioridad para lograr sus metas, se acentúa la atención a lo que ocurre en el entorno.

Estadio 5. Reacciones circulares terciarias de 12 a 18 meses, los niños buscan nuevas actividades y utilizan el ensayo y error para resolver problemas.

Estadio 6: Representaciones mentales primarias de 18 a 24 meses, se inicia el pensamiento simbólico, es decir, los niños pueden hacer representaciones mentales, que le permiten buscar soluciones en su mente, entienden los conceptos causa efecto, y se desarrolla el concepto de permanencia del objeto.

El desarrollo cognitivo involucra la evolución de esquemas, cada vez más complejos, donde se almacenarán los conocimientos alcanzados por el empleo de las funciones invariantes, el desarrollo del lenguaje se da de tal forma que ya a los dos años se espera que el niño pueda identificar por su nombre a los objetos, y comunicarse oralmente con otras personas empleando palabras bien articuladas.

La inteligencia sensorio-motora relaciona las diferentes acciones o percepciones de una en una, por su naturaleza misma, tiende a la satisfacción práctica, al éxito de la acción pero no al conocimiento como tal. Trabaja sobre los objetos y situaciones mismas (por intermedio de acciones y percepciones). Es una experiencia privada que no puede compartirse.

La inteligencia preoperatoria, gracias a su capacidad simbólica es capaz de abarcar simultáneamente diferentes acontecimientos y situaciones. Sin embargo actúa de manera mediada sobre la realidad (a través de signos y símbolos). Es la representación de la realidad, puede volverse socializada y compartida.

En este período de preparación que va desde la aparición de la función simbólica a la constitución de las operaciones concretas, Piaget distingue dos etapas: la que corresponde al pensamiento simbólico y conceptual, y la del pensamiento intuitivo, otras características de esta etapa son:

Pensamiento simbólico y pre-conceptual: surgimiento de la función simbólica en sus diferentes manifestaciones. El intelecto se basa en preconceptos o participaciones y en el razonamiento preconceptual o transducción.

En el pensamiento intuitivo, las representaciones se basan en configuraciones estáticas (próximas a la percepción). Los juicios se controlan a través de regulaciones intuitivas.

Al término del período sensorio motor, hacia el año y medio o dos, aparece una función fundamental para la evolución de las conductas ulteriores, y que consiste

en poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.

Piaget, sostiene que antes del segundo año, no se observa una conducta en el niño, que implique la evocación de un objeto ausente; los mecanismos sensorio-motores ignoran la representación. A partir del segundo año de vida el sujeto comienza a mostrar claramente la adquisición de la función simbólica, la cual le permite representar lo real a través de "significantes" distintos de las cosas "significadas".

Los símbolos son representaciones sobre representaciones. El infante, a través de sus acciones y del lenguaje representa sus esquemas y conceptos. Las acciones simbólicas y las palabras remiten a algo que no son ellas mismas. El autor define al símbolo como una relación de semejanza entre el significante y el significado, mientras que el signo es "arbitrario" y reposa necesariamente sobre una convención.

A partir del segundo año aparece un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente, lo cual supone la construcción o el empleo de significantes diferenciados. Al menos cinco de esas conductas pueden distinguirse:

1. Imitación diferida. Se inicia en ausencia del modelo.

2. Juego simbólico. O juego de ficción, la representación es neta y el significante diferenciado es, un gesto imitador, pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos.

3. El dibujo. La imagen gráfica es un intermediario entre el juego y la imagen mental; no aparece antes de los dos o dos años y medio.

4. Imagen mental. Aparece como una imitación interiorizada.

5. El lenguaje. Aunque aún naciente permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales. Cuando el niño dice "guau", sin ver al perro, existe una representación verbal además de imitación.

Piaget sostiene que las cuatro primeras conductas se basan en la emulación, y la última, el lenguaje, es adquirida en un contexto necesario de reproducción, por tanto la imitación es una prefiguración de la representación, que constituye en el curso del período sensorio-motor, una especie de simulacros en actos materiales, todavía no en pensamiento.

Al término del período sensorio-motor, el niño ha adquirido una capacidad suficiente en dominio de la imitación así generalizada, para que se haga posible la diferida. Es así que el acto se desprende de su contexto, se hace significativo diferenciado, y por lo tanto, se va constituyendo en el niño la representación en pensamiento. También afirma que con el juego simbólico y el dibujo, ese paso de la representación en acto a la representación-pensamiento, se ve reforzado. Más tarde, la imagen mental posibilita que la imitación deje de ser únicamente diferida, para ser también interiorizada, dando lugar así a una representación que está en

condiciones de convertirse en pensamiento. La adquisición del lenguaje, hecha posible en esos contextos, permite que esta figuración naciente aumente sus poderes y se apoya en la comunicación. Es así que, la función semiótica da surgimiento a dos clases de instrumentos: los símbolos y los signos.

En cuanto a los símbolos, Piaget dice que son "motivados" porque pueden ser contruidos por el individuo solo, más allá de que existan símbolos colectivos.

La imitación diferida, el juego simbólico, la imagen gráfica o mental dependen entonces directamente de la imitación, no como transmisión de modelos exteriores dados (ya que hay una reproducción de si misma igual que de otros) sino como paso de la pre-representación en acto a la representación interior o pensamiento.

El signo, es convencional; necesariamente debe ser colectivo. El niño lo recibe por el canal de la repetición, pero lo adquiere de modelos exteriores, únicamente lo acomoda a su manera.

Etapas preoperatoria: (de 2 a los 7 años)

En la teoría de Piaget, es el segundo período importante del desarrollo cognitivo, sus principales características son:

- El niño pasa de la inteligencia práctica, basada en el ejercicio (coordinación y organización de esquemas de acción realmente ejecutados), a la representativa, fundada en esquemas de acción internos y simbólicos a través de los signos, imágenes, conceptos, etc.

- En esta etapa aparece el uso de símbolos que no es otra cosa que la capacidad de pensar en algo sin necesidad de tenerlo enfrente.
- Se perfecciona el lenguaje como habla audible, con producción de palabras con significado consensuado.
- Comprensión del número: los niños y niñas pueden contar y manejar cantidades.
- Comprensión de identidades: el mundo es más ordenado y predecible, capacidad para pensar que las cosas son las mismas aunque cambien de forma, tamaño o aspecto.
- Comprensión de causa y efecto: se hace más evidente que el mundo es ordenado; comprende que pueden hacer que sucedan cosas.
- Desarrollo social a través de la empatía: capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, las relaciones con los demás son posibles a medida que los niños pueden imaginar como se sienten los demás.
- Inicia las capacidades para clasificar, seriar, conservar, le resulta posible organizar objetos, personas y hechos en categorías con significado, organizar los objetos en orden, reconoce que ciertos atributos físicos de un objeto permanecen sin cambio aunque su apariencia externa se modifique.
- Inteligencia pre-operatoria es reflexiva, persigue el conocimiento como tal, o sea buscar el comprobar un fenómeno, clasificarlo; la sensorio-motora no es reflexiva, ni busca comprobar nada.

Los niños y niñas preescolares se consideran el centro de las situaciones, Piaget denomina a esta característica egocentrismo, que constituye un rasgo distintivo del pensamiento preoperatorio. El egocentrismo que se manifiesta en el habla de los pequeños y que consiste en hablar tan sólo de sí mismo, en no interesarse por el punto de vista del otro, ni situarse en relación con él. Son frecuentes monólogos (solitarios o colectivos) de los niños, que muestran, según el autor, la existencia de habla egocéntrica.

En esta etapa el niño tiene tendencia a sentir y comprender todo a través de él mismo, le es difícil distinguir lo que pertenece al mundo exterior y a las otras personas y lo que pertenece a su visión subjetiva, por lo mismo, tiene dificultad para ser consciente de su propio pensamiento.

Atribuyen vida a objetos inanimados, asumen que todo está hecho por una persona, una fuerza superior. Se fijan en un aspecto de la realidad y descartan las demás, no entienden que una operación o acción puede realizarse de otras maneras. Existen otras situaciones sociales en las cuales los niños de cuatro y cinco años demuestran dificultad para descentrarse; por ejemplo en los juegos que se rigen por reglas, donde el niño juega para sí, sin confrontar o discutir las reglas.

La incapacidad para considerar el punto de vista del otro y la tendencia a tomar el suyo como el único posible, está íntimamente ligada a la tendencia que los mismos niños tienen a centrarse en un sólo aspecto de la realidad, el que están percibiendo, y a su dificultad para considerar las transformaciones que permiten pasar de su punto de vista al de los otros.

Los niños de 2 o 3 años generalizan; dado que, su razonamiento a los preconceptos no llega a ser una verdadera deducción, es por tanto una transducción (un razonamiento que va de lo particular a lo particular).

Entre los 2 y 4 años juegan un papel fundamental las asimilaciones directas entre situaciones basadas entre las semejanzas y metáforas que mas tarde utilizará el niño en sus descripciones y razonamientos.

Esta importancia del pensamiento comparativo en la etapa preoperatoria se manifiesta por la variedad y originalidad de las expresiones pseudo-metafóricas que tienen los niños entre 2 y 5 años.

A partir de los 4 años aproximadamente, aparece una nueva situación cognitiva que le permite al niño entablar una conversación continuada y el vivir experiencias breves en las que manipula objetos diversos.

Este autor caracteriza el pensamiento preoperatorio como una verdadera experiencia mental. Es representativo, es una forma de aprehender la realidad que tiende a estar más cerca de las acciones y de sus resultados que de construcciones más abstractas y esquemáticas (como lo serán las operaciones).

Otra característica de esta etapa es la tendencia a centrarse en algunos de los aspectos de la situación, dejando de lado otros aspectos y provocando así una deformación del razonamiento, constituye una de las características más importantes del pensamiento preoperatorio. El niño en esta etapa tiene dificultad para considerar dos dimensiones diferentes a la vez.

Las cogniciones preoperatorias, al estar próximas a las acciones y a la realidad concreta y al ser una serie de experiencias sucesivas con dificultad de una organización de conjunto, no tienen la movilidad propia de los actos mentales reversibles.

Una cognición es reversible si es capaz de proseguir un cierto camino en un sentido y hacerlo luego en sentido inverso para conectarse nuevamente con el punto de partida.

El pensamiento pre-operatorio tiende a fijarse en los estados más que en las transformaciones. Esta imposibilidad de considerar los cambios fue desarrollada por Piaget en el estudio de imágenes mentales, el cual demuestra la dificultad que tienen los niños de 4 a 6 años para representar las transformaciones.

De igual forma, a la tendencia que tiene el niño en esta etapa a tomar su punto de vista como único, desechando a los demás. Es una centración excesiva en las acciones y representaciones propias del sujeto.

1.1.2 Eric Erikson

La preocupación principal de Erikson es el crecimiento de sí y las formas en las que la sociedad, en lugar de la biología, moldea su desarrollo. En cada una de las ocho etapas sucede una crisis que influye en el desarrollo del yo.

Confianza básica versus desconfianza básica (de cero a 18 meses). Los bebés desarrollan un sentido de qué tan confiables son las personas y los objetos en su mundo. Necesitan desarrollar el equilibrio justo entre la certidumbre y la

incertidumbre. Si las escalas pesan más del lado de la confianza lo que es favorable según Erikson los niños desarrollan lo que él llama la virtud de la esperanza: la creencia de que pueden satisfacer sus necesidades y obtener sus deseos. Si predomina la desconfianza, los niños verán el mundo como hostil e imprescindible y tendrán problemas al establecer relaciones íntimas. Este estudioso enfatiza a la alimentación como un escenario en el que la madre establece la mezcla correcta de confianza y desconfianza.

Autonomía vs vergüenza y duda (de los 18 meses a los 3 años) En esta etapa si el ambiente en que se desenvuelve durante el segundo año es de libertad en la exploración de su mundo, de tal manera que él pueda decidir por sí mismo saldrá adelante en la vida, será un ser independiente y afrontará su responsabilidad en las decisiones que tome actuando libremente.

Si por el contrario, el ambiente en que se desenvuelve restringe su autonomía, le obligará a recurrir para todas sus decisiones a la madre, ya que dudará de su capacidad de decisión y será un ser inseguro en sus decisiones, obsesivo por el orden de las cosas y, en mucho, sujetará sus actitudes a las opiniones de los otros, será inflexible y obstinado.

En esta crisis los niños necesitan lograr el equilibrio justo entre la autonomía o autocontrol y el control externo. Necesitan aprender lo que pueden y deben hacer, lo que es seguro de hacer y qué clase de guía necesitan aún de sus padres. En esta etapa los niños aprenden a hacer sus propias exigencias y decisiones, a ejercitar la autorrestricción y seguir sus propios intereses.

La maduración juega un papel importante a medida que los niños utilizan los músculos para hacer cosas por sí mismos, caminar, alimentarse y vestirse solos y ejercer autocontrol.

Para lograr autonomía, necesitan suficiente control y guía por parte de los adultos. Demasiada o muy poca ayuda puede volverlos compulsivos al controlarse a sí mismos. El miedo de perder el autocontrol puede inhibir la autoexpresión, crearles la duda con respecto a sí mismos o avergonzarlos puede llevarlos a sufrir de pérdida de la autoestima.

El entrenamiento para ir al baño es un logro importante en el aprendizaje de control y de autodeterminación; así mismo lo es el lenguaje, a medida que los niños aprenden a expresar sus deseos, se vuelven más capaces y más independientes.

Iniciativa vs culpabilidad. (de tres a cinco años) se inician los fuertes impulsos sexuales, si tiene libertad de iniciativa y no se siente restringido para planear y fantasear, tendrá confianza en sí mismo y será un ser que gozará planeando el éxito de su futuro. Se sentirá capacitado para guiar en el cumplimiento de sus deberes y no se arredrará ante la competencia.

El fracaso de su iniciativa, sobre todo ante rivales (hermanos) le provocará sentimientos de culpa que invalidarán su libre expresión, se sentirá impotente ante la autoridad y preferirá aceptar la vida tal y como venga. Sin luchar por ascender ni destacar.

Erikson acepta el concepto del super yo de Freud y sus orígenes edípicos, pero continúa creyendo que los asuntos sociales son más importantes que los sexuales para afectar la vida de la persona.

Esta crisis marca una división entre la parte de la personalidad que permanece niño, lleno de alegría y de deseo de probar cosas nuevas y ensayar nuevos poderes, y la parte que se está volviendo adulta, que examina en forma constante la conveniencia de motivos y acciones. Los niños que aprenden a regular estos propósitos conflictivos desarrollan la virtud de propósito, el valor de prever y perseguir metas, sin estar inhibidos por la culpa o el miedo al castigo.

Industriosidad vs inferioridad (6 a 11 años) Si el niño está listo para trabajar y es motivado en sus pequeños quehaceres se sentirá con confianza para usar sus instrumentos y técnicas, perseverando en su trabajo y ampliando sus horizontes fuera del hogar. Será un ser que percibirá satisfacción por los trabajos que realice, cooperativo, se sentirá capaz de usar bien instrumentos y conocimientos.

Si se siente incapacitado para desarrollar un trabajo o para el uso de instrumentos, se pueden generar sentimientos de inferioridad que pueden estar basados no sólo en su supuesta incapacidad, sino también en la diferencia de color de piel o estrato social, percibirá que el trabajo no es gratificante e intentará eludirlo y, de no ser posible lo aceptará como una carga y no como satisfacción.

Erikson, ve la infancia intermedia como un tiempo de relativa calma emocional, en la que los pequeños pueden asistir al colegio y aprender las habilidades que su medio cultural exige. Los niños en todas las culturas tienen que aprender las

habilidades que necesitan para sobrevivir, la especificación depende de lo que es importante en una sociedad. Estos esfuerzos por lograr habilidad pueden ayudar a los niños a formarse un concepto positivo de sí mismo.

Identidad vs confusión de identidad (12 a 19 años) Con el término de la infancia se inicia la pubertad y con ella importantes cambios físicos y fisiológicos que determinan la madurez genital. Es aquí cuando surgen las preguntas ¿quién soy?, si el joven logra que esa confusión se resuelva en una armoniosa integración entre la etapa infantil, la libido y las oportunidades que se le presenta la sociedad para desarrollarse, sabrá encontrar su propia individualidad y será un ser seguro de si mismo en lo que es y puede hacer, de decisiones firmes, que escuchará a los demás, pero no se dejará arrastrar por las opiniones ajenas.

Si en esta etapa el joven, en vez de intentar responder las preguntas desde su propia individualidad, se crea una sobre identificación buscando en los signos (moda) la respuesta a sus conflictos, se perderá en un mar de confusiones y será un ser inestable que buscará constantemente la identificación con personas que considere valiosas, su identificación consigo mismo será tan confusa, que buscará solamente reflejar las actitudes de la gente que crea importante, la importancia de los signos externos de identidad (automóvil) para él será fundamental.

Para formar una identidad el yo organiza las habilidades, las necesidades y los deseos de la persona y ayuda a adaptarlos a las demandas de la sociedad. La búsqueda de la identidad viene a enfocarse durante la adolescencia y persiste a través de la vida, aunque es más insistente en algunas épocas que en otras.

Con base en su propia vida y su investigación con adolescentes en varias sociedades, Erikson concluyó que el aspecto crucial de la búsqueda de la identidad es decidir una carrera.

La búsqueda de la identidad es un viaje de toda la vida, que empieza en la adolescencia. Este esfuerzo de darle sentido a sí mismo y al mundo no es una especie de maduración de un malestar, es en su lugar un proceso vital sano que contribuye a la fortaleza del yo del adulto. Los conflictos en esta lucha estimulan el crecimiento y el desarrollo personal.

1.1.3 Semynovich Vigotsky

Vigotsky sostiene que los procesos psicológicos del ser humano tienen un origen social. Afirma que, todo proceso psicológico superior aparece dos veces en el desarrollo del ser humano: una en el ámbito interpsicológico (entre personas) y otra en el ámbito intrapsicológico (individual). Entre éstos se encuentra la interiorización. Vigotsky, afirma esta ley a partir del lenguaje:

De 1 a 3 años: el lenguaje tiene una función comunicativa y es interpersonal.

De 3 a 5/7 años: se da un habla egocéntrica o privada, y acompaña sus acciones.

A partir de 5 años se da el proceso de interiorización, sus acciones no van acompañadas por el lenguaje este aparece interiorizado lo que lo hace intrapersonal.

Desde la perspectiva constructivista, el docente debe ser un mediador entre lo que el niño ya sabe hacer sólo y aquello que aún no sabe o no domina.

Algunos conceptos clave de este autor son nivel del desarrollo real, del potencial y zona de desarrollo potencial.

El nivel de desarrollo real se define como aquello que el niño ya sabe, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente; el potencial es aquello que el niño aún no sabe pero puede llegar a saber con la ayuda de otro, determinado por la capacidad de resolver problemas con la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados por él. La zona de desarrollo potencial (ZDP), es la que se da en medio de estos dos niveles, y es en la que establecen relaciones.

Existe una relación entre el desarrollo, la educación y el aprendizaje. La educación debe ser el motor del aprendizaje, ésta ha de actuar en la ZDP, proporcionando ayudas para fomentar el desarrollo del niño. Los maestros trabajamos en proporcionar esos auxilios pero retirándolos a tiempo, cuando ya no los necesite el niño. Vigotsky sostiene que la finalidad de la educación es promover la evolución del ser humano.

Desde la propuesta socio cultural, se ha asumido que el progreso intelectual para niños y niñas preescolares, y para todo ser humano, es dependiente del contexto cultural y momento histórico en el cual se inserta el individuo. Se postula desde esta perspectiva, que el aprendizaje humano es un proceso social producto de las interacciones.

Vigotsky postula que la inteligencia tiene un origen social, por lo tanto, el desarrollo y la utilización de ésta requiere reconocer la importancia de la

mediación social. Precisa que el conocimiento se construye entre dos o más personas, ningún aprendizaje se da aisladamente, sino entre mediadores sociales, que participan en él.

También piensa que la educación siempre va delante del desarrollo, para así estimularlo, gracias a fomentar el aprendizaje. Siempre se puede mejorar buscando que el nivel de desarrollo potencial llegue a ser el real.

Aunque a veces se crea que no hay que enseñar algo porque no lo va lograr aprender, hay que intentarlo aunque no pueda, porque interviniendo en la zona de desarrollo potencial, seguro se da un avance en su proceso.

Existe una valoración positiva de las diferencias individuales, porque aunque en la zona de desarrollo potencial la ayuda la aporta alguien más capaz, eso ejerce un aprendizaje entre iguales. La interacción social con otras personas, es fuente de aprendizaje y promueve el desarrollo.

1.2 La psicogénesis y niveles del proceso de adquisición de la lengua escrita

Se ha dicho que los niños no sólo son sujetos de aprendizaje sino también de conocimiento. En la experiencia de aprender la lengua escrita, el niño -al igual que en la adquisición de otros conocimientos- trata de asimilar la información que le suministra su medio ambiente. Siguiendo la teoría de Piaget para esta adquisición, el niño se enfrenta con nuevos objetos a conocer y, por tanto, a aprehender y ello le lleva a un desequilibrio que tendrá que ser ajustado a través de la asimilación.

Sin embargo, cuando el pequeño, por la estructura mental con que cuenta en ese momento, no es capaz de asimilar algún nuevo objeto conocido, podrá rechazarlo, ya que éste no encaja con su estructura mental. Emilia Ferreiro sostiene que durante este proceso de rechazo, el niño pone en marcha una serie de hipótesis que exterioriza a través de preguntas y acciones, con el objeto de dar sentido al nuevo conocimiento.

Es esta búsqueda de sentido la que lleva al niño a la búsqueda de coherencia dentro de su sistema interpretativo; debe contar con una secuencia ordenada en sus conocimientos, el niño irá dando sentido a sus experiencias con la escritura y con los usuarios de la misma.

Los cambios que suceden en el niño para tratar de asimilar el conocimiento de la lengua escrita son lentos y pasan por procesos de asimilación bastante difíciles para él, ya que trata lo más posible de conservar su esquema anterior, sin embargo los reiterados acercamientos hacia la lengua escrita irán cambiando poco a poco estos esquemas, hasta que el niño encuentre la acomodación al nuevo conocimiento.

1.2.1 Etapas en la adquisición de la lengua escrita

Como se ha mencionado, son varias las etapas por las que pasa el niño para adquirir la lengua escrita. Los seguidores de la teoría psicogenética las dividen en tres fundamentales. A continuación, se enumeran las características más importantes con que los niños cuentan en cada etapa.

Primer nivel El niño ya conoce la representación gráfica a través del dibujo, las letras para él aun no representan nada; sin embargo, el niño comienza a buscar criterios para distinguir entre los dos modos de representación gráfica (dibujo y escritura).

La primera conclusión a que llegan los niños es que no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre un dibujo y la escritura, más bien la diferencia está en el modo en que se organizan estas líneas; esto es, un dibujo puede llevar un círculo así como una letra, sin embargo él puede saber que está dibujada una pelota pero no sabe que un círculo es la letra "o".

Cuando observan que un escrito es siempre lineal y lleva esa secuencia, mientras que un dibujo puede o no contar con ella. En este primer nivel logran dos avances muy importantes: el primero es considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica que es el icónico (dibujos) y el no icónico (la escritura).

Ahora ya conoce que existen dos formas de representación gráfica. El siguiente paso en este nivel es cuando el niño observa que el modo no icónico de representación tiende a expresar algo que él todavía desconoce; sin embargo, surge en él la hipótesis de que las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo que el dibujo no tiene capacidad de representar y lo que puede representar en primera instancia a la lógica del niño es el nombre del objeto dibujado.

Así, cuando se le muestra a un niño un envase de la *cola* y se le pregunta qué dice ahí (señalando las letras donde dice *coca cola*), el niño por lo general responderá, "*coca*"; sin embargo, si le mostramos las letras adyacentes del producto, el niño seguirá contestando "*coca*".

En este momento comienza otro proceso dentro del niño: éste ya conoce que existen dos tipos de representación gráfica y que el modo no icónico representa el nombre de un dibujo u objeto; es en este momento cuando el niño comienza a buscar la lógica de las letras de acuerdo al objeto que nombran; por tanto, el niño comienza a enfrentarse a un problema que se organiza en dos direcciones: la cuantitativa y la cualitativa.

En lo cuantitativo, el niño enfrenta el siguiente dilema: ¿cuántas letras tiene que haber en la escritura para que ésta sea "legible"? Es a través de este dilema que el niño comienza a construir su hipótesis del principio de cantidad mínima.

Por su parte, el problema de cualidad lo resuelven de manera visual: para que las letras tengan algo que expresar éstas deben ser diferentes. Si al niño se le presenta un gato icónicamente y se le ponen tres "s" debajo del dibujo y se le pregunta qué dice ahí, el niño aunque la escritura cumple con el principio de cantidad pero no con el de cualidad, contestará que no dice nada.

Segundo nivel El principal logro es un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas. Ello lo lleva a la construcción de un modo de diferenciación entre escrituras. En este nivel, el niño se enfrenta al problema también en las direcciones de cualidad y cantidad.

En el caso de la cualidad, la pregunta es, ¿con qué grafías se puede representar el nombre de un objeto?; en el problema de cantidad, el niño se pregunta ¿qué extensión debe llevar cada nombre de objeto?

En este nivel, el niño puede demostrar más avance en alguna de las dos direcciones o igual avance. En el problema cuantitativo, el niño –al observar que el adulto o los libros, a veces, escriben cadenas de grafías más cortas o más largas– da sentido a que no siempre la cantidad es la misma; así crea la diferenciación cuantitativa. Esto lo hace de acuerdo al objeto y la evocación que tiene de él; por ejemplo, elefante para el tendrá más grafías que hormiga. En esta etapa el niño todavía no descubre la interrelación que tiene la lengua oral y la escrita para la cantidad de letras que se escriben.

Tercer nivel el niño se dará cuenta de la interrelación entre lengua oral y escrita, construyendo tres hipótesis, que podríamos denominarlas como subniveles: silábica, silábica-alfabética y alfabética.

El niño toma la gran mayoría de la información útil para su desarrollo en este campo del medio ambiente. Es en este nivel cuando una de las escrituras más importantes hace aparición: la de su nombre propio. A partir de la observación de las grafías que éste lleva el niño comienza a preguntarse con respecto a los problemas de cualidad y cantidad. ¿Por qué esas letras y no otras?, ¿por qué esa cantidad de letras?

En este subnivel (silábico), el niño comienza a darse cuenta de que lo escrito tiene que ver con lo oral, pero divide lo oral normalmente en sílabas; por ejemplo, la

palabra caballo, se representará con tres grafías. Aquí pueden aparecer producciones en donde las letras no tengan que ver con la asignación sonora o viceversa.

El siguiente subnivel es el silábico-alfabético y es la transición del anterior al siguiente. Éste se caracteriza porque el niño se acerca al descubrimiento de la correspondencia que existe entre el sonido que se emite para una letra y la grafía; esto es, si su nombre es Luis, comenzará por pensar que la *L* tiene escrita dice *Lu*; más tarde y con la ayuda de los adultos comprenderá que la *L* es una fonía y no una sílaba.

En esta etapa entra en conflicto con sus hipótesis de calidad y cantidad elaboradas anteriormente, pero poco a poco descubrirá la relación constante entre el sonido y la grafía: con ello estará arribando al tercer subnivel.

El subnivel alfabético es donde el niño establece la correspondencia real entre el sonido y la grafía; esto es, entre los fonemas de la palabra y las letras necesarias para escribirlas. Sin embargo, es indispensable mencionar que, aunque respete ya la cantidad, es muy probable que aún no asigne las grafías adecuadas a lo que quiere expresar, pero en este importantísimo nivel el niño llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura y éste es que cada fonema está representado por una letra.

Todo este proceso se lleva de manera simultánea con otro muy importante para arribar a la comprensión de la lengua escrita: la interpretación de textos.

1.2.2 Momentos de la interpretación de textos

Primer momento El niño descubre que se puede leer algo en el texto apoyado en la imagen (esto es la interrelación entre lo icónico y lo no icónico como representación el segundo del primero).

El nombre del objeto y las propiedades del mismo es lo que puede leerse en las grafías según los niños que se encuentran en este momento; éste se caracteriza por que ellos consideran al texto como una totalidad sin atender a las propiedades específicas de cualidad y cantidad.

Segundo momento. El pequeño arriba a la comprensión de las características cuantitativas y cualitativas; en las primeras, atiende a que la escritura está segmentada es continua y tiene una longitud específica; en las segundas, comienza a darse cuenta de que lo escrito tiene un valor sonoro convencional. Este momento se ve caracterizado por que los infantes tratan de entender que el texto tiene las propiedades mencionadas.

Tercer momento Al observar una imagen y leerles una persona alfabetizada el texto (por ejemplo, El pollito se está bañando) la imagen corresponde a un pollo en una bañera, el párvulo tratará de segmentar el texto para hacerlo corresponder en sílabas con los segmentos del texto, normalmente dará más importancia al sujeto y el verbo.

Ejemplo:

“El pollito se está bañando”, el niño leerá así

El pollito se está bañando *El pollito se baña*

Este ejemplo nos da pauta para otras características de este momento, el niño se afina sus estrategias de lectura. En conjunto, las hipótesis del niño a través de los niveles de su escritura y los momentos de su lectura irán dando como resultado la asimilación y luego la acomodación al nuevo conocimiento y, por ende, que aprenda a leer y escribir pero, además, que comprenda los textos que lee y sepa expresar sus sentimientos, pensamientos, etc., a través de la escritura.

1.3 Constructivismo

1.3.1 Concepción filosófica

El constructivismo filosófico sostiene que el conocimiento humano no se recibe de forma pasiva, sino que, más bien, es procesado y edificado de una forma activa por el individuo que realiza la actividad del conocer y que gracias a su aparato cognitivo puede ir adaptando y modificando el objeto de estudio sobre el cual actúa, permitiendo al alumno organizar su mundo, interactuar con el y registrar sus experiencias desde una perspectiva individual y vivencial.

Esta corriente de pensamiento considera que el cerebro no es un mero recipiente donde se depositan las informaciones, sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento, los ordena y da forma. Este es un planteamiento netamente kantiano.

1.3.2 Corriente pedagógica

La tendencia constructivista revoluciona la labor de la escuela y la práctica docente. La institución educativa debe facilitar a los estudiantes el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales, de esta manera contribuye al proceso de socialización e individualización del alumno, favorece el desarrollo de su identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Reconocer que el aprendizaje implica una creación o reconstrucción en el que las aportaciones del discípulo juegan un papel decisivo, debe transformar las prácticas de la enseñanza y tornarlo en el eje del proceso.

Uno de los retos del profesor es romper con las inercias y sustituir su clásica imagen transmisor del conocimiento por la del orientador y guía del alumno.

El constructivismo es una propuesta didáctica en la que convergen diferentes teorías psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje, así como de grupo y sobre la educación como práctica socializadora.

Sus principales fuentes son:

- Teoría del procesamiento humano de la información: la representación del conocimiento en la memoria y los esquemas de conocimiento.
- Teoría genética: competencia cognitiva y capacidad de aprendizaje, la actividad mental constructiva; el modelo de equilibrio.
- Teoría de la asimilación: y condiciones del aprendizaje significativo; significado y sentido

- Teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje: socialización del desarrollo próximo, capacidad de aprendizaje y espacio para la enseñanza.

La pedagogía constructivista sostiene, que el sujeto construye su peculiar modo de pensar, de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno.

El educando es considerado como sujeto cognoscente capaz de construir nuevos significados durante el proceso de aprendizaje. En éste, el alumno es el principal responsable, relaciona de manera lógica lo aprendido previamente con el conocimiento nuevo para lograr un aprendizaje significativo; busca la interpretación y significado de su conocimiento para ampliar sus capacidades cognitivas, dando pie a una experiencia reveladora e interiorizada.

El alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes canales (familia, escuela, contexto, medios de comunicación como la radio y la televisión, etc.) para establecer una relación entre éstos y sus conocimientos, así integrándolos a su estructura cognoscitiva les atribuye sentido y significado que le servirán posteriormente para introducirlo en el contexto social del trabajo.

El constructivismo revoluciona la concepción de la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos del docente al alumno. Su tarea es guiar al escolar en la correcta edificación de un significado a partir de sus ideas previas, los cuales a su vez, deben encontrarse en una constante evaluación por parte del profesor.

A partir de la percepción que tenga de sus alumnos se encontrará en la posibilidad de elegir adecuadamente el nivel y el método para la ayuda pedagógica que deberá brindar al estudiante durante su proceso de aprendizaje.

El papel del docente es favorecer el despliegue de la actividad mental de los discípulos al guiarlos y orientarlos hacia la adquisición de saberes y formas culturales de los contenidos de aprendizaje.

El profesor es un coordinador y guía de esa enseñanza, y al contenido como saberes preexistentes socialmente construidos; encontrando los tres elementos implicados en este proceso: alumno - docente – contenido.

Además, tiene la responsabilidad de guiar al alumno durante el proceso de forma sostenida, estructurada y planificada, de manera tal que éste logre la construcción de nuevos significados o conocimientos que le permitan comprender mejor la realidad.

Para desarrollar adecuadamente su labor debe partir del saber previo del sujeto, de los conocimientos sociales y culturales que éste ya posee y que constituyen la base para la elección de contenidos, técnicas y materiales de apoyo para promover el tránsito de la zona de desarrollo a la zona de desarrollo próximo.

Por otra parte, debe proporcionar un modelo de comportamiento experto cuando dirige la discusión ofreciendo un modelo explícito y concreto del uso de estrategias:

- Formular predicciones sobre el tema; plantear preguntas; aclarar dudas y resumir las ideas

- Intervenir con el objeto de mantener la discusión centrada y asegurar la utilización de las estrategias para que los alumnos las aprendan a utilizar
- Supervisar a los alumnos que conducen la discusión traspasándoles el control de la misma y vigilando que no se desvíen del objetivo (transferencia de la responsabilidad)

En esta corriente considera al docente, a sus compañeros y al contexto institucional como mecanismos de influencia educativa. Y al aprendizaje significativo y construcción, modificación y revisión de los esquemas de conocimientos, como procesos de construcción del saber.

El aprendizaje de nuevos conceptos se logra a través de la selección de informaciones por parte del alumno y obtendrá una experiencia mecánica o significativa, según las condiciones en las que se encuentre.

El primero se refiere a los conceptos que el alumno obtiene resultado de prácticas repetitivas, y que si bien logrará memorizarlos solo será, muy probablemente, por un corto período de tiempo. Esta forma de aprendizaje no genera la modificación de la estructura mental. En cambio si se hace de manera significativa, basada en el conocimiento previo pertinente permite la modificación de dicha organización intelectual, alcanzando la construcción de nuevos significados socialmente establecidos, objetivo primordial del constructivismo.

El alumno no es un simple receptor de conocimientos digeridos o estructurados, además de ser el responsable final de la construcción del saber, sino que selecciona y clasifica la información y le atribuye un valor y una significación mental. Conviene resaltar el valor de la ayuda pedagógica, ya que el docente debe

vigilar y orientar al alumno cuidando de que la selección de la información sea la correcta y propicie que la incorpore a una estructura mental, de acuerdo con la realidad de forma clara y de manera lo suficientemente funcional.

Durante todo el proceso de construcción del conocimiento el alumno requiere de recordar ideas, conceptos, etc. para lo cual recurre a la memorización a través de repeticiones, lo que no necesariamente implica llegar sólo a un aprendizaje mecánico, pues si los conceptos memorizados lo han sido de manera tal que puedan o se hayan relacionados con los significados o conocimientos construidos o en construcción, entonces se puede decir que se trata de un método de memorización comprensiva, permanente y que forma parte de un conjunto de esquemas mentales bien estructurados.

Toda esa interacción que se da entre el docente y el alumno se le denomina gestión conjunta, pues el educando muestra con sus acciones las necesidades relativas a lo que aprende y a la forma en que lo hace, permitiendo con estas acciones que el docente gradúe el nivel de ayuda pedagógica necesaria para la construcción del conocimiento lo que nos lleva la conclusión de que el aprendizaje en el constructivismo no es vertical sino una relación entre estudiante y docente para la obtención de mejores resultados.

Para lograr que el aprendizaje resulte significativo, las condiciones en las que se pretenda desarrollar la enseñanza juegan un papel importante. Los contenidos deben atraer la atención del alumno de manera tal, que sea capaz de atribuirles un significado o una representación mental; además de tener significatividad lógica,

los contenidos deben tener otra psicológica o sea, deben ser adecuados para relacionarse con el conocimiento previo pertinente del sujeto.

Por otra parte, es necesario contar con la disposición favorable del alumno para aprender es decir, es indispensable se opere el proceso mismo de relacionar sus conocimientos previos con los nuevos materiales que se le presentan, de acuerdo con su nivel de desarrollo cognitivo.

El contenido juega un papel importante, es importante cuidar la secuenciación de los contenidos y comenzar por los elementos más generales y simples e introducir progresivamente los más detallados y complejos.

Los métodos y estrategias deben ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en el contexto de uso lo más realista posible.

Las actividades de aprendizaje deben contribuir a explotar adecuadamente los efectos positivos que se relacionen entre los alumnos sobre la construcción del conocimiento.

La escuela tiene una función socializadora, pues vincula las relaciones que se dan dentro y fuera de ella; función mediadora entre la actividad del alumno y el saber colectivo culturalmente organizado. Asimismo, promueve por medio de la enseñanza de los contenidos escolares, destrezas y habilidades el desarrollo personal de los alumnos.

Asimismo, hace posible el doble proceso de socialización y de individualización en el alumno permitiéndoles construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

II EL LENGUAJE: LECTURA Y ESCRITURA

2.1 Enfoques de la lengua

El campo de la enseñanza de la lengua materna parece haber un acuerdo entre lo que son las finalidades recogidas en las disposiciones oficiales sobre el currículo, las que podrían derivarse de planteamientos no especializados sobre la convivencia de desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado, y lo que manifiestan especialistas en asuntos lingüísticos cuando hablan de la enseñanza idiomática en niveles obligatorios de escolaridad.

Podríamos decir que la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna es dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación de sus producciones orales y escritas. Si estamos de acuerdo en que esta es la finalidad básica de la enseñanza lingüística la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el hablante / oyente / escritor / lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

La competencia lingüística como la capacidad del oyente/hablante/ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito

de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea– y supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en los contextos diversos.

2.1.1 Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos.

Los avances experimentados por la ciencia lingüística, deben permear la formación inicial de quienes enseñan lengua como en un trabajo didáctico orientado a la mejora del uso expresivo y comprensivo del alumno.

Las aportaciones de este conjunto de disciplinas tienden a integrarse en propuestas teóricas y metodológicas que intentan ser capaces de dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada. Así, la lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional o la semiótica aparecen ante nuestros ojos como disciplinas de gran interés a la hora de abordar un planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua.

Estas aproximaciones funcionales al estudio del lenguaje presuponen que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas, prácticas comunicativas en las que “el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables” (Stubbs, 1993). Y si de lo que se trata es, de un punto de vista educativo, desde la intervención didáctica en el aula de la lengua,

de mejorar la competencia comunicativa (de uso socioculturalmente adecuado a los diversos contextos y situaciones de comunicación) del alumnado.

2.1.2 La pragmática

El punto de partida de la pragmática es la consideración de “el hablar” como “un hacer”, es decir, depende del uso que se le dé y siempre es contextualizado. Como señala Levinson (1983), “la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de la lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas”. El objeto de esta área del saber será el estudio de la lengua en su contexto de producción. Desde esta perspectiva, se entiende por contexto no sólo el “escenario” físico en que se realiza una expresión sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartidos entre los participantes en un encuentro comunicativo. Ese conocimiento compartido es el que asegura el entendimiento de los hablantes y permite poner en funcionamiento todo un juego de presuposiciones. El acto comunicativo no es algo estático, ni lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones. Al producir un enunciado, el hablante intenta hacer algo, el interlocutor, interpreta esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. Tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones que permitan otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen, sentido que va más allá del significado gramatical de las oraciones, como se pone de manifiesto en los enunciados indirectos.

2.1.3 Sociolingüística

Ésta empieza a desarrollarse en los años cincuenta con los trabajos de Weinreich sobre las consecuencias del contacto de lenguas. El objeto de la sociolingüística es el uso lingüístico. Esto implica que se presta una atención especial a los agentes de ese uso –los hablantes–. Los usuarios de la lengua son considerados como miembros de comunidades de habla, y una de las características esenciales de la comunidad de habla es su diversidad; se parte de la idea de que sus miembros pueden hablar más de una variedad o más de una lengua. La totalidad de los recursos lingüísticos de los hablantes constituyen su repertorio verbal. Esta disciplina, pues, centra su interés en la diversidad de usos que constituyen en catálogo oral de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso de los registros de uso (Tusón, 1991).

2.1.4 La etnografía de la comunicación

Anteriormente la relación existente entre la lengua y la cultura de los pueblos que habían estudiado el significado, no es para estos autores una relación unívoca entre un referente y la palabra que lo designa sino entre ésta y un contexto cultural.

La competencia comunicativa es aquella que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Con el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se

refiere a la habilidad de actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes– y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.

2.2 Psicología del aprendizaje y psicolingüística.

La psicolingüística (más concretamente, a los enfoques cognitivos) y de la psicología del aprendizaje. La primera, en buena medida como consecuencia de la búsqueda de explicaciones validas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y sobre su uso (Vila, 1993) ofrece el interés didáctico de ocuparse de los procesos cognitivos implicados en los momentos de la comprensión o de la producción de los mensajes. La segunda a través de los distintos enfoques integrales en una visión constructivista de los procesos de enseñanza (Coll, 1986, 1990), proporciona una base para entender los mecanismos del aprendizaje y de la construcción del conocimiento y, más indirectamente los implicados en el aprendizaje lingüístico.

Por lo que se refiere a los estudios psicolingüísticos sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, el panorama hasta los años sesentas refleja el dominio de

los modelos conductistas. El paradigma conductual insiste en que el aprendizaje de una lengua se logra con la formación de hábitos lingüísticos mediante la repetición y el refuerzo. En sintonía con las corrientes lingüísticas de signo estructuralista dominantes entonces en los ámbitos anglosajones, se defiende que la adquisición y dominio de una lengua se consigue mediante el refuerzo de emisiones verbales correctas y el rechazo de las expresiones incorrectas. El aprendizaje lingüístico será pues un proceso de adaptación del niño o de la niña a los estímulos externos de corrección y repetición del adulto en las diversas situaciones de comunicación que sean creadas con estos fines.

La concepción mecanicista del aprendizaje que subyace a los modelos conductuales sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje pronto fue adoptada por los lingüistas, que, desde los diversos estructuralismos elaboraban métodos para la enseñanza de la lengua. El aprendizaje debía limitarse entonces a la aprobación de hábitos fonológicos, morfológicos y sintácticos mediante metodologías que relegaban al olvido los aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación y la consideración, por tanto, el significado de los enunciados se construye en el uso lingüístico.

Chomsky (1957, 1965) parte pues, como hipótesis de trabajo, de la afirmación de la existencia de una gramática innata, universal, común a todos los seres humanos, entendida como un mecanismo genético (Language Acquisition Device) que les permite descubrir las unidades, estructuras, y reglas de combinación del lenguaje. El lenguaje, así entendido, es un sistema de reglas para cuyo manejo el ser humano está dotado en condiciones normales de desarrollo. Ello explica una

concepción psicolingüística de la creatividad lingüística concebida como la capacidad natural de la raza humana para comprender y producir un número infinito de enunciados a partir de un número limitado de reglas combinatorias. De forma innata, los niños y las niñas elaboran hipótesis sobre las formas lingüísticas que van desarrollando y éstas, al ser contrastadas con los principios gramaticales universales, se acaban interiorizando en estructuras sintácticas.¹

Algunos enfoques actuales sobre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje revisten un interés innegable para una didáctica de las lenguas orientada al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Así por ejemplo, desde las visiones cognitivas (Piaget e Inhelder, 1969), se trata de atender, junto a los aspectos innatos derivados del equipamiento genético de los seres humanos, a los procesos cognitivos y funcionales implicados en la adquisición y el desarrollo de la lengua ya que en el curso de su relación con el medio los niños y las niñas van desarrollando procesos en los que superan el contenido particular de los objetos o de las acciones para dotarlos de función simbólica o semiótica, es decir, de una capacidad que consiste en poder representar algo (un significado cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual...) por medio de un significante diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc. (Piaget e Inhelder, 1969).

El desarrollo de la función semiótica engendran los símbolos (la imitación diferida, el juego simbólico, la imagen gráfica, el recuerdo...), que son motivados, y el signo que, “como convencional, ha de ser necesariamente colectivo: el niño lo recibe por

¹ Lomas, Carlos *op cit.* p. 50

el canal de la repetición, pero esta vez como adquisición de modelos exteriores“ (Piaget e Inhelder, 1969).

El niño o la niña aprenden una lengua en su interacción con el medio físico a la vez que construyen su inteligencia y elaboran estrategias de conocimiento y de resolución de problemas.

Hablar una lengua no es sólo conocer las reglas del lenguaje sino saber usarla de forma adecuada en sus contextos de producción y resección (la competencia lingüística como parte de la competencia comunicativa). Al insistir en el uso verbal como una acción orientada a producir efectos en situaciones de comunicación concretas, las ciencias del lenguaje de orientación pragmática iban a coincidir en sus postulados con los derivados de la revolución iniciada con la publicación de las obras de Lev S. Vygotsky. Para él, el lenguaje es antes comunicación que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos.

Como demuestran los estudios de psicolingüística y psicología evolutiva, de las últimas dos décadas, el lenguaje no sólo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas. Las interacciones verbales en este sentido “desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores” facilitando el desarrollo de “las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta” (Vygotsky, 1979). No estamos ya tan sólo ante estructuras innatas sino ante instrumentos que regulan conductas y controlan los intercambios comunicativos.

Estos enfoques sociocognitivos dan un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje. Este es entendido como una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la postre deriva en pensamiento. O dicho de otra manera, “las relaciones sociales o relaciones entre personas, subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones”. (Wertsch, 1988)²

Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos, discursivos y psicolingüísticos en la descripción de los usos verbales y no verbales de la comunicación, de los procesos implicados en la comprensión y en la producción de los mensajes y de las determinaciones socioculturales que regulan la expresión y la recepción de los discursos supone sin duda un marco teórico atractivo para un trabajo en el aula de la lengua orientando al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

2.3 Enseñanza de la lengua

Es evidente que, no podemos pensar que el objetivo de la enseñanza tiene que ser formar gramáticos, filólogos o lingüistas, sino lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar “con soltura” en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre lo

² Lomas, Carlos **El aprendizaje de la lengua en la escuela**. Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993. p.51-52

que implica el habla y la escritura; que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito. Apropiarse de un código que no se posee, que exige un aprendizaje formal, que está sujeto a una normativa, que tiene unos usos sociales institucionalizados y que, además es un instrumento básico para todos los aprendizajes del ámbito académico. Podemos ahora plantear que formar hablantes y oyentes implica enseñar a “hablar” y a “escuchar”, pero, claro, esto es algo que todo el mundo hace, que los alumnos ya hacen cuando llegan a la escuela... Así pues, habrá que plantearse qué lengua o mejor, que usos hay que enseñar.

2.4 Lectura y escritura como prácticas culturales

La alfabetización es un proceso de aprendizaje y una práctica social, por tanto no se debe reducir la adquisición de la lengua escrita a destrezas perceptivo-motrices, la competencia lingüística y cognitiva del sujeto son determinantes.

Sin significado no hay lectura y no se puede lograr el significado sin utilizar el proceso. Toda ella es interpretación y de lo que el lector es capaz de comprender y aprender a través de ésta, depende de lo que el lector conoce y cree antes de la misma las opiniones difieren de un mismo texto.

La lectura como cualquier actividad humana es conducta inteligente. Aprender a leer inicia con el desarrollo de estrategias personales para obtener sentido del texto.

Leer y escribir no son conceptos simples, el primero puede entenderse como el proceso de comprender lo que un texto dice y el segundo puede interpretarse como el acto de codificar. Es poner a prueba hipótesis de interpretación es aventurarse a explorar diversos caminos en busca del sentido.

Implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de comunicación, un buen lector no es quien asimila mucha información, es quien logra además de comprender, extraer conclusiones no dichas del modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información. Leer involucra poner en relación lo que un texto dice con información de otros textos. En síntesis un buen lector es quien se ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio.

Respecto al concepto de escritura podemos decir que existen diferentes concepciones, pensar que escribir es transcribir este significado, es muy restringido ya que implica, además, organizar las ideas propias a través del código lingüístico, es decir, significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que obedece a reglas sociales de circulación, se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular, en atención de la cual se selecciona un tipo de texto adecuado.

El acto lector como actividad fundamentalmente cultural y lingüística. Cultural, porque siempre un lector lee o escribe para (informarse, divertirse, comunicarse con otros) y siempre lee o escribe en (un libro, un diario, un documento, una

tarjeta postal) La lectura no existe fuera de la intención de un lector y fuera de un soporte textual o de un objeto cultural como el libro, la carta u otro texto.

También es una actividad lingüística, porque leer no es sólo decodificar; es procesar y comprender un enunciado verbal, explorarlo, interrogarlo, reformularlo. En esta perspectiva, comenzar a saber leer no es sólo aprender a decodificar, sino que aprender a formular hipótesis lingüísticas y semánticas sobre el contenido del texto, sobre su significado. Se trata de centrarse, no sobre fragmentos, sino sobre el enunciado escrito, sobre lo que quiso decir el autor del texto. Tanto la lectura como la escritura son prácticas culturales; es decir, son actividades realizadas por personas pertenecientes a una comunidad determinada, en un contexto determinado y con propósitos precisos.

Por estas razones, las dificultades en el aprendizaje de la lectura no expresan solamente un problema de los alumnos para decodificar, sino más bien reflejan una incompreensión sobre el desafío que involucra el acto de leer (qué se espera cuando se me pide que lea) y una ausencia de “un proyecto lector propio” (para qué quiero leer algo). De hecho, la investigación demuestra que un buen predictor del éxito de un niño en el proceso lector, es su capacidad de expresar cinco razones por las que él desea leer. Contribuir a superar o a prevenir esas dificultades implica, por ello, apoyar al niño a construir un proyecto personal de lectura, a comprender que leer no es un fin en sí mismo, sino un medio para acceder a los mundos y las voces contenidas en el lenguaje escrito y a un estadio de desarrollo personal diferente: un individuo que actúa, autónomamente, a través del pensamiento y de la inteligencia.

La lectura involucra tres acciones distintas que implican un alto nivel de exigencia intelectual:

- Una acción cultural, donde el lector manipula un objeto, que le da un contexto, un sentido al acto de leer.
- Una acción comprensiva durante la cual el lector explora el texto y construye un sentido, formulando hipótesis sobre el significado a través de las claves textuales, lingüísticas, ortográficas, estructurales, ilustraciones, etc.; descubre los personajes, sus características y acciones, el escenario donde se mueven.
- Una acción instrumental en la que el lector procesa el escrito a partir de conocimientos específicos para reconocer las letras y atribuirles un sonido, reconocer las palabras, atribuirle sentido a las marcas, tales como el punto, las comillas o los signos de exclamación.

La forma como se enseña a leer y escribir depende de las distintas perspectivas para enfocar el trabajo escolar. Es importante que el docente defina sus prioridades de formación: alumnos que tengan buena calificación, “se porten bien”, pasen al siguiente grado, salgan bien en un examen; o bien, puede apuntar a que sus alumnos construyan aprendizajes, motivados por una relación positiva con el conocimiento. Esto quiere decir, formar niños investigadores, centrarse sobre el desarrollo de un conjunto de actitudes que apuntan al “aprender”: conocimientos y competencias escolares, capacidades cognitivas como razonar, memorizar; métodos de trabajo, reflexión sobre sus propios aprendizajes o errores, además del placer de aprender y comprender. Cuando los niños y niñas están en clases

donde existe una “subactividad intelectual”, centrándose preferentemente en reconocer letras e identificar palabras visualmente, están aprendiendo a leer sin aprender a comprender los textos. Para aprender realmente a leer es necesario decodificar y, simultáneamente explorar, interrogar interactivamente el contenido del enunciado escrito, en el marco de una situación que le dé sentido.

2.5 Enseñanza escolarizada de la lectura y escritura

La enseñanza escolarizada de escritura con métodos tradicionales cumple escasamente sus funciones socialmente reconocidas: comunicar, servir de soporte a la memoria, regular la conducta de los demás, objetivar la escritura, producir textos. Si bien la escritura aparece como un objeto, es extraño al alumno, es un objeto en sí, que no sirve a otros fines más que el de aprender a leer y a escribir y que sólo puede manipular el maestro. En esas condiciones la apropiación de las funciones sociales de la escritura sería poco menos que imposible ya que difícilmente pueda apropiarse algo que no tiene existencia en las prácticas y contextos cotidianos.

Sin embargo, si observamos las funciones que la escritura cumple al servicio de maestros y directivos, antes que al de los alumnos, notaremos que en muchas de las escrituras que los niños deben producir está presente cierto uso institucional de registro y de control. Es posible percibirlo claramente en aquellos escritos que sirven para registrar en el cuaderno de clase las actividades del aula y en los que implican la función de evaluación y de control del aprendizaje y la conducta de los alumnos mismos.

En ese sentido, el registro de las actividades escolares en los cuadernos de clase sirve fundamentalmente para el control escolar y social, lo que a su vez permite entender la presencia preponderante de los usos mecánicos de la escritura al constituir prácticas y elementos de enseñanza susceptibles de un más estricto control y evaluación, aun a riesgo de distorsionar el objeto de conocimiento. Este control riguroso del aprendizaje es un importante y arraigado requerimiento institucional.

Las prácticas que hemos descrito operan ciertos efectos de disciplinamiento, sostienen una normativa que a la sociedad le interesa para iniciar a los sujetos, haciéndolos atravesar por una serie de pruebas escritas para ingresar al mundo social. Lo que la escuela ofrece a los niños, aun cuando no les permita una alfabetización de calidad, alcanza para que se apropien de aquello que la sociedad espera de su comportamiento en torno a la escritura: cómo pueden participar en su utilización, qué acciones les están permitidas y cuales no.

La historia de la alfabetización es precisamente la historia de los lugares de control, uso y distribución de las marcas escritas, y del control sobre el discurso que debe o puede ser escrito y la escuela es actualmente uno de esos lugares instituidos por la sociedad.

Aun cuando los parámetros y situaciones que conforman el contexto de comunicación, de características exclusivamente escolares, no sean objeto explícito de enseñanza, crean las condiciones para la producción de los alumnos como usuarios de la escritura. Las implicaciones que se dan en estos contextos podrían constituir el modelo de las futuras relaciones de comunicación en que el

alumno tenga que leer o escribir. No sólo se aprenden y transmiten textos sino que también se transmiten y apropian las condiciones en que los mismos son posibles. Esas condiciones despojan a la escritura de aquellos objetivos reconocidos socialmente y restringen la formación de usuarios competentes de la lengua escrita. Al ocultar y distorsionar información se dificulta el acceso a estos saberes y con ello se contribuye significativamente al fracaso en su aprendizaje.

La escuela frecuentemente favorece que los sujetos se limiten a reproducir discursos ajenos, sin interés para ellos de actos de lectura y escritura y sin poder explotar los usos sociales que la segunda posee.

2.5.1 Escritura

Cuando los pequeños se inician en el aprendizaje de la escritura, tienen que aprender como es nuestro sistema alfabético y cómo funciona. Pero hay muchas otras cosas que tienen que aprender: la direccionalidad de la escritura, la separación entre palabras, las formas que toma el lenguaje cuando lo utilizamos por diferentes propósitos, todo esto lo va a ir aprendiendo mientras van escribiendo, mientras van practicando y perfeccionando su escritura.

Es importante que desde el principio los párvulos escriban como puedan. No es necesario esperar a que sepan escribir de manera convencional. Se aprende sobre la marcha. Nuestros alumnos tienen que aprender las consonantes pero no como requisito, sino como una necesidad.

Por lo tanto, no tenemos que enseñar el abecedario en un orden o secuencia particular predeterminada por un método. Los procedimientos suponen una secuencia fija que no corresponde al proceso y estudio de la lengua escrita de los niños y niñas. Sabemos ahora que nuestros alumnos van cambiando sus ideas sobre el sistema de escritura. Ellos tienen que ir confrontando sus ideas con las formas convencionales. El aprendizaje es un progreso recursivo: cuando uno conecta una idea nueva con algo que ya conoce tiene que ir para atrás y verificarla, o tiene que enlazar esa idea con algo diferente y repensarla.

Por tanto, tenemos que ayudar a las niñas y niños proporcionándoles información, explicándoles, dándoles oportunidades de repensar y verificar lo que piensan o saben. Esto quiere decir que tienen que practicar, pero de manera significativa, no mecánica, para que puedan siempre relacionar lo que están haciendo, lo que se les está enseñando, con lo que conocen.

Es importante que nuestros alumnos no le teman a equivocarse; que sepan que pueden cometer errores, y se vale en el aprendizaje. Para esto, debemos tratar de entender el proceso de cada niño o niña, y ayudarlo, pero no con un sentido de corrección o de hacerlo sentir que está mal, sino felicitándolo por sus logros y animándolo a que cada vez lo haga mejor.

Escribir es organizar ideas coherentes para que otros comprendan los mensajes que escribimos. La escritura no sólo se refiere a los mensajes entre dos personas. Es una invención grandiosa a través de la cual conocemos lo que ha pasado en la historia de la humanidad por los testimonios, registros de datos, las leyes de los pueblos, las grandes obras literarias y filosóficas, la gran variedad de idiomas.

2.5.2 Lectura

El enfoque comunicativo y funcional plantea que leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Es un proceso de construcción de significado y de reconocimiento de que el sentido no lo da sólo el texto. El lector al leer pone en interacción la información que le da el texto y le adiciona lo que sabe del tema que está leyendo.

Al leer se ponen en juego diferentes estrategias como: la predicción (lo que vendrá en el texto), el muestreo (selección), la anticipación (lo que vendrá en el texto), la confirmación (cuando se descubre que la predicción es falsa o no) y la autocorrección (cuando se da cuenta de que hay algo falso) estas estrategias son caminos que ayudan a los niños y niñas a construir y descubrir sus propias habilidades, aprenden cómo hacerlo, y al mismo tiempo construyen estrategias de tipo intelectual y cognitivas que les permitirán más tarde una independencia como sujetos capaces de enfrentar y resolver los problemas que se les presenten.

Leer diariamente para los alumnos es fundamental para desarrollar en ellos el gusto por la lectura así como ayudarlos a desarrollarse como lectores. En este ejercicio diario se incluyen también las lecturas que se relacionen con los temas que estaremos revisando durante el ciclo escolar, podemos enseñar a nuestros alumnos a cuestionar, antes durante y después de la lectura, nosotros como maestros podemos enseñarlos a hacer preguntas, primero haciéndolas nosotros mismos en voz alta, luego animamos a que ellos elaboren sus propias preguntas;

con esto se pretende que sean aprendices independientes y que comprendan por sí mismos.

Para esto es importante evitar preguntas de bajo nivel, es decir de correcto o incorrecto, y enfocarnos más en ideas y conceptos. Podemos hacer preguntas especulativas para indagar cosas sobre el tema, y preguntas predicativas acerca de lo que viene en el texto.

Con los niños y niñas que se inician en el proceso de codificación y decodificación de la lengua es necesario señalar varios aspectos de la lectura: enseñar y leer el título, el autor, mostrar las ilustraciones y permitir que nuestros alumnos las comenten y predigan de que se trata el texto. En ese momento es importante ir señalando con el dedo mientras vamos leyendo, para que vean en que dirección se hace esto. Podemos detenerla y hacer o pedir comentarios o preguntas.

Por lo tanto, la lectura y la escritura son dos importantes medios de comunicación. Es el uso que le damos en la vida cotidiana y no lo que aprendimos en la escuela como: “Ese oso se aseá así”, “Mi mamá me Mima” y otras frases que aprendimos e identificamos de memoria, por los que ya hace bastantes años estuvimos en la escuela primaria.

2.6 Expresión oral

El lenguaje es un instrumento esencial para el ser humano. Es, dicen algunos, la herramienta más valiosa y peligrosa porque con ella podemos expresar nuestros más profundos sentimientos como el amor, la esperanza, los deseos de justicia, el

tipo de sociedad ideal y podemos también enaltecer los valores que tenemos como seres humanos.

Por otro lado, la palabra puede destruir, ofender, tirar por el piso el prestigio y la autoestima de las personas. El habla puede manifestar el asco, la parte negra del individuo. El lenguaje puede llevar a cabo todas las operaciones del intelecto, las posibilidades del sentimiento y de la emoción. Él, es el medio más poderoso que tenemos para transformar el mundo.

Hay una percepción y acuerdo social en el sentido de que uno de los compromisos más altos que tiene la escuela es el de enseñar a leer y a escribir en los primeros grados de la educación primaria. Se concibe que el uso eficiente de la lengua hablada y escrita constituye uno de los recursos indispensables para el desenvolvimiento personal y social. Además de propiciar entre los niños un aprendizaje continuo y autónomo.

La escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas para expresarse por medio del lenguaje oral. Cuando llegan por primera vez a esta institución, los pequeños ya poseen conocimientos sobre su lengua materna y sus posibles usos. Saben preguntar, mandar, explicar, describir y narrar, entre otras formas de comunicación, sin embargo toca al plantel ampliar los conocimientos que los niños y niñas ya poseen, es decir fomentar que expliquen, describan, narren y se expresen cada vez mejor.

Es importante que los niños y niñas hablen sobre sus experiencias en cada tema que se revise, animarlos a que hablen sobre lo que conocen relacionado con el tema. Animarlos a que describan con más detalles las características de objetos,

lugares, animales, personas y situaciones. Que expresen sus gustos, sus opiniones. Que narren sus experiencias y las de los demás.

También es importante que aprendan a escuchar a los demás y a respetar lo que los ellos dicen. Nosotros podemos enseñarles escuchándolos con atención, respetándolos y tomando en cuenta lo que dicen. La expresión oral debe estar siempre relacionada con la lectura y la escritura. Es importante que lo que los niños hablen se escriba, ya sea que nosotros mismos lo hagamos o lo hagan ellos. También es importante que se hable de lo que se lee y de lo que se escribe.

2.7 Reflexión sobre la lengua

La reflexión sobre la lengua, es decir, el aprender cómo funciona el lenguaje para diferentes propósitos y usos, y cuáles son las convenciones que lo rigen, se va desarrollando junto con la lectura y la escritura. No es necesario enseñar estos aspectos aparte, pues mientras se habla, lee o escribe, se pueden abordar según sea pertinente.

Como mencionamos al principio, hay muchas cosas que aprender sobre la lengua, aparte de las letras, de las características de nuestro sistema alfabético y de las convenciones ortográficas. Tenemos que ir enseñando a nuestros alumnos como se estructura el lenguaje de diferente manera según el propósito para el que se usa, por ejemplo, para escribir una carta tenemos que saber cómo funciona ésta, cómo se usan las palabras en ella. Qué se pone primero, que tipo de expresiones se utilizan, hasta que tipo de expresiones se usan. Esto depende del propósito de la carta y de a quién va dirigida: si es personal para saludar y platicar sobre lo que

nos pasa a un amigo o familiar, si es de solicitud dirigida a una persona que no conocemos, o a una autoridad; si es de invitación, etc. Y esto lo aprendemos primero conociendo primero cómo son las misivas, leyéndolas o escuchando cuando alguien nos las lee. Y también viendo o escuchando como alguien escribe una epístola, como toma las decisiones de qué poner y qué no poner, como suena mejor que es lo apropiado decir dependiendo de a quién nos dirigimos. Lo mismo podemos decir de un anuncio, una receta, una nota, periodística, un telegrama, etc.

Por eso es importante que en el salón de clases nuestros alumnos se familiaricen con una gran diversidad de tipos de texto. Que sepan para qué se usan, cómo se escriben, qué tipo de lenguaje tienen. Esto les permitirá utilizar la escritura para necesidades reales de la vida diaria

Hay convenciones que sirven para muchos tipos de texto, y los podemos ir enseñando con muchos ejemplos: la separación de palabras, la puntuación, el uso de mayúsculas, las convenciones ortográficas. Pero también hay otros aspectos que son particulares a cierto estilo de escritura y debemos mostrarlos a nuestros alumnos.

2.8 Competencias docentes para la enseñanza de la lengua

En primer lugar, tenemos que conocer el código objeto de enseñanza, tanto desde un punto de vista interno, que permita explicar su estructura, como desde un punto de vista externo, que implica el conocimiento de las variedades lingüísticas – geográficas, sociales y estilo– y de sus funciones, es decir, de sus condiciones de

uso, que son socioculturales. Para este primer bloque de saberes, contamos con disciplinas como las propiamente lingüísticas o gramaticales, que abordan el estudio de la lengua desde una perspectiva interna, y con otras disciplinas, como la dialectología o la sociolingüística, que se preocupan por describir las variedades y sus usos.

En segundo lugar, necesitamos conocer los factores cognitivos que condicionan la adquisición de la lengua y el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Para ello tenemos que recurrir a disciplinas como la psicolingüística y la ciencia cognitiva.

En tercer lugar, necesitamos conocer los factores sociales y culturales que condicionan los usos lingüísticos y el mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Es aquí, donde de nuevo debemos de recurrir a la sociolingüística.

En cuarto lugar, necesitaremos conocer los métodos y técnicas más apropiadas para alcanzar los objetivos que nos proponemos, para nuestra formación respecto a este bloque de saberes, tendremos que recurrir a disciplinas como la pedagogía y la didáctica específica del área

Desde este punto de vista, saber que tipo de estudiantes tenemos ante nosotros en el aula es algo fundamental: Hemos de saber con qué repertorio verbal llegan a nuestras aulas, qué lugar ocupan dentro de ese repertorio la modalidad oral y la modalidad escrita, qué actitudes y valores asocian con las diferentes variedades que se usan en su entorno. Hemos de contrastar esas características de nuestros estudiantes con las nuestras, conocer nuestro repertorio verbal y de qué manera lo utilizamos en nuestra tarea docente, qué valores asociamos nosotros a los diversos usos y de qué manera hacemos intervenir nuestras actitudes y

valoraciones en el establecimiento de los objetivos de enseñanza, en la programación de las diferentes actividades y en los procesos de evaluación. Hemos de ser conscientes de qué, querámoslo o no, somos modelos de habla para nuestros alumnos, de que les estamos ofreciendo, día a día, ejemplos de uso lingüístico con nuestra actividad verbal cotidiana, de que continuamente estamos sancionando sus formas de hablar y de escribir, porque evaluamos no sólo lo que dicen sino también cómo lo dicen. Este conjunto de elementos constituye muy a menudo una parte esencial del currículum oculto, de ese conjunto de valores y de actitudes que se traspasan de forma inconsciente o implícita en el proceso de enseñanza–aprendizaje, y que es necesario que salgan a la luz, que sean objeto de reflexión por nuestra parte y negociación entre nosotros y nuestros estudiantes.

La sociolingüística nos ofrece una visión de la interacción comunicativa como un lugar de encuentro entre lo social y lo individual. Porque la vida social se desarrolla, se (re) crea, se mantiene o se cambia, a partir de las interrelaciones comunicativas entre los individuos. Desde las disposiciones más informales entre iguales, hasta las situaciones más jerarquizadas y ritualizadas, desde la conversación espontánea hasta un juicio, por ejemplo, podemos observar que el canje verbal desempeña un papel de crucial importancia en casi todas las interacciones que permiten que exista la sociedad. En cada intercambio se ponen en funcionamiento los atributos sociales e individuales de las personas que participan en ella: elegimos entre las posibilidades que ofrece el repertorio verbal, decidimos que papel vamos a representar. Se ponen en funcionamiento relaciones de poder –queremos convencer, queremos ser aceptados, ser creídos– que

existen en la sociedad debido a diferencias de estatus social, de clase, de conocimiento, de sexo, de edad, etc. Se pone a prueba la competencia comunicativa de los individuos: ese conjunto de saberes necesarios para actuar comunicativamente de forma apropiada en diferentes situaciones. Esos saberes son verbales y no verbales, cognitivos y socioculturales, y se van adquiriendo y desarrollando en parte de forma inconsciente al estar inmersos de forma activa en diferentes encuentros comunicativos.

Constituyen un conjunto de normas de comportamiento sociolingüístico y pragmático que nos orientan hacia cuándo es apropiado hablar y cuándo es mejor callar, de qué manera hemos de hacer uso de la palabra –cómo intervenir, que variedad utilizar–, con quién podemos bromear y con quién no.

Si antes planteamos que la escuela es parte y reflejo de la sociedad que la crea, ahora hemos de pensar que cada centro escolar y cada aula constituyen espacios o escenarios comunicativos, porque el proceso de enseñanza–aprendizaje se produce a través de continuas interacciones comunicativas (a veces comunicativas). El aula es un microcosmo, un concentrado de la realidad sociocultural donde, continuamente, aprendices y profesores van poniendo en juego los instrumentos que tienen a su alcance para conseguir sus objetivos, sus finalidades, que se van negociando momento a momento a partir de las diferentes visiones que unos y otros tienen de lo que está sucediendo. El aula se ve así como un contexto físico, cognitivo y sociocultural en el que el uso verbal –oral y escrito– es fundamental.

2.9 El papel del docente

El papel del docente es mediador y facilitador del aprendizaje. Para esto es necesario:

- Dar información y explicaciones a los alumnos
- Hacer demostraciones para ellos
- Guiar la práctica de nuestros alumnos, apoyándolos y ayudándoles
- Darles la oportunidad para que apliquen el conocimiento, animándolos, interactuando con ellos
- Promover la independencia de los alumnos y a que ellos tengan el control sobre lo que saben.
- Formular preguntas de reflexión y damos información y explicamos mientras escribimos.
- Escribir lo que nos dicen, o vamos diciendo con ellos qué escribir.
- Permitir que escriban como puedan, que lo intenten, o que copien algo significativo que ya saben.
- Guiarlos, apoyarlos y ayúdales si es necesario...
- Permitir que apliquen su escritura y lectura con un propósito definido, dar oportunidades de que comparen, revisen; les damos más información o explicaciones que necesiten.

III LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL JARDÍN DE NIÑOS

La educación preescolar en México está regida por la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y por la *Ley General de Educación*(1993) entendiéndose que esta última, precisa las atribuciones que le corresponden al Ejecutivo Federal, por conducto de la SEP, y las propias de los gobiernos de los estados en materia de educación, donde es declarada gratuita. Dicha Ley declara que el nivel preescolar, junto con el de primaria y secundaria, forman parte de la educación básica que en conjunto abarca un periodo de diez años de escolaridad (uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria). Sin embargo la educación preescolar era de carácter no obligatorio como requisito para ingresar a la educación primaria.

La obligatoriedad es parte de la política educativa del gobierno del presidente Vicente Fox Quezada, con fundamento en: la *Ley de Planeación* que establece que cada administración federal debe formular su plan sexenal. En base a esto se formula el *Programa Nacional de Desarrollo* (PND), del cual se derivan los programas sectoriales. Para el caso del sector educativo, se formuló el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en el cual la Secretaría de Educación Pública de México ha emprendido una línea de política educativa orientada a la atención de las niñas y los niños menores de 6 años, a fin de mejorar la calidad del servicio que recibe esta población en el país

La educación preescolar desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y niños. Es por ello que, se debe promover en los niños la socialización y la efectividad, el desarrollo de las capacidades

comunicativas, del pensamiento matemático, el conocimiento del entorno natural y social, el desarrollo físico y psicomotriz, así como la expresión y la apreciación artística.

Sin embargo, hablar de obligatoriedad en el campo educativo implica entender el término; en el que se hace referencia tanto a una exigencia moral como a una imposición social y a un deber jurídico. Lo que implica un verdadero análisis, en el que se tomen en cuenta todos los factores mencionados, que conlleven a una reforma real entendiendo que reformar es modificar con el fin de mejorar, tema del cual se han establecido las diferentes críticas u opiniones desde la presentación de de la iniciativa para la reforma en preescolar.

3.1 Historia de los Jardines de Niños en México

En el siglo XIX y principios del XX se analiza la necesidad de transformar a la escuela. En el contexto del movimiento liberal, tanto económico como espiritual, se insistió en la libertad individual con base en la creación de un sistema de enseñanza popular que deja a un lado el autoritarismo da origen a la *escuela nueva*.

Esta nueva visión reconoce el valor de la infancia como una de las etapas más definitivas en la construcción de su personalidad y que lo posibilitará en un futuro, a una vida plena y de deseos de todo ser docente.

“Froebel sostiene que cuando más variadas y definidas son las sensaciones y emociones del niño, tanto mayores son las

posibilidades de su educación. Todo lo que se haga, pues en favor de un desarrollo temprano y completo de unas y otras, influye sobre los resultados de su aprendizaje.”³

Se persigue el desenvolvimiento integral de los sujetos, desarrollo armónico de las líneas del pensamiento, escuela de actividad, porque el aprendizaje es el resultado de la acción directa del alumno y alumna sobre un objeto que a él en particular le interesa poseer y porque lo necesita.

El fin es educar para la vida, se reconoce al juego como una actividad creadora que estrecha relaciones entre los escolares, se busca que la escuela salga de sus muros y permita la interacción de los sujetos con el contexto.

El Jardín de Niños como institución educativa en nuestro país, fue instituido por Ernesto Laubscher, quien se fundamentó en la teoría froebeliana con su método de dones, juegos y ocupaciones para crear el primer Jardín de Niños el 5 de febrero de 1893, anexo a la escuela Modelo de Orizaba, Veracruz.

En este tiempo no hubo asomo de programas específicos, la acción educativa se limitó a la enumeración de actividades tales como: marchas y movimientos rítmicos, dones de Froebel, canciones, juegos organizados y libres, etc.

En 1900 algunas educadoras fueron invitadas a la Universidad de Columbia en Nueva York, a fin de que ampliaran sus conocimientos en la práctica educativa, a su regreso reconstruyeron el sistema de Froebel con modalidades

³ Castañeda, Estefanía; *Programa arreglado según el curso de los Kindergarthen de Manhathan, Bronx Nueva York, 1903, pag. 257.*

norteamericanas: los planes de estudio, libros y música fueron copiados de aquel país, sin ninguna adaptación a la realidad nacional.

En 1917 por razones presupuestales, los Jardines de Niños pasaron a depender del Ayuntamiento, fue hasta 1921 con el secretario de educación José Vasconcelos cuando se incorporaron a la Secretaría de Educación Pública.

A finales del siglo XIX, las ideas de Pestalozzi tuvieron gran influencia en la filosofía de Federico Froebel y en la concepción de abordar el manejo del medio natural al destacar la necesidad de poner al niño en contacto con él.

Estefanía Castañeda elaboró los primeros programas de 1903 y 1928 en ellos se destaca el contacto y la observación con la naturaleza para que el preescolar adquiriera conocimiento y amor hacia ella.

Entre los contenidos del Programa de 1903, resalta el “estudio del medio natural, el cuidado de los animales, observación de fenómenos físicos, nombres de flores y frutos, hacer hortalizas, colecciones de hojas, conchas, bellotas,”⁴ etcétera. Se fomentó el conocimiento de las características del lugar donde vive el alumno y aprovechar este vínculo para propiciar un aprendizaje acerca de su entorno.

En tanto, el programa de 1928 que es una reforma del anterior, por primera vez se da la denominación de Jardín de Niños con un enfoque nacionalista, que vuelve a retomar el fundamento teórico de Froebel y Pestalozzi de tener presente el medio ambiente donde se desenvuelve el pequeño para brindar experiencias en el hogar, escuela, comunidad por medios del juego.

⁴ SEP. **Programa de Educación Preescolar** México, 1951, pag. 38.

El siguiente programa fue elaborado por Berta von Glumer en 1936, perneado por la integración total a la vida social y natural que rodea al niño.

Los temas en este programa se dividen en seis: “hogar, religión, vida cívica, la patria, trabajo y la naturaleza,”⁵ la educadora por mes realizaba actividades que daban alusión a cada estación del año que correspondía (invierno, primavera, verano y otoño).

El Programa de 1942 fue elaborado por Rosaura Zapata a partir de las ideas de Froebel adaptado a las condiciones de trabajo de las educadoras mexicanas. Consideró prioritario propiciar una relación entre el hogar y la comunidad con un vínculo especial de la naturaleza. En sus contenidos se maneja: “cultivo de plantas, cuidado de animales, observación, de algunos fenómenos atmosféricos, el empleo del agua (lavado de manos, ropa y regado de plantas).”⁶

Como hemos visto la pedagogía de Froebel influenció grandemente el currículum de la educación preescolar desde sus inicios en México por varias décadas que sirvieron de punto de referencia en la forma en que la maestra enseñaba a los alumnos a través del medio circundante como una alternativa de apoyo para el proceso enseñanza–aprendizaje.

En 1963 hay un cambio en la estructura de los Programas anteriores que es la idea de globalización donde la pedagogía de Ovidio Decroly es parte de los fundamentos teóricos de los siguientes programas de educación preescolar, su premisa es *preparar al niño para la vida por la vida misma*, en esta frase se

⁵ VON, Glumer Berta. **Técnicas de Kindergarten 1936** Edit. Talleres, México, 1957. pag. 198.

⁶ ZAPATA, Rosaura. **Programa de Educación Preescolar 1942** México, pag. 99.

encierra su afán de organizar el medio de manera que el niño encuentre los estímulos necesarios. Para ello, afirmó que el infante debía conocerse a sí mismo al igual que a el entorno en el cual se desenvolvía llevándolo a cabo a través del programa de ideas asociadas que partían de la importancia primeramente, de alimentarse, asearse, vestirse, etc. Una vez satisfechas éstas, podría relacionarse con su medio adecuándolo a sus necesidades, mediante la globalización de las actividades.

En su método Decroly partió de temas relacionados con el niño y su medio natural, (los animales, plantas, tierra, agua, aire, etc.) "La premisa básica de este autor es el papel que juega la escuela en beneficio del crecimiento del alumno.

Le atribuye al medio un valor educativo en el que se establecen las bases tanto de su desarrollo cultural como mental. El papel del maestro es el de sujeto activo, que promueve el contacto con el entorno.

Afirmó que el camino que sigue las capacidades intelectuales para adquirir el conocimiento tiene tres pasos fundamentales: observación, asociación y expresión. Las metas a alcanzar por el preescolar son asumir actitudes de cariño para los animales y plantas donde él se responsabilice en tareas fáciles como el regado, limpieza de su área de trabajo, aseo personal, entre otras.

3.2 Los programas de educación preescolar

A lo largo de los años, los diferentes programas de educación preescolar han pretendido promover el desarrollo integral del individuo y en donde se definen los valores que deben realizarse en el proceso de formación del alumno.

Los marcos teóricos y los principios básicos en los que se han basado responden cada vez al momento histórico y pedagógico. El entorno social y cultural, así como los materiales didácticos, han tenido un papel importante en este desarrollo. Se ha procurado que sean acordes a la realidad y a la cercanía de los niños, para que les permitan alcanzar los objetivos propuestos en cada programa.

Los programas se han renovado en base a nuevos aportes sobre el conocimiento del niño y su proceso de aprendizaje así como estar acordes en la etapa

La educación preescolar que se brinda a los niños y niñas mexicanos, como los demás niveles educativos, ha transitado por una serie cambios curriculares: el programa 1979 organizado en objetivos educativos y esferas de desarrollo, congruente con los aportes de la tecnología educativa; el PEP 1981 con unidades y situaciones didácticas, con ejes de desarrollo, muy congruente con los aportes piagetianos; el PEP 1992 que propone el trabajo con proyectos, asistido con las áreas de trabajo y con 5 bloques de juegos y actividades; y hoy en puerta el PEP 2004 con una diversidad metodológica: proyectos, rincones, talleres y unidades didácticas y con 6 campos formativos y con competencias a desarrollar en la Educación Preescolar obligatoria.

3.2.1 Guías didácticas

Estas guías se fundamentaron en el método globalizador en el ámbito de trabajo del Jardín de Niños, el proceso de enseñanza-aprendizaje se organizó a partir del método que se divide en tres fases, estas deberían cumplirse durante una mañana de actividades. Dichas fases son:

- La observación: tenía como objeto atraer la curiosidad del niño hacia las cosas, los hechos y las personas, por ser éstos parte de su entorno.
- La asociación: que se comprendía un proceso de relación mas profunda de los conocimientos nuevos con las experiencias previas. Y
- La expresión: donde se plasmaban las impresiones de los alumnos frente a las ideas adquiridas.

Las guías didácticas se editaron a cargo del Departamento Técnico de Preescolar, fueron el material de apoyo al trabajo de las educadoras; se trataba de que ubicara con precisión las necesidades de su grupo y centro de trabajo, de tal forma, que siguiera la evolución grupal e individual de los educandos de manera sistemática.

Este material de apoyo y perseguían los siguientes objetivos:

- Inmediatos: Vivir con plenitud la edad preescolar, conocer y desarrollar sus potencialidades.

- Mediatos: Natural incorporación a la Escuela Primaria por la madurez adquirida y los hábitos, habilidades y destrezas que eliminan posibilidades de fracaso escolar.⁷

Con el objeto de conseguir lo anterior el trabajo se sistematizó en temas mensuales, tales como: el hogar y el Jardín de Niños, el niño y su cuerpo, el reino animal y algunas de sus características, etc.

Las educadoras se regían por estas unidades, aunque se hizo hincapié que los temas no eran rigurosos y por lo tanto todo dependía de las posibilidades del medio y del grado de madurez de los alumnos.

Previo desglose mensual, se señalaron los aspectos que las educadoras tenían que conocer y encauzar para un mejor aprovechamiento de su labor, es decir, había explicaciones breves sobre las características y necesidades de la segunda infancia, sus tendencias, interese, etc.

Cada unidad temática fue desarrollada con una pequeña explicación, que varió por grado escolar. Se pretendió con esto, que la maestra diferenciara el grado de complejidad del aspecto a tratar, según la edad cronológica y la madurez de los educandos, así como, que al llevarlo a la práctica lo hiciera según su propia realidad.

El documento no señaló criterios de evaluación, sólo al final hizo una breve explicación de la necesidad de que la educadora observase y evaluase permanentemente, que al final del curso se hiciera una evaluación personal y en el

⁷ **Guías Didácticas.** Departamento Técnico de Preescolar. México 1976 p. 3

caso de los terceros grados, esta evaluación se concluía con la prueba de Lorenzo Filho.

Las unidades carecen de integración entre sí. No contienen propuestas metodológicas, omite sugerencias de organización, señala algunas sugerencias de actividades y recursos, puntualiza la necesidad de adecuarlos al nivel de madurez de los educandos.

3.2.2 Programa 1979

El programa surgió como respuesta de la Dirección General de Educación Preescolar a los esfuerzos tendientes a proporcionar un año de educación preescolar al 50% de niños de cinco años de edad. Persiguió las mismas metas que el Programa General de Educación Preescolar, la diferencia entre ambos consistió en que el último propuso tres años de educación preescolar el primero solo uno.

Por este motivo los procedimientos de estimulación y evaluación tuvieron que ser más intensos y frecuentes a fin de ir normando el camino sobre el cual se desarrollaría el proceso de aprendizaje.

En este programa se concibe a la educación preescolar como formativa, y perseguía los siguientes objetivos:

- Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.
- Brindar al niño la oportunidad de realizarse en esta etapa, satisfaciendo sus intereses y necesidades.

- Vigilar, prevenir y atender oportunamente, posibles detenciones o alteraciones en el proceso de desarrollo del niño, a fin de evitar problemas de integración y aprendizajes en niveles subsecuentes.
- Lograr la incorporación natural del niño al siguiente nivel educativo.
- Fomentar su progresiva interacción con el medio circundante y proyectarlo a la comunidad de la que forma parte como elemento activo.

Para fundamentar el proceso de maduración del niño, se subdividió en áreas a fin de comprender mejor la interacción de los elementos que forman parte de este mecanismo y garantizar que se tomen en cuenta para la estimulación correspondiente a todas las facetas del mismo.

Para la organización en áreas se adoptó un esquema de funcionamiento que corresponde a cualquier hecho de conducta.

Esquema de clasificación adoptado:

Funciones:

- Información
- Elaboración
- Efectoras

Todo hecho de la conducta requiere primero una información, la adaptación del estímulo o impulso que promueve a la acción. La información recibida llega por conducto de las vías sensoriales, generando y alimentando todas las funciones

mentales, tales como: análisis, síntesis, favoreciendo la integración de las nociones de persona, tiempo y espacio: área cognoscitiva.

La emoción y los sentimientos matizan y estimulan todos los actos; la unión con los conocimientos y el manejo de la información propician la adaptación a la sociedad: área emocional social.

La acción externa, la manifestación de la conducta, se efectúa por medio del movimiento o del lenguaje hablado: área motora y del lenguaje.

Cada área está subdividida en aspectos para un mejor manejo didáctico, contemplados en los objetivos generales, particulares y específicos del programa.

Los objetivos generales señalan las conductas que al finalizar la etapa preescolar, el educando manifestará como muestra de madurez, en procesos evolutivos naturales.

Los objetivos particulares corresponden a síntesis de logros, que hacia el exterior el niño manifiesta en conductas representativas.

Los objetivos específicos son los sucesivos niveles de madurez que señalan la realización correcta de la evolución del niño en esta etapa. El contenido programático, se organizó en niveles de madurez.

La metodología dio pautas para que cada educadora iniciara su acción estimulante a partir del nivel evolutivo presentado por el grupo, fijando el criterio de selección de los objetivos a alcanzar en el año escolar lectivo.

Dentro del aspecto programático se presentaron sugerencias de actividades relacionadas con el objetivo particular, sin embargo en la metodología se

presentaron pautas más específicas para un manejo correcto de la estimulación. Se pretendió en todo momento respetar la iniciativa de la educadora.

Los temas contenidos se seleccionaron en base al interés del niño, que a juicio de los autores ofrecían pautas de análisis al mismo educando. Se presentaron en forma de pregunta, como las que el niño puede hacerse para sí; el tiempo de realización de los mismos se dejó en función del interés del grupo.

Las actividades se organizaron siguiendo la técnica llamada secuencia estimulativa: secuencia porque sigue y respeta un orden, por medio del cual el niño integra una información; estimulativa porque plantea la organización de actividades generadoras de conductas, de forma tal que permite ver el avance del niño en cada área de desarrollo.

En este programa se contemplan tres modalidades de evaluación:

- Inicial es la elaboración de un perfil de grupo, que permite detectar el nivel de madurez en que se encuentra el grupo en cada una de las tres áreas.
- Continua la realizada en forma diaria y mensual por medio de registros.
- Final se hace un perfil individual y de grupo para ubicar el nivel de madurez alcanzado en cada área de desarrollo al finalizar el año escolar.

Como avance al programa anterior, maneja criterios y formas de evaluación (diagnóstica, retroalimentación y verificación), pero pierde solidez al descartar parámetros que pudieran emplearse para tal efecto y deja nuevamente a criterio de la educadora su realización. Es aceptable que se hizo una revisión a planes y programas de estudio, pero aún se observa en el material, que no se dice una

valoración de los logros reales del programa anterior, sus connotaciones y errores, y que fue presentando como el cambio radical, desechando los esfuerzos que le precedieron.

3.2.3 Programa 1981 (Enfoque psicogenético)

El fundamento psicológico de este programa es el enfoque psicogenético de Piaget, que sustenta que el niño es quien va descubriendo su mundo a través de la interacción que tiene con todo lo que está a su alcance. El construye su mundo por medio de las acciones y reflexiones que realiza el relacionarse con los objetos, acontecimientos que conforman su realidad.

El aprendizaje se ve en este enfoque como un proceso interno que se va operando paulatinamente, en donde el niño, al ponerse en contacto con el objeto responde como un todo integrado, donde poco a poco se va estructurando el conocimiento.

Los objetivos están diseñados como objetivos de desarrollo, en tanto que éste es la base que sustente los aprendizajes del niño y que serán logrados mediante la estimulación de los ejes de desarrollo, que son: afectivo-social, función simbólica, preoperaciones lógico-matemáticas y operaciones infralógicas.

El eje afectivo-social se refiere al proceso de socialización que en el niño ocurre: formas de juego, cooperación y participación.

La función simbólica consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos y personas en ausencia de ellas, cuyo máximo exponente es el lenguaje oral y escrito.

En relación al **lenguaje oral y escrito**, se dice que es importante que durante toda la educación preescolar y especialmente en los grupos de cinco y seis años, se incluyan actividades que le permitan reconstruir la estructura de nuestro sistema alfabético.

Aunque la mayoría de los niños están rodeados de material escrito desde muy pequeños, el grado de participación en actividades que implique la utilización del mismo, definirá en gran medida el grado de estructuración cognoscitiva que alcance para enfrentarse al aprendizaje de la lecto escritura. Al Jardín de Niños corresponde compensar estas diferencias de estimulación que los niños traen de sus casas.

Las actividades orientadas hacia este aspecto del desarrollo facilitarán que el niño desarrolle competencias para la lectura y escritura. Las acciones que se realicen con este objetivo deberán ubicarse en el contexto, tanto en términos de contenidos como de relaciones humanas para que puedan ser efectivas. No debe olvidarse que esto implica la comunicación humana a través de la cual se da o se recibe un mensaje que transmite un contenido.

Los aspectos fundamentales sobre los que se definen las líneas de labores son:

- a) El niño comprende paulatinamente la necesidad de representar gráficamente en forma convencional y particularmente a través de la lengua escrita.
- b) Diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica. Comprensión de actos de lectura.
- c) Invención de códigos, esto permitirá al niño ir comprendiendo los códigos inventados por otros y posteriormente el descubrimiento de la estructura de la lengua oral y escrita como sistemas de signos que comparten los miembros de una comunidad.
- d) Diferenciación entre la lengua oral y la lengua escrita
- e) Análisis de la lengua oral
- f) Enfrentamiento con aspectos formales de la lengua escrita

Para que el niño interprete y reconstruya de manera inteligente la estructura del sistema alfabético y participe activamente en su propio aprendizaje, es necesario centrar acciones en los siguientes aspectos.

Comprensión paulatina de la necesidad de la representación convencional

Aquí deberá aprovecharse todas las situaciones que se produzcan espontáneamente para que los niños pongan atención a todo tipo de material gráfico y lo interpreten, es conveniente aceptar todas las respuestas y discutir las para llegar a una conclusión acordada por el grupo.

Descubrir la función de la escritura para hacer posible la comunicación a distancia, conviene aprovechar las oportunidades que se producen espontáneamente para realizar mensajes escritos.

Diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica Las actividades de producir e interpretar símbolos corresponden respectivamente a las actividades posteriores de escribir y leer.

Relación entre escritura y aspectos sonoros del habla. Este análisis tiende a favorecer el trabajo que el niño hace para comprender la correspondencia entre los aspectos sonoros del lenguaje y la escritura, accediendo finalmente al descubrimiento de la relación entre grafías y fonemas

Las preoperaciones lógico-matemáticas permiten al niño ir conociendo la realidad de manera cada vez más objetiva, la más importante son: clasificación, seriación y la noción de conservación de número.

Las operaciones infralógicas son las que se refieren a la estructuración del tiempo y el espacio.

Los contenidos tienen como función principal, dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades. Los criterios tomados para elegirlos son:

- Que sean interesantes y significativos para los niños
- Que partan de su realidad inmediata
- Que den oportunidad de incorporar progresivamente conocimientos socioculturales y naturales.

- Que permitan derivar situaciones que puedan dinamizarse a través de las actividades.

Estos se organizaron en diez unidades:

1. Integración del niño a la escuela
2. El vestido
3. La alimentación
4. La vivienda
5. La salud
6. El trabajo
7. El comercio
8. Los transportes
9. Medios de comunicación
10. Festividades nacionales y tradicionales

Cada una de las actividades se desglosa en diferentes situaciones.

Todos los contenidos corresponden al núcleo organizativo "El niño y su entorno".

Las situaciones son expresiones dinámicas de los contenidos, cada una globaliza una serie de actividades relacionadas con el tema a tratar y se orientan según los ejes de desarrollo.

Las actividades constituyen el punto central del programa. Por medio de ellas se operativizan todos los elementos que intervienen y se establecen relaciones entre ellos. Las diferentes actividades son medias para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento, que pueden ser de naturaleza diversa y favorecer la construcción progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participación en la vida social.

La evaluación consiste en hacer un seguimiento del proceso de desarrollo del niño en cada uno de los ejes que se han señalado, con el fin de orientar y reorientar la acción educativa en favor del desarrollo y de ninguna manera para aprobar o reprobar al niño, se realiza a través de dos procedimientos: la valoración permanente y la transversal.

Esta última es un registro del proceso de desarrollo que se lleva a cabo en dos momentos del año escolar; primero durante el examen diagnóstico que se realiza a principio de año y de terminación que se hace al final.

Otro aspecto que contempla el programa es la participación de los padres para su desarrollo, se procura que conozcan la labor que se realiza con los niños, con el objeto de que busquen junto con la educadora, las formas de establecer una continuidad entre el hogar y el Jardín de Niños, en cuanto a los aspectos esenciales que se propone dicho proyecto de trabajo.

En el plan, el niño es el centro de la actividad educativa y en función de sus necesidades, se adaptan los factores implicados en la acción didáctica, el acento se pone en el desarrollo cognitivo. Se concibe al hombre como un ser activo

dentro de su contexto social, aunque no se contempla su carácter sociopolítico y la capacidad de transformación.

3.2.4 Programa 1992

El trabajo por proyectos es la propuesta metodológica de programa de educación preescolar 1992 como resultado de la modernización educativa.

Éstos giran alrededor de bloques que son segmentos de conocimiento en áreas específicas que posibilitan aprendizaje precisamente por medio de actividades y juegos:

- Sensibilidad y expresión artística
- Psicomotricidad
- Naturaleza
- Matemáticas
- Lenguaje

Un proyecto parte de una situación auténtica de experiencia, acompañado de una actividad continúa en la que el educando por su propia cuenta se informe e investigue sobre un acontecimiento relevante, para que se cuestione la forma de solucionarlo y así busque la oportunidad para comprobar sus ideas del cómo aplicar sus hipótesis que lo conducirán a descubrir por sí mismo su validez de solución.

Trabajar de esta manera en el jardín de niños implica un proceso que enriquece constantemente la participación abierta de los alumnos en la planeación, realización y evaluación.

Las etapas son:

- Surgimiento
- Realización
- Culminación

El surgimiento se da a partir de la expresión de los intereses del preescolar a través de diversas actividades: dramatizaciones, lecturas, asambleas, construcción con materiales, dibujos, conversaciones, etc. Otras son sugeridas por el docente en las que se encuentran: visitas a lugares de la comunidad (mercados, centros de trabajo, comercios, bibliotecas, acuarios, museos, parques, obras de teatro, etc.) o tareas comunes de la escuela (campañas de vacunación, fiestas patrias, jornadas de la paz, acciones para mejora del medio ambiente, tradiciones y fiestas de la comunidad) entre otras.

La educadora debe de observar atentamente manifestaciones de los alumnos, sus conversaciones y acciones para poder identificar el momento más significativo que dé la pauta para elegir un proyecto.

Esta elección se realizará grupalmente, corresponde a la maestra, los cuestionará e interpretará las ideas del niño, para planificar las actividades. En esta planeación es necesario elaborar el friso gráficamente para que los niños lo observen y le den

seguimiento y registren los cambios que realizaron durante el desarrollo del proyecto.

El friso podrá hacerse en el pizarrón, en cartulina, papel, entre otros materiales; de preferencia con dibujos, símbolos o letras que se puede apoyar con papeles de colores y pinturas de distintas texturas. En él, es necesario que se rescate datos importantes como:

- Nombre del proyecto
- Fecha de inicio y culminación
- Previsión general de juegos y actividades
- Previsión general de recursos didácticos (actividades y materiales)
- Lugar
- Evaluación

En la etapa de la realización se jugará con las distintas áreas, materiales, y lugares del jardín que sirven para que explore, experimente sin perder de vista lo que pretende hacer, necesariamente con la colaboración de los otros pequeños para una tarea colectiva. Aquí la docente organiza al grupo en las diversas tareas, y sugiere acciones para promover la reflexión sobre las acciones, que ayuden en la solución de problemas.

En el **bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje** se definen criterios metodológicos para el desarrollo del lenguaje oral y escrito como se sienta en libertad para hablar solo, con otros niños o con adultos; de experimentar

con la lengua oral y escrita, de inventar palabras y juegos de palabras, de tal manera que encuentre en ello un vehículo para expresar sus emociones, deseos y necesidades.

Así como para enriquecer su comprensión y dominio progresivo de la lengua oral y escrita, descubrir la función que tiene para entender a otros y darse a entender él mismo, experimentar formas propias para representar gráficamente por medio de dibujos y escritos, en un proceso de comprensión y dominio de los signos socializados de la lengua escrita, promover situaciones que le brinden la oportunidad de escuchar y comprender las lecturas que otros hacen, así como de asumir todo esto como formas de comunicación socializada.

Asimismo, es importante propiciar diversas oportunidades cotidianas para que los niños se comuniquen con otras personas y entre ellos, por medio de dibujos o cualquier otra forma de representación gráfica, estimulando todos los intentos de los niños para usar el lenguaje escrito en cualquier actividad, proporcionándoles todo tipo de oportunidades para que “lean” el material escrito disponible en el área de biblioteca y “escriban” durante las actividades, así como usen el que encuentren cuando salen fuera del jardín de niños, siempre es importante retroalimentar al niño con alguna respuesta o comentario sobre lo acontecido.

Juegos y actividades

Lengua oral

Se deberán aprovechar todo tipo de oportunidades espontáneas de la vida cotidiana y se propiciarán otras para que el niño haga:

- Relatos y conversaciones
- Descripciones
- Inventar cuentos
- Jugar con adivinanzas, trabalenguas rimas
- Inventar palabras
- Investigar distintas formas de decir lo mismo
- “leer” cuentos para sus compañeros
- Imitar personajes
- Jugar a hacer mímica
- Jugar a inventar y decir chistes

Escritura

Aquí debe aprovecharse toda ocasión para que los niños representen gráficamente (dibujar “escribir”) lo que necesiten

- Registro de todo lo que considera necesario conservar
- Registro de diferentes procesos

- Escritura de su nombre y el de sus compañeros
- Escritura de rótulos
- Elaboración de cuentos e historias
- Escritura de mensajes diversos a sus padres

Lectura

- Aprovechar todo tipo de actividades para leer a los niños
- Juegos de anticipación de lectura a partir de la imagen
- Organización de documentos
- Experiencias en las que vivan la utilidad de la lectura
- Enriquecer constantemente el área de biblioteca
- Pegar en las paredes palabras y letreros

Al finalizar esta etapa se realiza la evaluación, se realiza un cierre de los proyectos por medio de asambleas o en conferencias donde se invite a los padres de familia a escuchar a sus hijos en eventos tales como: obras de teatro, dramatizaciones, periódicos murales, exposiciones, etc.

3.2.5 Programa 2004

La función primordial del programa es establecer los propósitos fundamentales que a su vez se expresan en competencias clave, así como los principios pedagógicos en los que debe basarse el diseño de actividades o situaciones

didácticas. En este sentido el programa educativo es el medio a través del cual se concreta o expresa específicamente la misión que la sociedad asigna a la educación como servicio público; la elaboración del programa implica considerar esta misión, así como los avances derivados de la experiencia y la investigación respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, las características y alcances de la intervención educativa.

Destaca que dicho programa toma en cuenta la diversidad cultural y regional en nuestro país, lo que lo hace flexible para aplicarse en cualquier parte de la República, tiene carácter abierto, es decir las educadoras eligen las actividades didácticas convenientes para propiciar competencias afectivas, sociales y cognitivas del niño.

Establece temas generales con contenidos educativos como el desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, así como desenvolvimiento físico y salud.

Como ya se mencionó el plan está organizado a partir de competencias, éstas son definidas como el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

La selección de las mismas que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de potenciales, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes facultades de

educación. La función de la enseñanza preescolar consiste en promover el fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las mismas que se espera logren los alumnos en el transcurso de su permanencia en el jardín de niños. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se procedió a agruparlas en campos formativos:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artística
- Desarrollo físico y salud

Enunciaré aquellas que ayudan a desarrollar en el campo formativo lenguaje y comunicación, ya que el trabajo que realizo versa sobre ese tema.

Competencias lenguaje oral

- Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

- Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
- Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

Competencias lenguaje escrito

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Identifica algunas características del sistema de escritura.
- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

3.3 Aspectos de desarrollo involucrados en la lecto-escritura

Como hemos analizado en capítulos anteriores la psicogenética se ha convertido en parte de la planeación educativa; en lo particular, en los programas de educación preescolar.

Se afirma que en este el nivel preescolar no se debe de emprender la enseñanza formal de la lectura y escritura, sino más bien respetando su desarrollo psicomotriz, acercarlos a actividades, objetos y sujetos de conocimiento que tengan que ver con el desarrollo tanto de su expresión oral como de su próxima expresión escrita.

Para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los párvulos, es importante determinar varias cuestiones con respecto al aprendizaje. La construcción del conocimiento es un proceso propio del niño, por tanto debemos respetar su ritmo y las adquisiciones que tenga en el lapso que dure su estancia en preescolar.

Lo que para un adulto pueden ser errores en su apreciación, para los pequeños constituyen una serie de pasos o hipótesis que ellos mismos tendrán que desechar tarde o temprano al elaborar su propio conocimiento.

El proceso de la lecto-escritura se encuentra ubicado en el proceso de desarrollo del pensamiento representativo. La función simbólica se define como la capacidad para representar la realidad a través de significantes que son distintos de lo que significan (representación mental).

Precedida por el lenguaje oral y las reglas combinatorias que ha aprendido el infante a través de sus experiencias y acciones, viene el escrito. Por supuesto, si aprendió a hablar sin tener que repetir frases o palabras, tendrá que aprender a leer y escribir a través del mismo modelo.

El niño aprende a hablar en soledad: al escuchar a los adultos, aprende de ellos, los mayores pusieron al niño en situaciones de aprendizaje tal que dieron como resultado que se expresara en su lengua materna; de la misma manera y sobre todo en el jardín de niños se deben propiciar situaciones en donde los pequeños entren en contacto con la lecto-escritura y a partir de ello comenzar la etapa de adquisición de este tipo de lenguaje.

Para la consecución de este fin es necesario favorecer ciertos aspectos relativos al desarrollo del lenguaje como son:

Adquisición del lenguaje oral El nivel preescolar debe propiciar situaciones que ayuden al niño a formar estructuras sintácticas, semánticas y pragmáticas en el lenguaje oral; con ello se proporcionarán herramientas al niño para un adecuado desarrollo lingüístico.

Expresión y comunicación El niño aprende a hablar ya que su estructura mental le indica que es una forma de expresarse hacia los demás; esto es, el lenguaje es un hecho social y para este fin lo aprende el individuo. En la medida en que el sujeto sea capaz de comprender y utilizar un gran número de posibilidades de comunicación a través del lenguaje, se verá enriquecido su crecimiento cognitivo y su capacidad tanto de interpretar a los demás como de expresarse para ellos.

Lenguaje escrito Éste, como se ha indicado, es parte de un proceso lento y complejo, donde no sólo deben estar involucradas actividades que tengan que ver con la acción que ejercite el niño de lectura y escritura a la manera convencional de los adultos. La labor del jardín de niños es enriquecer las experiencias del pequeño con estos lenguajes a fin de moldear de tal manera su desarrollo que,

más tarde, la lengua escrita pueda ser aprendida por él, no a la manera tradicional de repetición, sino de una forma natural como una de las muchas formas de expresarse y de conocer lo que otros expresan.

3.4 La lengua escrita como objeto de conocimiento

Existen ciertos principios de la lengua escrita, que deben ser especificados a fin de comprender porqué los niños, al acercarse a experimentar con ella, comienzan su proceso de adquisición.

Principios funcionales y utilitarios La lengua sirve para expresarse a distancia y para evitar el olvido

Principios de naturaleza lingüística La escritura cuenta con convencionalidades de tipo semántico, sintáctico y gramático.

Principios relacionales Se debe descubrir la relación de lo que se escribe con lo que se expresa a través de ello.

Por lo tanto, se afirma que leer no es deletrear y escribir no es copiar; los principios descritos así lo confirman por lo que una vez más se indica que el método para aprender a expresarse, tanto en lenguaje oral como escrito, no es sólo una mera conducta de estímulo-respuesta sino todo un sistema.

Cuando alguien sabe leer se supone que pone en marcha una serie de estrategias para comprender la actividad denominada lectura; en primer lugar, el lector toma del texto información visual, pero para no recargar con información innecesaria o irrelevante, pone estrategias en marcha:

Muestreo El lector selecciona índices informativos de los aspectos más importantes. En la lengua española, por lo general, tienen más importancia las consonantes que las vocales y en todos los idiomas se toman más en cuenta los verbos y sustantivos que los artículos y los nexos.

Predicción Prevé el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura completa de una oración.

Anticipación El lector se adelanta a las palabras que va leyendo y sabe cuáles continúan.

Inferencia se deduce la información no explícita en el texto.

Confirmación El lector confirma o rechaza lo que va leyendo.

Autocorrección Al encontrar el lector que alguna estrategia usada por él no fue correcta, regresa a donde cometió el error y se autocorrige.

No debe olvidarse que, durante el proceso de adquisición de la lengua escrita y como parte del repertorio de habilidades usadas en el lenguaje oral, el niño ya maneja algunas de estas estrategias, que irá afinando tanto con el tiempo como con sus constantes acercamientos al lenguaje escrito.

IV PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN PREESCOLAR

Leer es comprender, interpretar, descubrir, es la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y de producir los sonidos que se corresponden con estos. Leer es una búsqueda de significado, de sentido, que permite involucrar el texto a nuestra realidad, para hacerlo nuestro, para elaborar nuestras propias conclusiones mediante la confrontación con la realidad, con lo que somos, sentimos y pensamos.

Es importante leer porque:

- La lectura permite el acceso al mundo de la información.
- La lectura es una manera de aprender a aprender.
- Por medio de la lectura, los seres humanos podemos hallar respuestas a las múltiples preguntas que en nuestra vida se presentan.
- La lectura es un instrumento indispensable para tener acceso a las ramas del saber.
- La lectura permite encontrar soluciones a los conflictos existenciales, apropiarse de modelos que contribuyen al perfeccionamiento de la conducta, al enriquecimiento ético y espiritual.
- La lectura puede estimular el deseo de ser mejores, de superarnos, de enriquecer nuestra visión del mundo.

- Por medio de la lectura se puede ampliar el vocabulario, adquirir nuevos conceptos e ideas.
- La lectura representa el camino a otras culturas, a valorar y respetar sus tradiciones.
- La lectura permite el acceso al poder político, económico y social.
- La lectura permite a las personas capacitarse y estar preparados, incidir en las decisiones de su comunidad y ejercer el cambio.

Los factores influyentes son:

La **comunicación** es:

- Un modelo de diálogo que permite al niño a través de ruidos o expresiones relacionarse con las personas que lo rodean.
- El camino que permite al niño el desarrollo de su pensamiento e imaginación, la capacidad de sentir y llegar a decidir por cuenta propia.
- La capacidad que permite interpretar las imágenes y sonidos del mundo que rodea al niño, por medio de actividades con finalidad lúdica.
- El punto que permite a los niños y niñas relacionarse con el mundo que les rodea, con la sociedad y la cultura.
- Convivir, intercambiar experiencias, emociones, afectos, impresiones del mundo

- Gestos, señales y mímica que permiten que los niños manifiesten sus reacciones

Por **motivación** se entiende:

- Los motivos que permiten el desarrollo de conductas, actos e impulsos del niño.
- La capacidad que permite al niño actuar, generar efectos, hechos y acontecimientos, de transformar la realidad que lo rodea.
- Un aspecto de la realidad que permite al niño moverse, que imprime orientación y energía a los deseos e intenciones que busca.

4.1 El jardín de niños como escenario para la formación de lectores

En el hogar, la influencia de la familia es decisiva para formar lectores que desarrollen la práctica de la lectura a lo largo de su vida y no sólo durante el período escolar, los padres juegan un importante papel en el desarrollo de los hábitos lectores, la primera y mejor aula para la formación del lector es el claustro materno, la palabra materna cargada de emoción, ternura y amor sin límites es el primer poema del que disfruta el niño.

En el Jardín de Niños se experimenta desde muy temprano, que las palabras tienen poder; se debe permitir al niño el descubrimiento de la lectura y de sus posibilidades para interactuar con la realidad para recrearla y para significar el mundo en el cual vive.

Para ello es necesario propiciar las condiciones para que los niños accedan al mundo de la lectura brindándoles la posibilidad de que los libros siempre estén a su alcance, además de hacer del diálogo su mejor y mayor estrategia fundamentada en el afecto, la humildad y la confianza mutua entre el educador y el educando en la esperanza y en el pensar crítico que le permita formar nuevos niños lectores, el docente es quien guarda la llave que permitirá acceder a los territorios poblados por la palabra escrita.

Los libros desarrollan en los niños la imaginación y el conocimiento del mundo, de las gentes que lo habitan, sus costumbres y sentimientos, estimulan la curiosidad por lo que les rodea y los acerca a mundos lejanos, enriquecen el lenguaje y aumentan la capacidad de expresión de los niños, las palabras los ayudan a pensar y relacionar unas ideas con otras, vinculan a los niños a una comunidad cultural y los pone en contacto con otras visiones del mundo.

4.2 La animación de la lectura

Algunos autores sostienen que no deberían escribirse libros sólo para niños ya que viéndolo con cuidado, es decir seleccionando los libros que sirven a los adultos pueden servir a los niños y es que algunos libros que fueron escritos para niños caen en lo ñoño y pueril aunque la mayoría de los pedagogos sostienen que si es importante que la literatura sea en específico para niños y que reúnan condiciones adecuadas a la edad en que se encuentren estos niños, también es importante tomar en cuenta algunas otras situaciones tales como: desarrollo social y económico, ubicación geográfica, el estilo a estas obras debe ser natural, se

debe evitar incluir palabras o diálogos típicos de un estudio de desarrollo infantil tales como palabras entrecortadas o incompletas.

El lenguaje debe ser fácil y comprensible no se debe utilizar un lenguaje puramente literario ya que al utilizar palabras tan comprensibles se pone en peligro el interés infantil por la obra, ello no significa que se deseche totalmente este vocabulario pero debe de introducirse sistemática y paulatinamente para que el joven alumno vaya introduciéndose al significado de éstas.

La ilustración debe de armonizar perfectamente con el contenido de la obra pero no deben de ser tan abundantes porque reduce el interés imaginativo del lector, el tema debe reunir los recursos de trama, acción y desenlace aunque para cada edad mental se exigirá un tipo de contenido y una movilidad diferente por tanto debe adecuarse las obras a la comprensión infantil, también habrá que tomar en cuenta el contenido ético ya que por medio de la obra se tratará de enriquecer el patrimonio de valores en los niños, finalmente otro factor es la mayor o menor brevedad de los relatos ya que no deben ser muy largos y tediosos, con el fin de no aburrir a los niños debe de incrementarse el tiempo empleado en su lectura de acuerdo a la edad a quien vaya dirigido el texto.

Las etapas por las que debe pasar el niño para la construcción del lenguaje escrito y la afinación de su lenguaje oral son varias y no deben ser determinadas por el adulto sino por el propio desarrollo del niño y por el constante movimiento de su psiquis a través del proceso de equilibración y acomodación.

Se deben crear espacios propicios y agradables tanto en el hogar como en la escuela para que el niño disfrute de la lectura y encuentre en ella un mundo de diversión, entretenimiento y aventura.

4.3 Los libros que interesan a los niños

Contar cuentos es uno de los recursos de mayor eficacia para lograr que los niños se sientan atraídos por la literatura y por los libros; cuando el niño está aprendiendo a leer, es conveniente que los padres lo acompañen y compartan con él esa maravillosa aventura, no se debe imponer el gusto de los adultos para los niños, lo que puede ser hermoso, interesante y conveniente, a él le puede parecer aburrido, el libro debe ser visto como un objeto valioso, preciado e importante, cualquier momento puede ser bueno para leer, la lectura debe ser vivenciada como una fiesta.

Es conveniente brindar libros y material de lectura que sea interesante para ellos, es necesario ser pacientes, para que desarrollen su capacidad de escuchar, leer libros que les gusten, con ritmo, suspenso y si se pueden dramatizar los diálogos, para que los niños compartan el entusiasmo y la curiosidad, lo mejor es dar ejemplo para que vea a los padres o a quien le rodea, leer por placer.

Los niños de menos de dos años se encuentran en el período glósico-motor o fase de prelectura. Para ellos se puede confeccionar libros con tela y papel y tarjetas con imágenes con distintas texturas.

De 2 años a 4 años los niños requieren de una mayor cantidad de imágenes por página y textos breves que acompañen a las viñetas. La temática de los libros que en general les interesan son las familiares como vida en familia, juegos de chicos,

vida en la escuela. También gustan de historias cortas y con pocos personajes y de las rimas y los versos. Cuando se les lee uno no debería molestarse ante la atención fluctuante. Se puede facilitar la comprensión del texto haciendo preguntas como ¿Qué ocurrió? ¿Dónde está? ¿Qué está haciendo? ¿De qué color es? Hay que validar respuestas de los niños y permitirles que elijan el cuento que quieren escuchar. En esta etapa se puede interesar a los niños con la confección de títeres en la narración de cuentos. Se pueden ya utilizar libros con ilustraciones para enseñar o reforzar conceptos. También se puede armar un cuento mural y contar cuentos a partir de imágenes.

A la etapa de los 4 a 7 años se le conoce como el período animista. Los niños confieren personalidad a animales y seres inanimados y se sienten especialmente atraídos por los cuentos, las fábulas y las narraciones con personalizaciones. En los cuentos para niños de esta edad, los protagonistas infantiles actúan de modo parecido al lector en su vida real, ofrecen a los niños la posibilidad de identificación.

Entre los temas de mayor aceptación en los libros infantiles se destaca el humor, basado en la inversión o trasgresión de las normas de funcionamiento del mundo que los niños ya dominan: equivocaciones, exageraciones, juegos con el absurdo, inversión del orden de palabras, etc.

Los niños de esta edad también se muestran interesados por aquellos libros en que los niños realizan cosas que no pueden hacer pero que les gustaría realizar.

Los libros para esta etapa tienen ya mayor cantidad de páginas, menos imágenes y más texto. Los protagonistas preferidos son infantiles y los niños gustan de

fábulas, narraciones y personificaciones, historias con humor, equivocaciones y absurdo.

Se deben ofrecer libros para que ellos mismos miren y lean, aunque se debe leer junto con los niños, narrar cuentos, e invitarlos a que se involucren con la historia a través de preguntas: ¿Por qué crees que le mintió? ¿Qué hubieras hecho? ¿Qué cosas te asustaron? También proponerles hacer anticipaciones acerca del final, cambiarlo. En esta etapa se pueden inventar historias con los niños.

Otra opción puede ser utilizar disfraces que representen a personajes de los cuentos. Un registro de sus lecturas es “el árbol de cuentos”, para confeccionar uno se agrega una "hoja" de papel por cada cuento leído para aumentar el follaje del mismo. También inventar historias a partir de personajes o visitar librerías o ferias de libros con los niños son útiles.

4.4 El cuento

El cuento es una narración oral o escrita que conjunta tiempo y espacio con elementos reales y fantásticos. El lenguaje que utiliza presenta de forma poética símbolos que enriquecen la esencia del ser humano en cada suceso que describe con el juego constante de acciones y emociones.

Un cuento es un relato en lo que interesa es una cierta capacidad de adentrar al lector y transmitirle la mágica sensación de andar en bicicleta.

Los cuentos y leyendas considerados como géneros fundamentales en la literatura infantil ofrecen mediante la narración, la magnífica posibilidad de estimular en los

niños y niñas preescolares, su creatividad, imaginación fantasía, afectividad y comunicación, así como la adquisición de valores estéticos y morales.

El cuento como creación artística, existe desde que el niño hace uso del lenguaje, el desarrollo de éste es un proceso ininterrumpido estimulado principalmente a través del juego y de las relaciones que el niño establece en su entorno familiar y social, donde la palabra siempre está presente.

La lectura de cuentos en el aula constituye una actividad altamente favorecedora del desarrollo de las competencias comunicativas de carácter literario, pero también es cierto que la sola lectura de relatos a menudo no es suficiente para lograr estos propósitos, ya que al parecer lo más importante para el docente son las estrategias y recursos comunicativos y pedagógicos empleados así como su aplicación, antes, durante y después de la actividad narrativa.

Desde esta perspectiva las estrategias comunicativas constituyen un conocimiento previo que opera en los contextos en los que es utilizado, en estos conocimientos actúan diferentes niveles lingüístico fonológico, léxico, morfosintáctico, semántico, pragmático, textual y utilizando diferentes tipos de información interna (conocimientos, creencias y valores) y externa verbales y no verbales. En este sentido el fin de comprender textos narrativos el niño necesita desarrollar estrategias de diferente índole esquemáticas, semánticas, léxicas, etc.

4.4.1 Factores contextuales que inciden en la comprensión y producción de cuentos

Si bien los conocimientos y estrategias textuales son necesarias, ellos no son suficientes para la comprensión y la producción efectiva del discurso, cuando el niño debe manejarse con un contexto nuevo y desconocido para él como es el aula. Los cuentos comunicativos no ocurren en el vacío, sino que se llevan a cabo en contextos y situaciones precisas por lo que la información interactúa entre hablantes y oyentes. Los maestros y niños deben no sólo comprender el texto sino la representación y vivencia de éste, De esta manera se acercan a las pautas interacción social, cognoscitiva y lingüística.

Otra de las situaciones que debemos tener en cuenta es el espacio donde se desarrolla la actividad del cuento, cuando es en el salón de clases son las limitaciones del espacio físico.

En general estos aspectos demandan en los niños competencias interaccionales no verbales específicas como el control de sus movimientos en espacios reducidos, es importante mencionar que la mejor manera de contar un cuento es en una ubicación en círculo en donde se promueve un tipo de comunicación lingüística entre todos los que conforman el grupo.

Otro factor importante es la relación numérica adulto-niño en la que el maestro constituye la única figura adulta en tanto que el número de niños es de 15 a 20, como consecuencia de esto y a diferencia de lo que sucede en casa en la que la madre actúa con el niño en forma directa.

El maestro en clase actúa con diferentes características y problemáticas cognoscitivas, sociales, lingüísticas, físicas y evolutivas, el número del grupo resulta ser un factor de peso en la enseñanza y en particular de la lectura de cuentos y sus actividades conexas.

Entre más pequeño sea el grupo mejor resultado de interacción, realizará más comentarios, menos distracciones, preguntas de participación, una mejor comprensión de la historia, desarrollo de competencias comunicativas, cuando intervenir y cuando escuchar: en este caso habría una participación lingüística de experiencias sobre sus conocimientos del mundo, sus creencias, sus valores, así como también sus propósitos interactivos. Todo ello influiría en el desempeño lingüístico y cognoscitivo de quienes participen en la historia, y permite alcanzar objetivos y metas en caso de que la historia sea para entretener o para que transmita alguna enseñanza.

La lectura de cuentos en el aula es concebida como un proceso cognoscitivo y comunicativo en el que los docentes y niños interactúan de manera dinámica y permanente entre sí, dándole significado a los textos que utilizan como una aplicación del lugar donde ellos se encuentran inscritos a fin de construir representaciones de manera que les permita comprender y reproducir discursos narrativos en la clase

4.4.2 Sugerencias para la práctica pedagógica en la narración de un cuento

Formulación tener claridad de los propósitos de la narración del cuento, y a partir de esto el diseño del tipo de actividades que se intentará implementar por ejemplo:

recreación narrativa, lectura interactiva discusión en grupo, discusiones en el grupo tratando aspectos específicos del relato (característicos de los personajes tipo de acciones, moraleja, etc.)

Selección de la interacción externa elegir el tipo de texto o cuento que se narra a los niños; al respecto es importante señalar la necesidad de trabajar con cuentos que presenten argumentos significativos para los chicos en función de su edad, su marco cultural, sus necesidades del momento, su estudio evolutivo.

Asimismo es importante enfatizar el hecho de que los cuentos tengan una estructura subyacente clara con categorías bien definidas (comienzos, conflictos, intentos para solucionarlos, consecuencias y desenlace) con personajes típicos y cuyas características están bien limitadas, Es igualmente importante que los episodios y las oraciones se hallen correctamente conectadas y que el estilo sea literario.

Activación de información interna, es decir de los conocimientos de la lengua de los cuentos que posee el niño cuando ingresa al aula, es importante estimular al niño a preguntar, a responder, a efectuar comentarios y manifestar sus reacciones con respecto al cuento, así también como estimularlos a que relacione los hechos narrados con experiencias de su propia vida real.

Es importante aceptar todas las respuestas de todos sin descalificarlas y asegurarse de haber comprendido la intención comunicativa del niño.

Modelado Las ideas a través de la explicación de las partes, que puedan no resultar claras a los niños, del resumen de conceptos expresados durante el intercambio.

La ubicación física de los niños y niñas en un espacio apropiado (aula, patio, sala) haciéndolos sentar en círculo (aula, patio, sala) y con espacio suficiente entre ellos para que los intercambios se enriquezcan con los gestos, la mímica y la mirada entre los propios participantes y para que la comunicación se establezca entre todos los miembros del grupo y no solo entre cada niño y docente.

Número reducido de participantes durante la narración a fin de que todos tengan oportunidad de intervenir, particularmente los alumnos más tímidos e inhibidos.

4.5 Propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en preescolar a través de la literatura infantil

4.5.1 Justificación

El camino de aprendizaje lector no se concibe sin una animación gozosa de encuentro, que permita al niño ver en las letras algo más que argumentos y recursos literarios.

La literatura infantil es la expresión de las ideas y sentimientos dirigida a los niños por medio de la palabra, el diseño gráfico y la imagen. La propuesta es trabajar con literatura infantil y que a la vez le sea placentero al niño escuchar un cuento. La formación de lectores es un camino que conduce al niño a encontrar un mundo

maravilloso a través del juego, la imaginación, la alegría y se realiza en un ambiente que acrecienta la curiosidad, la sensibilidad e iniciativa, que permite el desarrollo de su pensamiento y lo acerca al conocimiento.

La familia y la escuela tienen la responsabilidad de compartir la promoción de lectura y brindar los elementos para que los niños adquieran la educación necesaria que les permita cultivar en su diario vivir los hábitos y el gusto por la lectura.

Es importante resaltar el valor de la lectura y la escritura, así como de orientar y compartir los lineamientos teóricos necesarios a mis compañeros maestros en la formación de niños lectores desde el Jardín de Niños.

4.5.2 Objetivos

- Determinar los lineamientos teóricos que permitan crear en padres y educadores una conciencia cultural
- Incentivar en los niños y niñas preescolares el hábito por la lectura
- Identificar los conocimientos básicos que intervienen en el proceso de formación y promoción de niños lectores.
- Resaltar la importancia y el valor de la lectura en la sociedad, como fuente viva de información y conocimiento.

- Orientar a padres y educadores en el papel que desempeñan en el proceso de formación y promoción de lectores, brindando las herramientas básicas conceptuales para dicha labor.

4.5.3 Ejes de acción docente

Acción directa El niño para aprender debe partir de experiencias propias, se diseñarán actividades y los acercamientos con objetos y personas de las que el niño sacará una experiencia que le será útil en su proceso de desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Comunicación oral Es necesario promover que los niños expresen sus experiencias y conocimientos al entablar una relación de sujeto cognoscente y objeto conocido. De es manera podrá enriquecer su expresión oral, tanto gramática como sintácticamente.

Comunicación escrita Acercar al niño al lenguaje escrito y al descubrir su significado de comunicación. Asimismo buscar acercamientos con el mismo comprendiendo con el paso del tiempo y la maduración necesaria que la lengua escrita es un importante instrumento de comunicación, tanto social como interna o personal. Cuando hablamos de que los niños "escriban", no es propiamente un texto que diga algo en la lógica del adulto, el niño hará sus producciones a partir del nivel de desarrollo que tenga en ese momento y deben ser respetadas.

4.5.4 Líneas generales

A partir de los aspectos a favorecer y los procesos alternos que deben llevarse a cabo para propiciar el acercamiento del niño al lenguaje oral y escrito, deben establecerse pautas mínimas o generales para lograr este objetivo:

- El lenguaje debe siempre estar vinculado a la experiencia directa del niño (que las actividades y su aprendizaje tengan significado para él)
- El lenguaje debe de formarse a partir de situaciones cotidianas, útiles y significativas para el niño.
- Debe existir un impulso redundante por nuestra parte para que el niño se exprese y hable.
- La organización del trabajo en el jardín de niño debe favorecer la función simbólica del niño al planear actividades que anticipen hechos y evoquen sucesos.

4.5.5 Principios básicos para el diseño de las actividades de lenguaje oral y escrito

Las actividades dentro del jardín de niños deben ser organizadas de tal forma que ayuden a éste a acercarse a la lengua escrita y a desarrollar sus potencialidades de lenguaje oral de tal manera que, al ingresar a la escuela primaria, el niño se encuentre maduro para poder adquirir la lengua escrita como parte de su formación personal y social.

Principios básicos para la organización de actividades:

- Propiciar el desarrollo integral del niño y fortalecer su autonomía
- Distinguir el ritmo de desarrollo de cada niño así como su interés por aprender nuevas cosas.

- Realizar actividades que les resulten atractivas y significativas para él de acuerdo a su entorno social y familiar.
- Incentivar en el niño la experimentación, descubrimiento y solución de problemas tanto individuales como de grupo.
- Trabajar con los niños en el aula y establecer los nexos necesarios con el hogar del niño y su comunidad.
- Brindar al niño la oportunidad de actuar en un ambiente alfabetizado, para que él mismo se interese por descubrir primero qué es y, después, que trate de aprenderlo para obtener mejores formas de comunicación con los demás.
- Promover que el niño realice importantes descubrimientos que lo lleven por los momentos y niveles antes señalados; para ello, debemos realizar actividades con el fin de que el niño descubra:
 - ❖ La utilidad de la lecto-escritura
 - ❖ La diferencia entre dibujo y escritura
 - ❖ La diferencia entre imagen y texto
 - ❖ La diferencia entre escribir y leer, leer y hablar, leer y contar, leer y mirar.
 - ❖ Que los textos nos dicen algo
 - ❖ Que lo que se habla se puede escribir y más tarde se puede leer.
 - ❖ Convencionalidades propias de la escritura.

- ❖ Que el nombre propio sea el primer modelo estable con significación.
- ❖ La relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

4.5.6 Papel del alumno

Es el sujeto activo en este proceso, por lo tanto, necesita:

- Interactuar en un ambiente alfabetizador y sobre todo que ese ambiente tenga significado para él.
- Interpretar y/o produce textos,
- Construir hipótesis, confronta resultados, equivocarse en ellos y volver a intentarlos.
- Participar dentro del jardín de niños en todo aquello que lo acerque con la lengua escrita.
- Expresar en forma oral en variedad de estilos y situaciones.
- Confrontar sus hipótesis de producción de textos e interpretación de los mismos con sus compañeros y con los adultos.

4.5.7 Papel del docente

Para acercar al niño con el lenguaje escrito y que posibilitan, la docente debe:

- Tener presente que el objetivo del nivel preescolar es favorecer el desarrollo integral del niño.

- Promover el descubrimiento y acercamiento de los niños a la lengua escrita.
- Conocer y respetar las características y momentos de evolución de cada niño en particular.
- Tener en cuenta que el enriquecimiento del lenguaje oral es parte importante del desarrollo del niño al permitirle expresar a través de él sus ideas y sentimientos.
- Escribir y leer con frecuencia como parte del acercamiento del niño con el lenguaje escrito.
- Realizar actividades donde el niño busque la respuesta a sus preguntas por sí mismo.
- permitir que los niños tengan "errores" constructivos ya que son parte de su camino hacia nuevos aprendizajes.
- Respetar las producciones de los niños y observar sus avances de manera particular para poder evaluarlas comparándolas con las del niño mismo con la evaluación buscará propiciar la reflexión del mismo en sus posibilidades de alcance y nivel en que se encuentra.
- Propiciar que los padres de familia conozcan cómo se trabaja en la lectura y escritura de sus hijos, aprovechar a los mismos para el mejor desarrollo del niño en general.

4.5.8 Papel de los padres de familia

- Apoyar la labor de la educadora y la escuela para el mejor desarrollo de sus hijos.
- Desistir de tratar de "enseñar" a sus hijos a "escribir".
- Conocer el modelo pedagógico a grandes rasgos con el fin de coadyuvar con las actividades del jardín de niños.
- Responder a sus hijos las dudas y preguntas que tengan en cuestión a los textos escritos o producciones de ellos mismos.
- Leer con sus hijos y acercarlos a ambientes alfabetizadores.

4.5.9 El entorno

El medio es el marco de referencia del niño a través del cual ve y entiende al mundo y así mismo lo explica, proporciona material didáctico rico, así como objetos físicos y sociales con los que el alumno puede interactuar enriqueciendo sus conocimientos y adquisición de lenguaje oral y escrito.

Es importante propiciar la interacción constante de los preescolares con su medio para contribuir a elevar su creatividad y competencia.

4.5.10 Evaluación

Observación y registro sistemático conforme a los siguientes indicadores:

Docente

- Conoce y respeta las características y momentos de evolución de cada niño en particular.
- Propicia el desarrollo integral del niño y fortalecer su autonomía

- Propicia la reflexión
- Propicia el enriquecimiento del lenguaje oral
- Estimula en el niño la experimentación, descubrimiento y solución de problemas tanto individuales como de grupo.
- Escribe y lee con frecuencia como parte del acercamiento del niño con el lenguaje escrito.
- Realiza actividades donde el niño busque la respuesta a sus preguntas por sí mismo.
- Permite que los niños tengan "errores" constructivos ya que son parte de su camino hacia nuevos aprendizajes.
- Respeta las producciones de los niños
- Observa sus avances de manera particular
- Propicia que los padres de familia conozcan cómo se trabaja en la lectura y escritura de sus hijos,
- Promueve la lectura como un proceso cognoscitivo y comunicativo
- Propicia la interacción dinámica y permanente entre los niños
- Promueve que los niños atribuyan significado a los textos
- Trabaja con los niños en el aula y establece los nexos necesarios con el hogar del niño y su comunidad.
- Brinda al niño la oportunidad de actuar en un ambiente alfabetizador
- Promueve que el niño realice descubrimientos que lo lleven a formular hipótesis
- Propicia que el niño descubra:
 - ❖ La utilidad de la lecto-escritura
 - ❖ La diferencia entre dibujo y escritura

- ❖ La diferencia entre imagen y texto
- ❖ La diferencia entre escribir y leer, leer y hablar, leer y contar, leer y mirar.
- ❖ Que los textos nos dicen algo
- ❖ Que lo que se habla se puede escribir y más tarde se puede leer.
- ❖ Convencionalidades propias de la escritura.
- ❖ Que el nombre propio sea el primer modelo estable con significación.
- ❖ La relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Niño

- Interactúa en un ambiente alfabetizador y sobre todo que ese ambiente tenga significado para él.
- Interpreta y/o produce textos,
- Construye hipótesis, confronta resultados, equivocarse en ellos y volver a intentarlos.
- Participa dentro del jardín de niños en todo aquello que lo acerque con la lengua escrita.
- Confronta sus hipótesis de producción de textos e interpretación de los mismos con sus compañeros y con los adultos.
- Se apropia del significado y la intención de un mensaje
- Relaciona las palabras con sus sentimientos, creencias y emociones
- Sostiene un diálogo directo con el escritor
- Recurre regularmente, y por propia voluntad, a los materiales de lectura como medio eficaz para satisfacer sus demandas cognoscitivas y de esparcimiento.

Respetar los procesos de adquisición de la lengua escrita y promover el dominio del lenguaje oral de acuerdo al ritmo de los preescolares, es la premisa fundamental para contribuir a la formación de un pensamiento creativo, siempre pendiente de sus propias hipótesis, comprobarlas o rechazarlas; de una persona que le gustará investigar y comprender por sí misma a su entorno y las cosas que son de su interés.

Contribuir a la formación de lectores, es promover un proceso formativo capaz de abrir nuevas perspectivas, a nuevas realidades. Leer es una invitación a pensar, un ejercicio creativo, que nos acerca al conocimiento. Al leer los sujetos se apropian del significado y la intención de un mensaje, relacionan las palabras con nuestros sentimientos, creencias y emociones; tienen un diálogo directo entre el creador (escritor) y el recreador (lector).

Formar lectores es potenciar la comunicación con los demás, con espacios, tiempos y lugares diferentes, un donante para la aparición de un sinfín de imágenes, poder soñar, volar con la imaginación, viajar con el pensamiento, divertirnos, tomar contacto con la realidad y adquirir herramientas para transformarla, es construir futuros a partir de imaginarlos.

Si fomentamos el gusto y el hábito de leer, los niños recurrirán regularmente, y por propia voluntad, a los materiales de lectura como medio eficaz para satisfacer sus demandas cognoscitivas y de esparcimiento.

CONCLUSIONES

- La tarea escolar debe sustentarse en diferentes disciplinas; el docente debe resignificar esas teorías en el contexto específico en el que trabaja, revalorar la relación docente-alumno y alumno-alumno en la construcción del conocimiento; reconocer a los niños y a las niñas como los protagonistas de su proceso de aprendizaje y asumir su función como el facilitador de este proceso al promover la búsqueda de respuestas, todo ello a partir de su particular forma de vivir la docencia.
- La pedagogía constructivista revoluciona la labor de la escuela y la práctica docente. Reconocer que el aprendizaje implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones del alumno juegan un papel decisivo, debe transformar las prácticas de la escuela y tornarlo en el eje del proceso.
- La lectura es un instrumento fundamental para el aprendizaje y la comunicación y también un recurso insustituible en múltiples actividades de la vida cotidiana.
- El derecho a la lectura, no sólo por el placer de la palabra escrita sino como mecanismo de la obtención de una sociedad más equitativa, es equiparable al derecho al trabajo, la vivienda o la salud. Es parte del derecho a la educación y de la necesidad de estímulos a la creación intelectual, cultural y científica.

- La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura son dos de los principales procesos dentro del aula. La adquisición de estas habilidades debe darse como una actividad placentera y participativa. Las personas aprendemos a leer y a escribir, y leemos y escribimos para aprender. Una de las formas en que los seres humanos nos relacionamos con el entorno es a través de la lecto-escritura y ésta cobra significado cuando se usa para comunicar sentimientos, necesidades o experiencias y también cuando se utiliza para resolver problemas de la vida diaria.
- La relación que las niñas y niños establecen con la lecto-escritura será la base para su futuro desempeño como lectores y escritores eficaces. Es decir, lectores y escritores que tengan la capacidad de comprender lo que leen y que puedan comunicarse al escribir.
- Frecuentemente, las maestras y maestros nos encontramos con estudiantes que, al escribir, no logran expresar lo que quieren decir a los demás. En la mayoría de los casos la responsabilidad en esta falta de competencia se deposita en el alumno y no se cuestiona el modelo y prácticas educativas que no promovieron este desarrollo.
- Las prácticas docentes centradas en actividades que están alejadas de los intereses y experiencias de los alumnos, la lecto-escritura se convierten en una actividad mecánica, carente de sentido o relevancia y dejan de cumplir con su función principal que es comunicar.

- La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura son dos de los principales procesos dentro del aula. La adquisición de estas habilidades debe darse como una actividad placentera y participativa. Las personas aprendemos a leer y a escribir, y leemos y escribimos para aprender. Una de las formas en que los seres humanos nos relacionamos con el entorno es a través de la lecto-escritura y ésta cobra significado cuando se usa para comunicar sentimientos, necesidades o experiencias y también cuando se utiliza para resolver problemas de la vida diaria.
- En el aprendizaje de la lengua escrita el niño pone en marcha una serie de hipótesis que exterioriza a través de preguntas y acciones, con el objeto de dar sentido al nuevo conocimiento.
- Esta búsqueda lleva al niño a la indagación de coherencia dentro de su sistema interpretativo. Los cambios que suceden en el niño para tratar de asimilar el conocimiento de la lengua escrita pasan por procesos de asimilación.
- La relación que las niñas y niños establecen con la lecto-escritura será la base para su futuro desempeño como lectores y escritores eficaces, es por importante la operación de proyectos. Es decir, lectores y escritores que tengan la capacidad de comprender lo que leen y que puedan comunicarse al escribir.

- La finalidad básica de la enseñanza lingüística, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del aprendiz.
- El acto lector como actividad fundamentalmente cultural y lingüística. Cultural, porque siempre un lector lee o escribe para (informarse, divertirse, comunicarse con otros) y siempre lee o escribe en (un libro, un diario, un documento, una tarjeta postal) La lectura no existe fuera de la intención de un lector y fuera de un soporte textual o de un objeto cultural como el libro, la carta u otro texto.
- Leer es una actividad lingüística, porque leer no es sólo decodificar; es procesar y comprender un enunciado verbal, explorarlo, interrogarlo, reformularlo. En esta perspectiva, comenzar a saber leer no es sólo aprender a decodificar, sino aprender a formular hipótesis lingüísticas y semánticas sobre el contenido del texto, sobre su significado.
- Formar niños investigadores; centrarse sobre el desarrollo de un conjunto de actitudes que apuntan al “aprender”: conocimientos y competencias escolares, capacidades cognitivas como razonar, memorizar; métodos de trabajo, reflexión sobre sus propios aprendizajes o errores, además del placer de aprender y comprender
- Cuando los niños y niñas se inician en el aprendizaje de la escritura tienen que aprender como es nuestro sistema alfabético y cómo funciona.

- El enfoque comunicativo y funcional plantea que leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Es un proceso de construcción de significado y de reconocimiento de que el sentido no lo da sólo el texto. El lector al leer pone en interacción la información que le da el texto y le adiciona lo que sabe del tema que está leyendo.
- La literatura infantil ha tenido un lugar fundamental en la educación preescolar, como medio para promover la creatividad e imaginación infantiles.
- A partir del Programa de Educación Preescolar 1981 se reconoce la importancia de acercar al niño a la lengua escrita, crear un ambiente alfabetizador y conocer las hipótesis que maneja en relación a la lengua escrita.
- El objetivo principal de toda actividad en el jardín de niños es desarrollar estrategias de enseñanza que favorezcan el respeto a sus estructuras mentales y el fortalecimiento de las mismas.
- La literatura infantil es un medio para conseguir lectores entusiastas.
- El Jardín de niños es un lugar privilegiado para despertar el gusto por la lectura constituye una invitación a pensar, un ejercicio creativo, nos acerca al conocimiento, es un acto de comunicación con los demás, con espacios, tiempos y lugares diferentes, un donante para la aparición de un sinnúmero de imágenes, poder soñar, volar con la imaginación, viajar con

el pensamiento, divertirnos, tomar contacto con la realidad y adquirir herramientas para transformarla.

BIBLIOGRAFÍA

Ajuriaguerra “Estadios del desarrollo según Jean Piaget” en: *Manual de Psiquiatría Infantil, El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento*, pp.53-56

Barco, Susana. “¿Antididáctica o Nueva Didáctica?” en *Crisis en la Didáctica*, 2a. Parte. Buenos Aires, Axis, 1975. Pp. 95-125.

Coll, César. “Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo Enseñar lo que se ha de Construir?” en *Corrientes pedagógicas contemporáneas*, Antología Básica. UPN México 1994. pp. 9-24

_____ “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar”; en *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Antología Básica. UPN México 1994. pp. 28-44

_____ “La Concepción Constructivista del Aprendizaje y la Enseñanza.”, corrientes pedagógicas contemporáneas”, en *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Antología Básica, UPN, México, 1994

Díaz Barriga, Ángel. “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares” en *Revista de Colección Pedagógica* No. 10 CISE-UNAM, 1980. pp. 3-27.

Díaz, Laura. *Evolución Histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*. México, SEP-DGEP, 1982. p.118

Enciclopedia General de la Educación, Editorial Océano

Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. “La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognitivo” en *Cuadernos de Pedagogía* Num. 40. Idarum, España, 1978.

_____ “Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis” en *Los niños construyen su lectoescritura*. Editorial AIQUE. Argentina, 1991

Flavell, John. "Propiedades básicas del funcionamiento cognoscitivo", en *La psicología evolutiva* de Jean Piaget. Editorial Paidós, Argentina 1990.

Furlan, A. "Metodología de la enseñanza", en *Aportaciones a la didáctica en la educación superior*, ENEP IZTACALA UNAM, 1974.

Gómez Palacio, Margarita; *et. al. Propuesta de aprendizaje de la lengua escrita*. SEP. México 1982.

Latapí, Pablo. *Temas de Política Educativa*. 1976-1978. SEP/80, 1979,

————— *Política Educativa y Valores Nacionales*. México. Ed. Nueva Imagen 1979 p. 230

Lomas, Carlos "El aprendizaje de la lengua en la escuela" en *Ciencias del lenguaje competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.

Morales, Leticia. "Diseño de programas: Una propuesta metodológica" en *Tópicos Pedagógicos*. No. 1 ENEP Zaragoza UNAM, 1982 pp. 39-91.

Ollila, Lloyd. *¿Enseñar a leer en preescolar?*, Editorial Narcea, S. A. de Ediciones.,1998

Pedagogías del Siglo XX, Editorial Cisspraxis, S. A. Barcelona 2000

Pineda, Zoraida. *Educación de párvulos en México*. Fernández Editores, Ensayos Pedagógicos 1979 p. 132.

Rodríguez, Azucena. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario" en *Revista de Colección Pedagógica Universitaria* No. 2, Jalapa, Universidad Veracruzana, 1976 pp. 7-16.

Rocha, Pallón Magdalena. *Organización y administración de los jardines de niños en México*, Registro en trámite, 1978.

SEP. *Programa de Educación Preescolar*, México, 1951

SEP. Subsecretaría de Educación Básica, DGEP, *Programa 1979* SEP. 1979.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Preescolar, *Programa 1981*. (Enfoque Psicogenético) México, Cuadernos SEP-1981.

_____ *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*. SEP México, 1990.

_____ Dirección General de Educación Preescolar SEP, *Programa 1992*, México

_____ Departamento Técnico de Preescolar, *Guías Didácticas*, México 1976 p. 50

UPN. *Alternativas para el Aprendizaje en el Aula de la lengua en el aula*. Antología básica. 1994

_____ *El niño preescolar desarrollo y aprendizaje*. Antología básica. 1994

_____ *Desarrollo de la lengua oral y escrita en el preescolar*. 1994

_____ *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Antología Básica. México 1994. pp. 28-44

VON, Glumer Berta. *Técnicas de Kindergarten*, 1936, Edit. Talleres, México, 1957.

ZAPATA, Rosaura. *Programa de Educación Preescolar*, 1942, México, pag. 99.