



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL
“Educar para transformar”

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 113 LEON
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO
MODALIDAD VIA MEDIOS
CON ESPECIALIZACION EN INNOVACION PEDAGOGICA

“LA PRÁCTICA DOCENTE DE PREESCOLAR RESPECTO A LA LECTO-ESCRITURA”

PRESENTA:

CLAUDIA CARDONA MARTINEZ

LEON, GTO. OCTUBRE DEL 2005

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
-------------------	---

CAPITULO 1 REFERENTES QUE INCIDEN EN LA PRACTICA DOCENTE

1.1 EN CUANTO A LA POLITICA EDUCATIVA.....	17
1.2 EN CUANTO AL CURRICULUM Y LA PRACTICA DOCENTE.....	18
1.2.1. La practica docente desde el programa de preescolar.....	20
1.3 EXPECTATIVAS EN LA EDUCACION PREESCOLAR.....	24
1.4 SUSTENTO TEORICO Y LA “TRIADA” QUE INTERVIENE EN LA LECTO- ESCRITURA.....	25
1.4.1. El docente que enseña, entre lo instituido y lo cotidiano.....	26
1.4.2. El objeto de conocimiento: bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje.....	30
1.4.3. El alumno que aprende: entre la cultura social y la cultura escolar.....	33

CAPITULO 2 LAS SITUACIONES DIDACTICAS DE LA PRACTICA DOCENTE EN LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

2.1 SITUACIONES DE LENGUAJE ORAL.....	40
2.1.1. El saludo.....	41
2.1.2. La fecha.....	43
2.1.3. Comentarios adicionales o del tema.....	44
2.1.4. Instrucciones para la actividad.....	53
2.2 SITUACIONES DE ESCUCHA Y LECTURA.....	58
2.2.1. Escuchar.....	58

2.2.2. Lectura.....	59
2.3 SITUACIONES DE ESCRITURA.....	65
2.3.1. Orientación espacial.....	68
2.3.2. Aspecto cualitativo.....	70
2.3.3. Aspecto cuantitativo.....	73
2.3.4. Discriminación visual.....	74

CAPITULO 3 EL USO DE RECURSOS Y MATERIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

3.1 EL ESPACIO FISICO.....	79
3.2 MATERIALES DIDACTICOS INSTITUIDO.....	80
3.2.1. Área de biblioteca.....	80
3.2.2. Área gráfica-plástica.....	84
3.2.3. El libro de “material para actividades y juegos educativos en preescolar”.....	85
3.3 MATERIALES INSTITUYENTES.....	90
3.3.1. El cuaderno escolar.....	91
3.3.2. El libro de copias.....	95
3.4 EL MEDIO AMBIENTE ALFABETIZADOR.....	100
3.4.1. Los letreros.....	103
3.4.2. El nombre del niño.....	105
3.5 LA EVALUACION DE LOS MATERIALES INSTITUYENTES.....	108
CONCLUSIONES.....	113
BIBLIOGRAFÍA.....	116

INTRODUCCIÓN

Antecedentes de la investigación

Es a partir del programa para la modernización educativa, con el gobierno del C. Lic. Carlos Salinas de Gortari, donde comienza a perfilarse una propuesta de cambio en materia educativa que incluye, por un lado, la reorganización del sistema educativo respetando la función del Ejecutivo Federal para formular los planes y programas de la educación básica y normal de toda la república mexicana pero traspasando los centros escolares a cada estado; y por el otro, la reformulación de contenidos y materiales educativos enfatizando los contenidos de matemáticas y de lecto-escritura para la escuela primaria, quedando en segundo término las dimensiones naturales y sociales; en cuanto a la educación secundaria se refiere, se implantaría el programa por asignaturas; y el programa de educación preescolar cambiaría de “unidades de trabajo” (SECYR, 1981) a trabajo por “proyectos” (SEP e, 1992).

De lo anterior, y dado que se da prioridad a los contenidos de lecto-escritura en el nuevo currículum de la educación primaria, surge un interés personal por conocer si este cambio incide de alguna manera en la práctica docente de las educadoras específicamente para indagar acerca de ¿cómo conceptualizan la lecto-escritura en el tercer año de preescolar las docentes?, ¿cómo la concretizan en la práctica a través de las actividades que realizan y/o planean para favorecer el desarrollo de este aspecto en sus alumnos?.

Para ello fue necesario hacer una revisión teórica que diera cuenta de las investigaciones que anteceden a ésta para encontrar un punto de apoyo o de partida.

La idea se reafirma al revisar los libros de los “Estados del Conocimiento” que detallan las investigaciones que se han realizado en torno a los procesos cognitivos que siguen los niños en el aprendizaje de la lengua escrita así como el proporcionar al maestro elementos teóricos y prácticos sobre este proceso de adquisición para incidir en su práctica (Matute y otros, 1993). En esta fuente bibliográfica se menciona que la mayoría de los temas de investigación han girado en torno a la atención de los procesos de adquisición de conocimiento y habilidades específicas o los que proponen alternativas

para la enseñanza de la lengua escrita.

La Dirección General de Educación Especial (DGEE) fue pionera en iniciar estudios, en los primeros años de la década de los ochenta, sobre los procesos de apropiación de la lengua escrita en los niños que ingresan a la primaria.

En cuanto a trabajos de investigación básica (preescolar y primaria) se refiere, la DGEE realizó varios estudios bajo una perspectiva psicogenética y adoptando los aportes de la psicolingüística.

Sin embargo, de los trabajos realizados en el área de la lengua escrita en estudios de investigación básica, pocos son los trabajos sistemáticos que toman como objeto de estudio el proceso de apropiación de la lengua escrita en el contexto escolar (Matute, y otros, 1993).

Precisamente de esta revisión teórica se acentúa más el interés por investigar y responder a las interrogantes siguientes: ¿Qué se toma en cuenta en la práctica docente para promover o no el desarrollo de la lecto-escritura en el tercer grado de preescolar? y ¿qué conceptualización tienen las educadoras acerca de la lecto-escritura?.

De acuerdo con lo señalado en los párrafos anteriores es importante resaltar que el objetivo pretendido en este trabajo de investigación es el de descubrir, analizar e interpretar las acciones que realizan las educadoras para incidir o no en el desarrollo del niño respecto al contenido de la lecto-escritura ya que se trata de captar el significado de dichas acciones desde el punto de vista de las profesoras investigadas.

Metodología de la investigación

La metodología es un término que se utiliza para designar a la manera en que se enfocan los problemas y se buscan respuestas. En las ciencias sociales se aplica al modo en que se realiza una investigación, en éstas se han destacado dos perspectivas teóricas principalmente: el positivismo y la denominada fenomenológica, la cual es utilizada para entender los fenómenos sociales desde el punto de vista de las personas estudiadas, es decir, es importante tomar en cuenta la percepción de la realidad del actor ya que se busca la comprensión de las cosas por medio de métodos cualitativos como: observación participante y entrevistas, entre otros, para obtener datos descriptivos empleando las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

En este sentido, "la etnografía se considero como un enfoque derivado de la

antropología concebido para describir mediante un registro la cultura de los pueblos nativos”(Reynaga,1988, p. 128), y etimológicamente significa etnos, pueblo; graphein, describir.

La etnografía ha adquirido características particulares a través de su evolución ya que este término proviene de dos niveles: *el antropológico* (acercamiento a un fenómeno cultural específico) y *el sociológico* (interpretación de la realidad a través de un trabajo directo con la vida cotidiana en la que interactúan los sujetos).

Es necesario resaltar que la metodología en que se sustenta esta investigación es cualitativa y de tipo etnográfico desde el nivel sociológico, específicamente de la fenomenología social pues se busca que el investigador se introduzca e interaccione en el campo de estudio para observar, registrar, preguntar, analizar e interpretar aquellos aspectos que se consideran importantes para dar respuesta a las preguntas planteadas.

Para ampliar un poco acerca de la etnografía desde la perspectiva sociológica, se presentan a continuación algunas de sus características que se consideran importantes puntualizar para comprender mejor la metodología elegida en esta investigación.

Ahora bien, la etnografía en la sociología se emplea gracias a la preocupación vislumbrada por estructurar diferentes lógicas de pensamiento para reflexionar y dar cuenta de los fenómenos sociales. Estas representan una constante búsqueda por entender y develar el significado y complejo carácter que adquieren las relaciones sociales, como las educativas o psicológicas. Todo esto permitió abrir un espacio específico de análisis que rescató la concepción del sujeto como ente generador de su condición tanto social como individual en función de las instituciones sociales y culturales. La evolución de esta tradición tiene la siguiente perspectiva:

Fenomenología social o sociología comprensiva, el objetivo de ésta consiste en comprender el sentido de la acción social. Por ello es importante captar los significados que adquieren las acciones cotidianas de los individuos a través de la observación e interpretación de las condiciones que rodean y dirigen la vida de los sujetos. Se pone énfasis en la intención, atribución e interpretación de significados sociales a través de situaciones concretas.

en este sentido, las reflexiones se establecen para tratar los fenómenos sociales como condiciones subjetivas externas al individuo que ejercen influencia sobre su vida (una sociología pura o formal), es decir, una concepción de relación dialéctica entre sujeto y sociedad donde aquél experimenta a ésta como ajena a sí mismo a pesar de que la sociedad se crea a través de las relaciones, instituciones y estructuras que los propios sujetos promueven, hacen posible que se estudien los fenómenos desde dos

formas principales: la primera consiste en iniciar el estudio de la experiencia humana a partir de la propia experiencia del investigador; en la segunda forma se estudia a otras personas por medio de acciones observadas, empatía, analogía y conocimiento de sentido común, planteando que hay ciertos fenómenos que sólo pueden describirse sin ser alterados por medio de la observación para explicar el proceso en que la realidad es vivenciada por los sujetos sociales.

Ahora bien, el uso de la etnografía en el ámbito de la educación se ha justificado como medio que permite 'documentar lo no documentado' acerca de la compleja interacción y apropiación del conocimiento curricular, así como contenidos implícitos de los procesos más generales de socialización y de relación del conocimiento que se da en la escuela. La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros de campo, por tanto, la etnografía es un proceso que al mismo tiempo que permite conocer la realidad remite a la elaboración de conceptualizaciones teóricas del objeto y permite un conocimiento de la realidad local observada" (Rockwell, 1987).

Rockwell (1987) y Ezpeleta (1996) son autoras que han realizado diferentes estudios sobre la escuela y el salón de clases, bajo una perspectiva etnográfica, ésta, en el ámbito de la investigación educativa es todavía incipiente y poco definida debido a la diversidad de estudios que presentan diferentes referentes y consideraciones teóricas de lo que 'debe ser' el trabajo etnográfico. Esta falta de nitidez provoca que coexistan bajo un mismo presupuesto general diferentes tendencias, corrientes o estilos de realizar investigación educativa etnográfica.

De lo descrito en los párrafos anteriores, podemos decir que la etnografía educativa se ubica en un línea de investigación cualitativa para analizar la realidad escolar en busca de la comprensión de diversos significados y sentidos que adquiere una situación educativa. De este modo, el sentido que sustenta a este tipo de investigaciones es el concepto de "vida cotidiana" con carácter de categoría de análisis permanente.

La vida cotidiana se conceptualiza como el entorno sobre el cual se desarrollan en forma común las relaciones entre los sujetos, es la sucesión de actos, fenómenos y relaciones que de manera ordinaria enfrentan los sujetos sociales, al mismo tiempo que permite la formación de hombre como sujeto social.

El objetivo central de los trabajos etnográficos es "develar", descubrir o hacer evidente las prácticas cotidianas a las que se enfrentan de forma ordinaria maestros y alumnos, dicho objetivo se va consolidando a través de la observación directa al diario acontecer de la escuela y el aula, así se describen las situaciones explicadas a través de una serie de fenómenos sociales, históricos y políticos mediante las cuales adquieren sentido las relaciones intersubjetivas detectadas.

El medio más idóneo para realizar este trabajo de enfoque etnográfico y las técnicas que implica: observación directa, diario de campo, entrevistas, etc., permite con estas herramientas estructurar una descripción detallada de algunas situaciones que ocurren en el aula y se presentan en un documento que concentra esta información.

El investigador se introduce en la escuela en donde observa y registra diferentes acontecimientos que le son significativos, se mantiene alejado de la situación que estudia para captar un ángulo diferente al que tienen los sujetos involucrados, en el entendido de que la vida no puede ser reflexionada por quienes la experimentan. Al mismo tiempo busca integrarse al espacio escolar con la finalidad de experimentar como suya la experiencia de quienes observa, y detectar a través de su integración al espacio escolar, el sentido de las relaciones que ahí se establecen.

El tiempo de permanencia del investigador en el aula contempla solamente pequeños periodos de observación de 2 a 3 horas como máximo, por esta razón su estancia en la escuela generalmente es muy variable. Esta puede oscilar entre 2 años como máximo a 20 días como mínimo. Durante este periodo solamente se circunscribe su trabajo a la escuela y a su estructura interna, su presencia se circunscribe a recreos, asambleas de maestros, juntas con padres de familia, reuniones sindicales, etc.

En este sentido, para el trabajo etnográfico, la observación directa y las entrevistas se presentan como elementos que le permiten al investigador la recolección de datos en el nivel en que estos se suceden. Con la información recuperada se organiza una descripción analítica de los sucesos, fenómenos e interacciones humanas observadas.

Un elemento particular de la etnografía educativa es un enfoque que permite “ir construyendo” su propio camino de conceptualización de un fenómeno a partir de un acercamiento directo al espacio escolar, es posible derivar categorías de análisis que imprimen cierta lógica al trabajo de investigación.

Por lo tanto, este trabajo de investigación trata de interpretar la realidad de lo que sucede dentro del aula de acuerdo con la práctica de las educadoras en relación a la lecto-escritura como un contenido a desarrollar con sus alumnos desde el punto de vista de ellas con la finalidad de conocer la realidad concreta, lo cual obliga a una elaboración conceptual y precisión que hay en la relación entre conceptos generales y los fenómenos observables lo cual permite un avance teórico.

La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros ya que la etnografía remite a la conceptualización teórica del objeto y permite un conocimiento de la realidad local observada, para ello se utilizaron diversas herramientas y técnicas como son:

La recopilación y análisis de la documentación bibliográfica para poder descubrir la teoría que se relacionara con el tema de interés; la observación participante donde el investigador está presente en el lugar involucrado a estudiar, se recurrió al salón de clases haciendo registros de observación (simples y ampliados) pues son importantes porque se rescatan las actividades, diálogos entre alumno-alumno y educadora-alumno, los cuales ayudaron a enriquecer la investigación.

Además, resultó imprescindible la búsqueda constante de la bibliografía pertinente que coadyuvara al análisis e interpretación de los datos obtenidos durante esta indagación, pero dado que, la práctica docente es muy amplia y compleja, se hizo indispensable hacer un recorte que permitiera enfocar un aspecto específico susceptible de observación para poder dar a conocer resultados, al principio se partía del supuesto de interrelación entre la docencia de preescolar, los padres de familia y la escuela primaria, pero a medida que transcurría la investigación me dí cuenta de que era muy amplia la pretensión, y por ello se optó por puntualizar únicamente la acción docente para responder a la pregunta ¿cómo la práctica docente incide en la enseñanza de la lecto-escritura de los niños de tercer año de preescolar?.

Objeto de estudio

Como ya se mencionó, el interés personal que conlleva y confirma el objeto de estudio para realizar esta investigación consiste en descubrir, analizar e interpretar las acciones que llevan a cabo las educadoras investigadas con sus alumnos para favorecer el desarrollo del contenido de lecto-escritura.

Esta intención me pareció importante debido al cambio que se genera en los nuevos programas de educación básica y principalmente de la inquietud por indagar si la cuestión del énfasis que se da en los contenidos de lecto-escritura a nivel primaria, reflejan preocupación por parte de las docentes al realizar su trabajo con grupos de tercero de preescolar.

Es decir, se trata de captar significados a través de las acciones sociales en un contexto particular y desde el punto de vista de las educadoras para darle un sentido a su labor educativa. Por lo tanto, resultó necesario ubicar teóricamente a la práctica docente desde un ámbito político y curricular así como interpretar sus acciones bajo la misma lógica, es decir, relacionando la práctica cotidiana también con conceptos teóricos derivados de estos dos ámbitos.

En este sentido y desde la perspectiva fenomenológica, se identifica a este trabajo etnográfico como una investigación cualitativa ya que el investigador observa a los actores en su vida cotidiana (referente empírico) tratando de interpretar la realidad social de los sujetos observados desde sus experiencias personales acerca de la lecto-escritura.

El proceso de conocer la realidad concreta remite a una elaboración conceptual y a la precisión que hay en la relación entre conceptos generales y los fenómenos observables, lo cual permite el avance teórico.

Selección de las escuelas

La selección para llevar a cabo el trabajo de campo gira en torno a características como las siguientes:

- a) Pertenecer al nivel de preescolar.
- b) Ser del turno vespertino.
- c) Elección de grupos de tercero.
- d) Ubicación en la zona urbana con mayor facilidad de traslado
- e) Factibilidad de conseguir el ingreso a la escuela.
- f) Dar a conocer la intención de la investigación (observar y registrar los acontecimientos respecto a la lecto-escritura dentro del aula) evitando emitir juicios de valor acerca del trabajo docente respetando su práctica y no evaluándola.
- g) Garantizar la confidencialidad de lo observado y manteniendo en el anonimato los nombres de las educadoras investigadas.

El trabajo de campo se inicia con la visita personal a los dos jardines de niños en cuestión y con la plática directa con las educadoras que atienden el tercer grado de preescolar para llegar a acuerdos de días y horarios en que se visitará el aula y mencionándoles cuál va a ser la función específica de mi presencia en el salón de clases; afortunadamente el acceso fue favorable en ambas escuelas ya que aceptaron ser observadas las dos docentes.

De esto se desprende que, como lo indica Rockwell, citada anteriormente, la definición de las situaciones en el campo está condicionada por la forma de entrar pero también por la “capacidad para explicar a los que participan en la investigación quién es uno y qué sentido tiene el trabajo que se emprende, lo más importante tal vez es comunicar en los hechos la seguridad de que no se utilizará ninguna información en contra de quienes le permiten a uno trabajar en su lugar de trabajo” (p. 19).

Los dos jardines de niños que hicieron posible el trabajo de campo pertenecen al sector 2, zona 13 de preescolar de la ciudad de León, Guanajuato y el medio social en que se encuentran ubicados es el siguiente:

1.- En el Jardín 1 de la maestra *Blanca*, casi la totalidad de la población es de recursos económicos bajos, se manifiestan problemas sociales de desintegración familiar y dentro de la misma casa-habitación viven varios parientes, aparte de la mamá y/o el papá si es que están juntos, se encuentran los abuelos, tíos, primos, etc., en su mayoría; también hay alumnos que no tienen papá porque son hijos de madres solteras las cuales tienen que laborar para contribuir al sustento familiar.

2.- En cuanto al Jardín 2 de la maestra *Myriam*, el medio socio-económico y cultural es relativamente bajo pero con mayor integración familiar en comparación con el otro. Ambas escuelas se encuentran próximas una de otra ya que las separan 15 cuadras aproximadamente y se ubican en las colonias Arboledas y León Moderno respectivamente.

Respecto a las educadoras observadas, una de ellas tiene 4 años de experiencia laboral en una escuela particular y 5 años de antigüedad en la SEP., completando 9 años en total. Sus estudios de licenciatura los efectuó en una escuela del sistema particular y ya está titulada, actualmente estudia un posgrado. La otra educadora también egresó de una institución educativa particular y cuenta con 5 años de servicio en la SEP., ambas laboran en dos turnos (matutino y vespertino) temporalmente.

Cabe mencionar que el perfil que se presenta de ellas no es con la finalidad de pretender que ello influya en la forma en que realizan su trabajo con los niños sino solamente con el objeto de conocerlo y sin la intención de retomarlo para el análisis e interpretación de los datos.

El trabajo de campo y las fuentes de información

El trabajo de campo se comenzó desde el mes de septiembre de 1999 cuando se accede a los jardines de niños para realizar las observaciones correspondientes durante los días viernes de cada semana y se concluye durante el mes de marzo del año 2000, tiempo en que se considera pertinente la retirada del campo por considerar que los acontecimientos que se registran son muy similares y se siente la necesidad de comenzar el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Se llevaron a cabo un total de 90 horas de observación, de las cuales 19 de los registros pertenecen a una educadora (*Myriam*) y 16 a la otra (*Blanca*), es decir, se

realizaron un total de 35 notas de campo. Se concibe a las notas de campo como apuntes realizados durante un día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha observado y se desea registrar, el objetivo principal es el de registrar lo más completo y fidedigno posible las observaciones del día.

En un inicio se comenzó a observar toda la jornada de trabajo escolar de 2:15 p.m. a 5:45 p.m. aproximadamente, posteriormente se hizo un recorte en el horario por considerarlo conveniente de 2:30 p.m. a 4:00 p.m. en algunas ocasiones y en otras de 2:40 p.m. a 4:40 p.m. dependiendo de las actividades planeadas para todos los grupos del jardín de niños (diferentes eventos).

La información de los hechos observados se anotaron en una libreta (registros de campo) ya que se trataba de apuntar tanto acciones, diálogos y gestos de las educadoras y de algunos niños. Es importante resaltar que al comienzo de las observaciones se quería registrar todo los acontecimientos posibles para tratar de no perder detalles pero resultaba difícil y fatigante debido a la multiplicidad de los acontecimientos que suceden en cuestión de instantes, sin embargo poco a poco se logró identificar qué actos observados se iban a registrar por lo que la observación pasó de toda una jornada de clases a un poco menos de concluida ésta como ya se especificó en el párrafo anterior y debido a este recorte en el tiempo, los registros resultaron menos extensos.

Posteriormente, los registros pasaron de ser simples a ampliados (notas de campo) pues se transcribían en la computadora el mismo día de la observación o antes de 24 horas para no perder o falsear la información recabada, así fue al menos en más de la mitad de los registros (el registro es un proceso de selección y temporalización de la información).

La validez de los datos obtenidos en la observación es descriptiva de situaciones particulares para una mayor comprensión de la acción social en la situación que se estudia pero no se hacen generalizaciones.

Por ello, se intentó registrar en el campo la mayor cantidad posible de acontecimientos, pues como advierte Rocwell ya citada, "lo que no está escrito, no sucedió".

También se llevaron a cabo 2 entrevistas estructuradas, ya que se elaboró un cuestionario con anterioridad, y se les mencionó a las educadoras que se grabarían las preguntas y respuestas durante este lapso de tiempo, lo interesante fue brindarles confianza para que ellas no se sintieran incómodas en el transcurso de la grabación. Si ellas consideraban necesario hacer una pausa se respetaría su opinión.

Con la maestra *Blanca* se realizó la entrevista en dos días porque el tiempo no alcanzó, la parte inicial fue el día 25 de enero y la otra el 11 de febrero; sin embargo con la maestra *Myriam* solo fue el día 31 de enero. Otra información considerada como valiosa fue durante periodos cortos de tiempo en pláticas o comentarios de manera natural durante el recreo principalmente; esta información se anexó posteriormente a los registros del día.

Para la recuperación de la entrevista se hizo una transcripción en un registro lo más completo posible que incluía tanto las preguntas del entrevistador como las respuestas del entrevistado, la duración aproximada de dichas entrevistas fueron de 30 minutos para cada educadora.

Algunas de las preguntas giraron en torno a las conceptualizaciones que tienen acerca del desarrollo del niño, cómo conciben a la lecto-escritura, qué recursos didácticos utilizan con sus alumnos, los objetivos que plantea el nuevo programa de preescolar, la planeación y realización del trabajo docente, los bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos, el uso del espacio y el tiempo.

En este sentido, una vez que se comienza el análisis del trabajo de campo, emergen categorías teóricas que se obtienen durante la revisión de bibliografía relacionada con aspectos de la lecto-escritura y que se estructura en los tres capítulos siguientes:

El Capítulo 1, tiene la finalidad de ubicar a la práctica docente desde dos referentes: el político y el curricular. Para ello se retoma la problemática que estaba presentando el nivel de educación preescolar antes de la modernización educativa y la intervención de la política educativa para reformular el programa de educación preescolar considerado como currículum oficial de este nivel y cómo se conceptualiza la función de las educadoras. También se rescatan las expectativas de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (docente, objeto de conocimiento y alumno).

Por lo tanto, las categorías de este primer capítulo son de carácter teórico, entre ellas se encuentran: primero, *La política educativa* que se sustenta en documentos como el programa para la modernización educativa (1989), y el plan nacional de desarrollo (1995-2000); segundo, *el currículum y la práctica docente* en donde se retoma a Gimeno (1991) para conceptualizar lo que implica un currículum y al término de práctica docente se le ubica alrededor de los factores que inciden en ella en cuanto a aspectos laborales (Diker y Terigi, 1997), el cómo la presenta el programa de educación preescolar 1992 al mismo tiempo que se retoma la idea que tienen las educadoras observadas en relación al desarrollo infantil como parte de la labor educativa que llevan a cabo con sus alumnos.

Tercero, la categoría *expectativas en preescolar* plantea el significado que para las educadoras tiene el atender el tercer año de preescolar y se concluye exponiendo la categoría de *la tríada que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (docente, objeto de conocimiento y alumnos), lo cual hace referencia al desempeño docente entre lo que está delimitado o “instituido” (término retomado por Lobrot y Oury por Palacios, 1984) y lo cotidiano, es decir, aspectos personales, conocimientos, organización de la clase, etc.

También se retoma a Bruner (Azzerboni, 1998), Ariño (1997), Ferreiro (1982), Grunfeld (2000) para completar la presentación del bloque de juegos y actividades en relación al lenguaje (SEP b, 1993) considerado como ‘objeto de conocimiento’ de esta investigación; y además se ubica al niño como un sujeto perteneciente a una cultura social (Vigotsky, 1993) y escolar.

El Capítulo 2 también presenta como análisis categorías teóricas que se relacionan con la práctica observada, trata acerca de las *situaciones didácticas* (término retomado de Nemirovsky [1999] para designar los procedimientos empleados para llevar a cabo un proceso de enseñanza) que se utilizan en la docencia del nivel de preescolar en conexión con las cuatro habilidades comunicativas como lo son: *el hablar, escuchar, leer y escribir*.

Cabe mencionar que las situaciones didácticas de las cuatro habilidades comunicativas, también denominadas por Ferreiro y Gómez (1984) como procesos lingüísticos, se identificaron dentro de la jornada de trabajo u organización de la clase y se van retomando una por una para hacer el análisis, y por lo cual son importantes las aportaciones de Ferreiro y Teberosky (1989), la teoría de Vigotsky y Bruner ya mencionados, esencialmente.

Finalmente, en el Capítulo 3 se exponen los recursos didácticos empleados en la práctica por las educadoras con base en *el espacio físico* dentro del aula en la distribución y el uso del mobiliario y de las áreas de trabajo (SEP b, 1992).

En este sentido, se presentan los *materiales didácticos “instituidos”* y los *materiales didácticos “instituyentes”*, términos retomados de Lobrot y Oury (Palacios, 1984) para designar lo que está dado y lo que es susceptible de adaptación, pero se utiliza el concepto para denominar a los recursos que se encontraron en el contexto de las escuelas investigadas tanto a aquellos materiales que se deben de emplear como a los que se les consideraron importantes de implementar

Por lo tanto, por un lado, se muestra que los materiales ‘instituidos’ son aquellos considerados como oficiales por ser los que se encuentran dentro de los lineamientos del nivel de educación preescolar, o sea, *el libro de material de actividades y juegos en*

preescolar que otorga gratuitamente la secretaría de educación pública para todos los niños que cursan el tercer grado y el *área de biblioteca y gráfica-plástica* que se coloca dentro del salón de clases; y por el otro, los materiales 'instituyentes' que son aquellos que las educadoras implementaron como un apoyo para el aprendizaje de los niños en el contenido de lecto-escritura como son *el cuaderno escolar y un libro de copias engargolado*.

Se expone además, *el medio ambiente alfabetizador* (Ferreiro y Teberosky, 1989) conceptualizado como la interacción social del niño con la lengua escrita en calidad y cantidad, que las educadoras utilizan en cuanto a *letreros del salón y el nombre del niño*.

Se termina el capítulo presentando *la evaluación de los materiales instituyentes*, remitiéndonos a la forma en que son calificados los niños por las docentes en sus actividades que realizan.

Y se concluye con algunos hallazgos que presenta este trabajo de investigación, recordando que la metodología etnográfica no trata de generalizar ni comprobar hechos o actos, sino de presentar la información a través de un análisis e interpretación de la vida cotidiana realizada en un grupo social determinado.

CAPÍTULO 1

REFERENTES QUE INCIDEN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

1.1- EN CUANTO A LA POLITICA EDUCATIVA

Partiendo de que todo modelo curricular se deriva de la política educativa vigente, la propuesta para la modernización educativa de 1989, destaca la preocupación por abatir los problemas que estaba presentando el sistema educativo nacional en la formación de los alumnos pues no se lograba retener a toda la población escolar hasta concluir, al menos, la enseñanza primaria establecida como obligatoria.

Y dado que la política educativa es la responsable de proponer un plan, orientado hacia una visión sistemática de la educación, constituido por los fines y contenidos de la misma (el qué y el para qué) con base en los preceptos del artículo tercero constitucional y la ley general de educación, puesto que el principio y fin de la educación es siempre el desarrollo integral y armónico de las personas (SEP a, 1993), en dicha propuesta se refleja un resultado del consenso llevado a cabo entre los diferentes sectores de la sociedad como lo son: maestros, comunidad científica, padres de familia, gobiernos estatales, empresarios, etc., para adecuar la educación a los requerimientos económicos, sociales y culturales del país.

Como resultado se propone elevar la calidad de la educación para tratar de evitar la deserción y reprobación escolar con miras a articular los contenidos de los tres niveles de educación básica al reformular los planes y programas existentes con 20 años de vigor y atendiendo a las zonas rural e indígena.

La alternativa primordial para contribuir a la solución de esta problemática fue la reorganización del sistema educativo nacional, trazado hace ya casi 70 años, con perspectivas en una mayor participación de la sociedad involucrando a los gobiernos de los estados dejándoles a cargo los planteles educativos pero sin desplazar la responsabilidad del ejecutivo federal para formular los planes y programas de la educación básica y normal para toda la república mexicana.

De los procedimientos estratégicos más idóneos para incidir de manera efectiva y rápida en el cambio educativo, dentro de las transformaciones sociales y que se reflejara en la práctica de los docentes, se plantearon varios aspectos importantes, uno de ellos es la reformulación de los planes y programas vigentes tanto en los contenidos como en los materiales educativos (SEP a, 1992).

En este trabajo interesa solo el aspecto del contenido lecto-escritura, llamado así en la educación primaria pero denominado como bloque de juegos y actividades en relación con la lengua en el nivel de preescolar, para que a partir de los planteamientos de algunos referentes teóricos del actual programa de educación preescolar 1992, se observe cómo es conceptualizado y se desarrolla en la práctica docente a través de las actividades que llevan a cabo las educadoras con los niños de tercero para incidir o no en el proceso de adquisición del lenguaje oral y escrita.

Entre otras de las justificaciones que se encontraron para sustentar esta investigación es la mención que se hace hacia la tendencia de la práctica docente en el inicio de la alfabetización de los alumnos en el jardín de niños, por un lado está en el diagnóstico realizado en el estado de Guanajuato, y por el otro los comentarios que se hacen al programa de desarrollo educativo. Para el primer documento se realizaron diferentes fases de consulta que incluyeron a los agentes educativos vinculados con la educación.

En cuanto al nivel de preescolar se refiere, se obtuvo un diagnóstico por medio de la aplicación de un cuestionario de 3 preguntas abiertas relacionadas con la adquisición de los valores, conocimientos y habilidades, considerados por los maestros y padres de familia como deseables por su relevancia, las respuestas obtenidas muestran dos puntos coincidentes entre ellos: a) el reconocimiento del esquema corporal y desarrollo de la psicomotricidad fina, y b) el deseo de promover el uso del lenguaje oral y escrito. En éste último los padres de familia enfatizaron “para que los niños se integren más rápido a las exigencias de la primaria” (SEG, 1997, p. 33).

En cuanto a los comentarios al programa de desarrollo educativo 1995-2000 (COMIE 1996) se refiere, se encontró que al parecer también hay una cierta tendencia a acelerar el aprendizaje de contenidos desde el preescolar para que los niños sepan leer, escribir, contar, sumar y restar antes de ingresar a la primaria, pero se deduce que esto resulta incongruente de acuerdo a las investigaciones acerca del desarrollo infantil y pudiera acarrear desfases importantes. Además se menciona que el preescolar ‘adolece’ de una caracterización como nivel educativo pues se tienen dos concepciones acerca de él, la primera identifica su objetivo terminal como una preparación a la primaria en el aprendizaje de lecto-escritura, y la segunda, hace referencia como objetivo de socialización.

Por lo tanto, de entrada se pueden percibir distintas opiniones en los resultados que aporta el diagnóstico de los documentos antes mencionados y la tendencia o preocupación por iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura en preescolar y puesto que es importante conocer los propósitos de este nivel se hace necesario plantear los referentes teóricos del currículum y retomar más adelante el papel que le corresponde a la educadora en el nuevo programa de educación preescolar (1992).

1.2- EN CUANTO AL CURRÍCULUM Y LA PRACTICA DOCENTE

Desde el currículum se establece un orden del comportamiento docente proponiendo modelos para el hacer, donde se explicitan formas de acción para la conducción y señala quienes pueden enseñar y quienes deben aprender, por eso el programa determina y define la práctica específica en la que se realiza la docencia (Gimeno, 1991).

Comúnmente se considera que la práctica docente es referida a todo lo que el profesor hace, pero la función que desempeña está institucionalizada social y pedagógicamente a través de una acción de tipo formal e intencional en la que se llega a adaptar a los alumnos a una sociedad.

Entonces llegar a definir el concepto de práctica docente implicaría hacerlo desde diferentes dimensiones que la van consolidando, es decir, considerarla desde un punto de vista social, político, económico, las normas, valores, referentes empíricos, etc., y de los procesos en que se van desarrollando a partir de las interacciones que se dan entre los sujetos que en ella participan. Estas dimensiones matizan las relaciones que se establecen entre: maestro-alumno, alumno-alumno, autoridad-maestros, escuela-comunidad (SEP c, 1992, p. 26)

Por lo cual, y debido a la importancia de todas ellas, me remitiré a ubicar a la docencia solamente en una dimensión social dentro del aula para dar a conocer las actividades que realiza con los niños y la interacción con ellos para incidir en el contenido de lecto-escritura.

No se puede dar un único concepto sobre la práctica docente puesto que es difícil definirla e implica varios significados, sin embargo, es la labor del maestro y es “un trabajo, en cuanto tal, sujeto a determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones, y caracterizado por un conjunto determinado de saberes, específicos del tipo particular de la actividad laboral que se trata” (Diker y Terigi, 1997, p. 94), se desempeña en instituciones especializadas: la escuela.

En la escuela, el maestro se encuentra entre lo “instituido y lo instituyente” (termino retomado de Lobrot y Oury, por Palacios, 1984), es decir, su labor está regulada y determinada por lo que socialmente le es “instituido” y establecido en su centro de trabajo, pero también existe lo que él hace con eso “instituido” para adecuarlo hacia el logro de sus metas debido a que modifica lo que no le sirve y lo convierte en “instituyente”.

En este sentido, la labor del docente está explícita en el programa, entendiendo éste como un proyecto de transmisión derivado de la selección cultural (concenso) en términos de plan (instituido) por un lado, y de puesta en práctica (instituyente) por el otro. Como plan supone una respuesta a las preguntas qué enseñar, cómo y porqué, y en la práctica constituye la herramienta de trabajo de un oficio con la capacidad de encontrar soluciones prácticas a los problemas educativos a través de una programación como proyecto educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo concreto de alumnos, en una situación concreta (Gimeno, 1991).

Programa y programación se complementan y cierran el círculo de lo que constituye el “proyecto curricular” a desarrollar en el aula, definiendo a éste como un mediador entre una determinada intencionalidad educativa social y los procesos de socialización en las aulas.

En una dimensión de relación pedagógica-didáctica, se encuentra un sustento psicopedagógico que selecciona el contenido y conocimientos a transmitir, y didácticamente (didásqués: el que enseña, el oficio del maestro) es un conjunto de propuestas para orientar metodológicamente la acción del maestro, su ámbito privilegiado es el aula, la clase, la relación maestro-alumno y también el proceso de enseñanza-aprendizaje del currículum.

1.2.1- La práctica docente desde el programa de preescolar.

Es en agosto de 1992, cuando se implanta el nuevo modelo curricular para la enseñanza en el nivel preescolar (después de darlo a conocer a los educadores en un curso- taller llamado programa emergente de actualización al magisterio en cinco sesiones de 5 a 6 horas aproximadamente cada una), en donde se plantea un propósito centrado en estimular sistemáticamente el desarrollo del niño en un contexto pedagógico adecuado a sus características y necesidades, pero se “coloca en primer plano el desarrollo de competencias intelectuales y la formación de actitudes y valores, se ofrece amplias posibilidades para la selección de contenidos fundamentales, la flexibilidad en el uso del tiempo...” además de asegurar que prepare adecuadamente para los estudios de primaria (SEP, 1995, p. 50).

En el jardín de niños, la enseñanza se fundamenta, según el programa, en la teoría psicogenética de Jean Piaget, retomando esencialmente las características del niño en la etapa preoperatoria, se concibe que una buena parte del aprendizaje se desarrolla a través de las interacciones que el niño establece con su medio y con los objetos concretos, es decir, es el niño quien construye su mundo a través de las acciones y

reflexiones que obtiene al relacionarse con los objetos, eventos y procesos que conforman su realidad.

Desde esta perspectiva teórica de Piaget y al tomar en cuenta cómo aprende y se desarrolla el niño, el aspecto metodológico del programa se sustenta en el trabajo por proyectos (temáticas que surgen a partir del interés de los niños al plantear interrogantes o necesidades de conocimiento acerca de “algo” que consideran importante), le corresponde al docente facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una actitud de apertura, proporcionando oportunidades para que sea el niño quien pregunte y busque respuestas acerca del mundo que le rodea (SEP b, 1992), es decir, la educadora debe propiciar la interacción del niño con el objeto de conocimiento.

Al respecto las educadoras opinan acerca del PEP 92 y de la metodología los siguiente:

M: ... Por ejemplo en cuanto a la metodología de que lo llevamos por proyectos, se me hace bien, más enriquecedor a lo que era... llevar las unidades que de la vivienda y eso, era un poquito limitarse... porque ya en tercero, ya lo vieron algunos. Los que estuvieron en segundo pues ya lo vieron, y entonces había que enriquecerlo más... y eh, así en cambio con proyectos pues se puede ver diversidad de temas... se me hacen muy bien sus objetivos... desarrollar al niño integralmente... es el objetivo principal.

A lo que la otra educadora comenta:

B: creo que aparentemente y en teoría está bien... pero mira eh, te ponen, por ejemplo tan sólo hace poco que nos pusieron el video y todo muy bonito, todo con el libro y todo, trabajo por áreas, todo eso sí. Pero cuando trabajas con, a lo mejor 20 niños... pero yo tengo 40 niños... y en doble turno menos porque siento que el hecho de la división de áreas como que no, o sea como que en la práctica... yo siento que no, nunca me ha funcionado o nunca lo he sabido pues trabajar... y a lo mejor es, no se si sea pretexto o no pero no me funciona en la práctica.

Como se puede palpar, el programa es considerado como bueno teóricamente, pero tras de haber entrado ya en vigor hace 13 años aproximadamente, todavía no es muy accesible o aplicable ya que como lo mencionan las educadoras, depende de ciertas condiciones el éxito del mismo, puede ser más enriquecedor que el anterior programa por unidades (1981) y también es difícil llevarlo a la práctica como manifiesta la segunda educadora, lo cual nos lleva a retomar que aunque la práctica docente está explícita en el programa (parte instituida), en la práctica refleja resultados o formas de percepción y trabajo muy diferentes (intituyente).

“Sin embargo, [el docente] no cumpliría con los propósitos de la educación preescolar si no se sitúa al niño como centro del proceso educativo. Difícilmente podría [...] identificar su lugar como parte importantísima del proceso educativo si no posee un sustento teórico y no conoce cuáles son los aspectos más relevantes que le permitan entender cómo se desarrolla el niño y cómo aprende”. (SEP e, 1992, p. 7).

En este sentido, el programa tiene un sustento teórico psicopedagógico que (no se considera importante desarrollarlo completamente en este trabajo sino más bien mencionar sólo lo más significativo) incluye una manera de entender el desarrollo del niño y la acción del maestro a través de una metodología, es decir, la práctica docente tiene una función importante, la de guiar, coordinar y promover aprendizajes en los niños.

Es importante resaltar que la función docente se va delimitando desde la política educativa y el programa, ¿qué enseñar? (una temática o contenido de interés), ¿cómo? (proporcionando los medios de interacción entre el niño y el objeto de conocimiento para favorecer su desarrollo integral) y ¿porqué? (porque hay que adecuarlo a sus características y necesidades, así como adaptándolo a una sociedad), y debido a que se trabaja con niños, tiene que ver también el conocimiento que posee el docente acerca del desarrollo infantil (SEP c, 1992) para realizar su planeación.

Las dos maestras observadas entienden el desarrollo del niño de la siguiente manera:

M “Es favorecer las áreas de la personalidad del niño en cuanto afectivamente, o sea que el niño se relacione con sus compañeritos y que esto también lo proyecte a su familia, a la sociedad, al medio en que está viviendo.....más también no sólo es que el preescolar esté ayudando sino también por parte de la familia tiene que haber mucho apoyo... a nivel intelectual darle los conocimientos básicos, las habilidades y destrezas básicas para que cuando llegue a la primaria... más o menos tenga si quiera de qué se trata, que no llegue en blanco completamente sino siquiera que visualice ciertos, no sé, por ejemplo, que sepa los colores... que el niño logre ser más autónomo..... que sepa ser un poquito más independiente, sepa expresar lo que siente no tan sólo con sus emociones sino a través de las diversas actividades que realiza”. (E-MM-310100).

B “O sea que no solamente... tú te enfoques a un sólo aspecto digamos cognoscitivo sino que tienes que manejar las tres esferas que nos maneja el PEP... que tienes que no nada más dices ay me voy a enfocar a lo puro social o a lo puro afectivo, sino que tienes que incluir todo, o sea integral es todo”. (E-MB-250100).

Para las dos educadoras, el desarrollo es integral y se compone de varios aspectos, el psicomotriz, el cognoscitivo y el afectivo-social, mismos que se planteaban en el anterior programa que como instrumento técnico, orientaba “el trabajo de la educadora para que, sin aplicarlo con rigidez, pudiera planear, guiar y coordinar las situaciones didácticas

incluidas en 10 unidades (SECYR, 1981).

En el actual programa no sólo se incluyen estos tres aspectos, se implementa con la adquisición de habilidades, destrezas, valores y la adecuada relación con el entorno natural.

Entonces, retomando la misión de las educadoras de guiar y coordinar el trabajo con los niños, una vez que se propicia la elección de la temática de proyecto, éstas hacen la planeación general retomando las propuestas de los alumnos y se plasma en el friso (se refiere a una cartulina u hoja rotafolio donde los niños representan con dibujos, símbolos, recortes, etc., las actividades que se pueden preveer en ese momento).

Dicha planeación debe incluir actividades relacionadas con todos los bloques para favorecer el desarrollo integral de los niños, o sea, en la metodología se recomienda vincular cada proyecto con los bloques de juegos y actividades (éstos son una organización de juegos y actividades relacionadas con distintos aspectos del desarrollo y que permite integrar en la práctica el desarrollo del niño como una totalidad) éstos son los siguientes: bloque de psicomotricidad, bloque de sensibilización y expresión artística, bloque de relación con la naturaleza, bloque de matemáticas y bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje (lectura y escritura); la finalidad es lograr ese desarrollo integral en el niño preescolar.

De la misma manera, la enseñanza depende de las situaciones didácticas empleadas por el maestro, de la relación que establece con sus alumnos y la oportunidad que les brinda de interacción tanto con el contenido de aprendizaje como entre los iguales, entonces se espera una planeación adecuada a las características y necesidades del grupo que atiende.

El PEP hace referencia, en cuanto a la planeación hablando de los proyectos, al uso del tiempo para incluir en la organización de una jornada de trabajo tres tipos de actividades: las actividades de rutina (son aquellas que están establecidas institucionalmente y que el educador debe contemplar); juegos y actividades relacionadas con el proyecto; y tiempo de juegos y actividades libres.

Ahora bien, las actividades de proyecto y de tiempo libre dependen de la planeación de cada docente con su grupo, en el caso de las actividades de rutina, dependerán de una organización establecida institucionalmente y son permanentes relativamente porque cambian según el día de la semana, en ellas se incluyen: el saludo, Honores a la Bandera, rutina de activación colectiva, educación física, música y movimiento, lavado de manos y refrigerio. Durante el ciclo escolar también se llevan a cabo otras actividades consideradas “institucionales” porque participan todos los grupos y no son frecuentes pero se planean de acuerdo a fechas conmemorativas de tipo histórico, cultural, social y

deportivo (la visita del agente de tránsito, la explicación del día de muertos, el día del amor y la amistad, ensayos del día de la revolución mexicana, ensayo de pastorelas, entrenamientos de fútbol, etc), se mencionan porque llegan a modificar la planeación y algunas interfieren en la realización del trabajo docente.

1.3.- EXPECTATIVAS EN LA EDUCACION PREESCOLAR

Como ya se mencionó anteriormente, las competencias intelectuales que se exponen en los planes y programas de estudios del nivel de primaria y secundaria como principales e importantes son las matemáticas y la lectura y escritura como “herramienta esencial del aprendizaje y un recurso insustituible en múltiples actividades de la vida diaria” (SEP, 1995, p. 48), y de acuerdo a los planteamientos que se hacen en la modernización educativa acerca de la pretensión de que el preescolar se relacione con la primaria, es valioso considerar el punto de vista de las dos educadoras involucradas en la investigación para conocer los objetivos que ellas persiguen en su trabajo con los niños de tercero.

B: ...La autonomía de los niños..... bueno pues..... yo pienso que cuando se hace alguna actividad, o sea que cada quien... no siempre ¿verdad? pero algunas veces o sea que ellos elijan con lo que quieran trabajar, que de ellos este.. busquen la respuesta o sea cuando hay algún problemita o algo..... les pregunto ¿no?..... ¿porqué crees que pasó? o ¿qué podemos hacer?, pero pregunta de esas que ellos solos se cuestionen que pueden hacer o sea que solución se le puede dar a lo que se le está presentando...

La maestra B dice que la finalidad mayor es favorecer la autonomía de sus alumnos y por eso menciona cómo la promueve, sin embargo la maestra M dijo que el objetivo principal era: “*desarrollar al niño integralmente o sea, que al fin y al cabo es esto el objetivo principal*”.

Pero también ellas hacen comentarios acerca de lo que consideran es el sentir de los padres de familia acorde a lo que han vivido y a las expectativas de aquellos respecto al nivel de preescolar:

B “ O sea... como que piensan que el hecho de que ya están en... preescolar, yo siento que no de segundo... bueno más en tercero se da ¿no?, de que creen...que ya deben de leer, sobre todo como que se enfocan mucho a que... quieren que vean letras y números, o sea, si los niños ven... o llevan tarea o hicieron una letra y un número, ellos [los padres] son felices” (E-MB-250100).

M “bueno... pues hay mentalidades diferentes..... hay quienes por ejemplo han estado haciendo conciencia de que... el tercero de preescolar viene a ayudar al niño ya cuando

está en la primaria, la madurez física, intelectual, emocional, o sea, afectiva... y en cambio otros padres de familia aún siguen en ... pues, en la creencia, en la mentalidad de que nada más vienen a.... a jugar, a distraerse a entretener... a que se entretengan un rato” (E-MM-310100).

En sus respuestas, las educadoras retoman las expectativas que les han sido transmitidas de alguna manera por los padres de familia, resultado quizá de su experiencia, de un referente empírico, de su relación con ellos, de su preparación, de los cambios sociales, etc. resulta complicado delimitar si su práctica está influenciada o no, y si lo está hasta dónde se entrelaza la dimensión social, política, etc., por lo que es más factible tratar de descubrir su práctica para interpretarla en contraste con la teoría pues de ello emana el dar un sentido o significado a sus acciones y una lógica a la estructura de las actividades que realizan con sus niños.

Se encuentra una coincidencia en la aportación que hacen las dos educadoras con los comentarios del diagnóstico del estado de Guanajuato (SEG, 1997) y del programa de desarrollo educativo (COMIE, 2005) pues en la maestra *Blanca* son esas competencias intelectuales (escribir y sumar) que denotan los planes de los dos niveles subsecuentes, ello puede significar una preocupación en la formación de sus alumnos para ayudarlos a acceder con mayor éxito a la primaria. Por su parte, la maestra *Myriam* percibe dos tendencias, por un lado, el preescolar sirve de base para que madure el niño en diferentes aspectos que le servirán cuando esté en la primaria, y por el otro, se suele entender la finalidad como un espacio o lugar en que se entretiene lúdicamente a los niños. De cualquier manera, la expectativa para ellas es que el niño de tercero pueda acceder a la primaria con una buena preparación que le permita, como lo comentó la maestra *Myriam* al explicar el desarrollo del niño, “no... *llegar en blanco*”.

1.4.- SUSTENTO TEÓRICO Y LA “TRÍADA” QUE INTERVIENE EN LA LECTO-ESCRITURA

Si se considera que dentro del jardín de niños éstos encuentran un espacio que ofrece actividades para estimular su creatividad y curiosidad, su autoestima y confianza en sí mismos, así como la oportunidad de desarrollar habilidades que les permitan acceder con éxito a la educación formal y en esta línea adquieren importancia las actividades vinculadas con la expresión oral y escrita, entonces los procesos de enseñanza-aprendizaje son procesos de tres vértices: los alumnos que llevan a cabo un aprendizaje; el objeto de conocimiento que constituye el contenido de aprendizaje; y el docente que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, se espera que el docente sea quien planifique (coordine), seleccione los contenidos a enseñar (guíe), e intervenga oportunamente y de modo contingente en la actividad autoestructurante del niño, con una ayuda diferenciada (tomando en cuenta que cada uno tiene un desarrollo, capacidad e interés desigual) y con la dirección requerida para cada caso.

Hay que enfatizar que, en relación a lo anterior, sólo interesa indagar a la práctica docente, pero se considera necesario presentar también los otros dos vértices puesto que la acción que ejercen las educadoras es con actividades (cómo son presentados los contenidos) y a quiénes (alumnos).

1.4.1- El docente que enseña: entre lo instituido y lo cotidiano

La institucionalidad de la docencia tipifica las acciones y relaciones producidas por la interacción de los individuos en el aula, el sujeto que enseña es definible solamente en prácticas específicas y en espacios determinados donde cobra contenido y sentido su hacer y su visión del mundo y del lugar que él ocupa.

Tales características se reflejan en su práctica a través de las actitudes que adopta en las actividades didácticas y la influencia que ejerce en los niños. Se puede manifestar una concepción implícita o explícita del concepto de sí mismo, pero también del concepto de 'niño' y su 'desarrollo' derivado de su práctica y autoconcepto, ello puede facilitar o no el desarrollo del niño ya que "debe considerar y observar a cada niño como un ser diferente de otro, percibiendo los cambios que cada uno tenga con el fin de evitar caer en ideas determinantes acerca de uno y otro niño, mismas que en ocasiones son transmitidas de docente a docente" (SEP c, 1992, p. 20).

Por lo tanto, entenderemos a la práctica docente a través de las actividades que propone o sugiere para llevar a cabo una enseñanza con fines "instituidos" pero que se hacen "instituyentes" para lograr las perspectivas que desea.

Consideraré como "instituyente" a aquel proceso o forma que utiliza la educadora para acercar al niño a la lecto-escritura y que no está explícita en el programa oficial.

La intención de entender la práctica docente dentro de la institución escolar y en relación con los niños, me lleva a la cuestión de descubrir las relaciones que se están propiciando entre la educadora-(objeto de conocimiento) y los-alumnos para incidir en el proceso de lecto-escritura en el tercer grado de preescolar, no olvidando que las educadoras son seres humanos con características peculiares que las distinguen de las demás y que tienen una forma propia de percibir para poder realizar su trabajo

adaptando aquello que le está permitido hacerlo, es decir, convertirlo en “instituyente”.

Conforme fuí estructurando la información obtenida me dí cuenta de que no podía validar a una educadora como sujeto enseñante único, ni totalmente con características propias, sino que ese sujeto también está en interacción a su vez con “otros”- maestros, autoridades educativas, padres de familia- que le transmiten conocimientos empíricos, pero que tiene la capacidad selectiva de apropiárselos o rechazarlos.

En este sentido, en el programa se especifica que el niño ha de experimentar con la lengua oral y escrita y el docente, aparte de crear un ambiente rico y estimulante, debe tratar de no formalizar escolarmente ninguna de las actividades o formas de trabajo como ‘tareas’ ya que como profesional “reconoce el momento en que el niño empieza a interesarse por la lecto-escritura, de acuerdo con la función particular que se le da en la casa o en la comunidad y que, a partir de eso, amplía sus posibilidades de acción brindando medios significativos para que el niño, en forma natural y espontánea, entre en contacto con todo tipo de material escrito” (SEP, 1988, p. 120), por otro lado, la educadora es agente suministrador de experiencias ricas en la lengua escrita, sobre todo para aquellos niños que están en desventaja de apoyo familiar supliendo las carencias y proporcionando un ambiente adecuado que permita a los alumnos que no tienen a su alrededor adultos alfabetizados, obtener información de base sobre la cual la enseñanza cobra sentido social y no puramente escolar.

Específicamente en el jardín de niños, el programa de educación preescolar ubica al niño como punto central del proceso educativo, así pues es imprescindible que el docente adquiriera un conocimiento teórico suficiente y adecuado que le permita entender cómo es el desarrollo y aprendizaje de sus educandos. De esta forma, la fundamentación del programa es la dinámica misma del desarrollo infantil en sus dimensiones: física, intelectual, social y afectiva, sin embargo, la verdadera dimensión la constituye “el hacer concreto” de cada docente .

Cabe mencionar, que en la docencia como profesión es básico el conocimiento que se tiene acerca de las etapas por las que el niño llega al aprendizaje formal de la lecto-escritura ya que es un proceso complejo, en este sentido, las educadoras conceptualizan la lecto-escritura en preescolar de esta manera:

M “ eh, para mi la lecto-escritura en preescolar es no la concibo como en lo que es la primaria puesto que los niños no van a saber descifrar... las grafías... los sonidos que ya en conjunto forman las palabras sino que..... tal vez lo concibo no sé de manera más sencilla..... muy simple en cuanto a que los niños..... a través de una imagen puedan hacer... un cuento..... puedan expresar mucho o sea de su sentir..... no sé hablando de un proyecto de la feria a través de una palabra puedan ellos desarrollar todo un

tema... verbalmente..... ya en la forma escrita, ya el hecho de que ellos escriban..... una grafías... unos trazos, para ellos es significativo, significa algo y le da la respectiva interpretación a su manera y..... eso son algunos logros para lo que es la lecto-escritura formal” (E-MM-310100).

B “ o sea, considero que todos los niños ... de que estén en el nivel preescolar, tienen la capacidad para... leer y escribir..... pero pienso que no es el momento en el que su desarrollo todavía no... aunque muchos aleguen que sí, pero para mí no..... yo siento que hasta los 6 o 7 años es cuando se debe de empezar a dar la pauta..... para enseñar la lecto-escritura, claro que se empieza..... hay técnicas en el que va a llevar al niño en un momento en el que se le va a facilitar más, pero no lo estás dando como en la primaria ya como utilizando el método no estás utilizando el método... pero estás utilizando otras técnicas que le van a ayudar a los niños a desarrollar la lecto-escritura en su momento” (E-MB-250100).

La maestra *Myriam* percibe la lectura como un descifrado de grafías y sonidos, considera que es más sencillo que un niño pueda hacer un cuento apoyado en una imagen o que con una palabra pueda desarrollar un tema verbalmente, y la escritura la concibe como unos trazos o grafías de interpretación personal y significativos. *Blanca* por su parte, confía en la capacidad de los niños para aprender a leer y escribir pero aduce que no es el momento, ella “siente” que es cuestión de edad (6 o 7 años) y de método, sin embargo dice que hay técnicas para llevar al niño a facilitar la lecto-escritura en su momento, o sea, el niño aprenderá haciendo esas técnicas.

Precisamente esas percepciones son las que se pueden reflejar en ese hacer “concreto” de cada una de ellas ya que aunque se encontró que sus prácticas se llevan a cabo mediante una organización de actividades, éstas están determinadas por 3 elementos constitutivos, mismos que serán retomados más adelante para mostrar cómo inciden en la lecto-escritura. Tales elementos son: *el tiempo, el espacio y el grupo*.

Se encontró que *El tiempo* estaba dividido, primero en una jornada de trabajo diaria y semanal; y segundo, en momentos del ciclo-escolar

Para *el tiempo* en una jornada diaria, se incluían más o menos siempre la siguiente secuencia:

- Rutina de activación colectiva : en el patio, todos lo grupos hacen ejercicios antes de pasar a su salón.
- El saludo fuera y dentro del aula.
- La fecha en el interior del salón: la docente preguntaba “¿qué día es hoy?” y los niños respondían cada uno según su consideración, es decir, se escuchaban respuestas

diferentes simultáneamente.

-Puesta en común: es un espacio colectivo del grupo en el que se tratan diferentes cosas, van desde experiencias personales, llamadas de atención por parte de la docente, introducción al tema e instrucciones para realizar la actividad.

-Actividad del día: es variable según el proyecto o las intenciones propias de la maestra.

-Lavado de manos, refrigerio, recreo, tiempo opcional (juego, canto, cuento, retroalimentación).

Es importante señalar que posteriormente se volverán a recordar, sólo aquellas actividades que se consideran primordiales, para el análisis e interpretación del contenido de la lecto-escritura pero a través del desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar.

En cuanto al *tiempo* semanal, las actividades se adaptaban según la organización institucional, honores a la bandera, educación física y música, entre otras, éstas son inamovibles (música y física) porque el horario para cada grupo ya está establecido.

Y por último, el *tiempo* de jornada ciclo-escolar, el cuál se divide en ciertos momentos considerados por las docentes como propicios para observar logros en los niños o iniciarlos en la alfabetización.

Por ejemplo la maestra *B* comenta: *“en marzo y todo, voy viendo... o sea hago yo una lista ¿no?, a lo mejor se oye mal pero pongo: inteligentes, medios y los no tan inteligentes... hago una lista ¿no?, y luego ya después los voy ubicando ya después en, en equipos.... yo sé que con los inteligentes no va haber problemas porque vamos a seguir, pero ya los que... o sea los que se tardan un poquito más, entonces ellos los siento cerca de mí... para estar más al pendiente, pero eso ya es como marzo-abril que, que es cuando los empiezo a cambiar.....”*. Y la maestra *M* menciona: *“el momento , bueno al menos yo donde he empezado [el inicio de la lecto-escritura] es a partir del segundo semestre, empiezo más, hum... por ejemplo con lo que son los sonidos de algunas letras, eh, más desde antes, o sea desde lo que fue inicio del ciclo escolar, estoy con hum... con el ambiente alfabetizador..... los cuentos, las canciones, juegos, las dramatizaciones, eso mismo o sea, actividades que el mismo niño van.. hum, lo van preparando para, para ese... para ese momento.”*

En el segundo elemento, es decir, *el espacio*, se encontraron variantes según el tiempo de jornada de un día ya que se hacía uso de él según la actividad, principalmente en el desplazamiento para el acomodo de las sillas: se formaba una especie de óvalo o cuadrado para la puesta en común, después cada niño se encargaba de llevar su silla a su lugar en el trabajo por mesas para la actividad del día, el acomodo en filas o de frente viendo el pizarrón cuando la maestra los acomodaba, etc.

Y por último, *el grupo*, éste era organizado por equipos para hacer una actividad en común, mesas de trabajo para hacer una actividad individual, colectivamente para hacer todos la misma actividad.

Dentro de una situación de aprendizaje, las actividades son el medio para que el niño se relacione con el objeto de conocimiento y el profesor promueve, alienta y fortalece ese aprendizaje en su grupo, ahora bien, en las actividades el docente debe propiciar el desarrollo integral y la autonomía, fortalecer el nexo hogar-escuela-comunidad y brindar al niño la oportunidad de interactuar dentro de un ambiente alfabetizado para que por sí mismo se interese por descubrir qué es y para qué sirve la lecto-escritura (SEP, 1988).

Pero para Jackson (1976) hay un referente acerca de la preparación de los niños en preescolar pues menciona que quizá aunque hayan jugado a la imitación lúdica del trabajo, el maestro ejerce un control sobre sus alumnos.

1.4.2- El objeto de conocimiento: bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje.

En este caso consideraremos como objeto de conocimiento al bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje, y éste se analizará a través de las 4 habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

El habla se refiere a la modalidad oral de transmitir mensajes pues la principal función del lenguaje es la comunicación entre los seres humanos para expresar ideas o sentimientos, al respecto dice Ariño (1997) que los seres humanos se comunican mediante signos y símbolos que son abiertos, arbitrarios, convencionales y requieren desciframiento.

En el programa se presenta que en el jardín de niños se deben favorecer situaciones que le permitan al niño ampliar su lenguaje oral, proporcionarle un ambiente alfabetizador y las experiencias necesarias para que recorra el camino anterior a la enseñanza-aprendizaje de la convencionalidad de la lengua escrita para que, en su momento, este aprendizaje se dé en forma más sencilla. El adquirir la escritura y lectura es un proceso muy complejo del desarrollo del lenguaje, por tener un alto grado de convencionalidad.

Los niños utilizan el lenguaje en un contexto de interacción social, es decir, en un proceso de comunicación con otras personas en el que tienen la oportunidad de emplear habilidades comunicativas, así como de intercambiar y extraer información para comprender el significado de los mensajes y de la situación en que están involucrados.

En las observaciones, se encontraron principalmente cuatro situaciones didácticas en la estructura de la clase prevaleciendo en mayor medida la relación comunicativa de la educadora con los niños en el aspecto oral de la lengua y son:

- 1- El saludo
- 2- La fecha
- 3- La puesta en común
- 4- La actividad del día

En esta última categoría de comunicación, es decir, en la actividad del día, la relación de la maestra con los niños se analiza a través de *las intervenciones y las consignas*. Cabe señalar que la relación niño-niño se da en estas situaciones de manera natural y espontánea entre ellos ya que no está prevista por la educadora sino que se da en cualquier momento.

En primer término se explicitará lo que se entiende por intervención docente coincidiendo con lo planteado por Grunfeld (2000) quien menciona que la docente interactúa con los niños en el aula, tanto a través de consignas generales como de intervenciones en los equipos o individualmente. Las consignas plantean él o los problemas que los niños han de resolver, presentan alternativas de actividades por realizar y se explicitan los puntos de partida para la tarea. Las intervenciones en cambio, se configuran como una forma de participación del docente con un niño o subgrupo (también puede considerarse con todo el grupo en una tarea compartida colectivamente) en ellas la maestra contraargumenta, coordina (ayuda a poner en relación distintos datos, diferentes opiniones, etc.), informa, confronta, atiende el requerimiento de los niños y trata de incluir aquello que considera necesario en cada situación.

Con respecto al desarrollo del lenguaje oral y escrito, consiste en experimentar formas propias de representar gráficamente, a través de dibujos y por escrito, lo que se quiere decir en un proceso de comprensión y dominio de los signos socializados de la lengua escrita, en este sentido, se le coloca al niño como un sujeto activo en su aprendizaje pero necesita estar interesado en interpretar y/o producir mensajes escritos para construir por sí mismo este conocimiento, para hacerlo, formula sus propias hipótesis y comete 'errores' constructivos como requisito indispensable para acceder a él (SEP, 1988, p. 119).

Toca entonces a la educación preescolar acercar al niño a la lengua escrita, que es un sistema de códigos y signos que permiten la comunicación con otras personas que se encuentran cerca o lejos de nosotros a través de mensajes, cartas, telegramas, entre otros; y permite que la información no se olvide y permanezca registrada en libros,

recetas, revistas, la planeación del proyecto, etc. Se le brinda al niño experiencias educativas como la lectura de cuentos, mensajes elaborados por ellos, ayudando a la anticipación de los textos, apoyados en imágenes, representación de objetos, eventos, relaciones, usando símbolos o signos gráficos según su nivel de desarrollo.

Además, “existen habilidades perceptivas que ahorran atención, se transmiten por enseñanza explícita y, con el tiempo, forman la base de la comprensión de los íconos que se construyen para representar objetos mediante dibujos, diagramas, diseños...” (Palacios, 1984, p. 138).

Lectura y escritura son procesos íntimamente relacionados, sin embargo, el desarrollo de estos procesos plantea en su adquisición mecanismos y estrategias de distinta naturaleza por lo que se pueden presentar didácticamente separados (SEP b, 1993).

Respecto al aprendizaje de la lengua escrita, no hay un tiempo predeterminado para comenzarlos pues el niño no se encuentra con los signos al ingresar a la escuela porque ya forman parte de su mundo; el aprendizaje es posible cuando la situación es rica en oportunidades de tipo perceptivo con una práctica motivada, a veces la palabra es sustituida por las imágenes.

Es cierto que no tiene gran importancia plantearse cuál es la edad a la que se debe aprender a leer, si seguimos un desarrollo en el que se respeten verdaderamente los tiempos y ritmos de aprendizaje, y sobre todo, en el que se separen, en el espacio y en el tiempo, la capacidad, las técnicas, la habilidad para las reflexiones y para la comprensión.

Las situaciones y materiales que se citan continuamente no pretenden ser un instrumento para abrir camino a la lectura, si lo usamos como ayuda para enseñar a leer y escribir más bien nos encontramos de nuevo prisioneros en la vieja trampa que ya conocemos : la de suponer que la lectura y la escritura son habilidades en sí mismas, fruto de un desarrollo especializado, fijado en unas etapas precisas y con unos ejercicios especiales de la mano, del ojo, de la boca, de la lengua, etc.

Y no se trata de nada de eso.

Leer y escribir son el punto final de un conjunto rico y articulado de experiencias adquiridas, unas fácilmente intuibles, como dibujar, hablar, la observación de todos los signos...otras difícilmente comprensibles como la alimentación, el control de la propia capacidad motora, la calidad de las relaciones con los demás, etc.” (SEP c, 1992, p. 85)

Así mismo, también en el salón de clases es importante que existan libros, sobre todo

que es una de las áreas de trabajo básica y se ha dado ya un curso, dentro de la capacitación para los docentes, llamado “rincón de lecturas”, para que los pequeños puedan hojear, mirar y describir libremente así como establecer asociaciones entre palabra e imagen, a veces la lectura o narración del adulto, ya sea el periódico, un cuento, etc., comunica indirectamente al niño que leyendo se obtiene información que no se sabía, la intención no es solo informar sino que los alumnos reciban “el mensaje” de la importancia de la función social de la escritura, ésta consiste en la representación de los objetos del pensamiento por medio de signos visuales, ya sea directamente por la escritura ideográfica o indirectamente por la escritura fonética cuyos signos corresponden a los del lenguaje hablado. La lengua escrita, en nuestro sistema alfabético, tiene una organización convencional ortográfica y de puntuación así como reglas sintácticas y semánticas (Ferreiro, 1982).

Por otro lado, el ambiente alfabetizador no es algo externo que se introduce en la escuela, ni solamente un conjunto de materiales específicos, más bien se concibe como una actitud diferente frente a las actividades que se realizan cotidianamente en el salón.

En los ambientes alfabetizadores, el lenguaje adquiere otro valor, cada ejercicio, tarea o exposición, salidas externas a la institución escolar, etc., pueden ser aprovechados para provocar la reflexión en los pequeños que lleven a darle un lugar distinto al lenguaje, este ambiente alfabetizador no está constituido solamente por los textos que hay en el medio ambiente del niño -los anuncios, los letreros publicitarios, las etiquetas, etc.- con los que tienen contacto a temprana edad, sino también esa relación que las personas alfabetizadas establecen con los textos y el uso que una comunidad da a éstos, por consiguiente, no es el mismo para todos los alumnos, difiere del contexto en que cada uno se desenvuelve.

Así mismo, aunque en la escuela haya libros pero si el niño no los tiene a su alcance, no hay un ambiente alfabetizador ya que no es todo lo que está visible, la clave está en retomar del mundo de significaciones del niño todo aquello que le sea verdaderamente significativo para él, al mismo tiempo permitirle que vaya entendiendo o construyendo el uso de la lengua, así como favorecer el contacto con la lengua más allá de que exista o no la grafía. El crearlo está precisamente en permitir que este proceso de adquisición en el aula, propicie que se tenga la oportunidad de comunicación verbal y se enriquezca, también de plasmarla, procesarla y registrarla por ‘escrito’, todo ello ocasiona la posibilidad de aprender de sus compañeros y no sólo de lo que el profesor le transmite cotidianamente.

1.4.3- El alumno que aprende: entre la cultura social y la escolar.

Cuando los niños ingresan al preescolar, no llegan totalmente en blanco pues su entorno como “medio en donde aprende las primeras formas de organización social que le dan significado a sus representaciones, ideas, formas de comunicación, hábitos, reglas, etc., es fuente de oportunidades y experiencias que propician el acercamiento a la lengua escrita y los diferentes textos que en él se encuentran, reflejan las prácticas sociales de determinada comunidad” (SEP, 1998, p. 120).

Pues como señala Reynaga (1988) que es frecuente encontrar en los grupos, niños que no aprenden al mismo ritmo de los demás y se quedan rezagados o no establecen relaciones sociales adecuadas con sus compañeros, hay que estar conscientes de esto para buscar alternativas o estrategias de enseñanza adecuadas a la individualidad y capacidad del niño brindándole un apoyo más específico antes de emitir juicios valorativos o culpar a los padres de familia ya que el etiquetar, aislar o separarlos repercute en su desarrollo emocional, se llegan a producir sentimientos de fracaso, automenosprecio y angustia. En este sentido, la educación se concibe como una ‘realidad’ sociocultural compleja y como una acción intencionada, normada por reglas personales y sociales.

Considerando que el programa de preescolar caracteriza al docente como un conocedor del desarrollo y aprendizaje de los niños, es importante rescatar que saber el proceso completo de la adquisición de la lectura y la escritura permite reconocer el nivel o momento por el que están atravesando, no olvidando que de los 5 a los 6 años aproximadamente se espera que el niño presente un avance al nivel presilábico, es decir, no hacer correspondencia entre los signos utilizados en la escritura y los sonidos del habla, para ello, al inicio del ciclo escolar se debe introducir la representación gráfica de la planeación del proyecto para que los niños vayan descubriendo las diferentes formas de representar una misma idea y la función de la lengua escrita, pues “asumir que el aprendizaje es un proceso que pasa por distintos periodos o etapas, incentivar las interacciones entre los niños favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento y ver en las producciones de los niños los avances y logros y no las carencias, propicia la confrontación de hipótesis de los niños respecto a los distintos objetos de conocimiento” (Ezpeleta y Weiss, 1996, p. 63), de entre las hipótesis de los niños se encuentra que piensan que un texto para que diga algo, debe tener más de 2 grafías, por lo que el docente debe estar alerta para aceptar tales ‘errores’ sistemáticos que aportan datos para conocer el nivel cognitivo del pequeño proporcionándole situaciones adecuadas para que llegue por sí mismo a la respuesta.

El niño debe llegar a comprender que las palabras escritas nos remiten a significados y una palabra tiene distintos significados según el contexto en el que se presenta (aspecto semántico), que el lenguaje escrito tiene diferentes estilos de representar los

mensajes. Los niños aprenden, con el uso cotidiano, a distinguir las formas del lenguaje que se utilizan en un cuento, una nota, una carta, etc. (aspecto pragmático), durante el proceso de apropiación de la lengua escrita, una de las búsquedas más importantes del niño es conocer el significado de los textos.

En el aspecto semántico, una de las maestras aclara a los niños lo que significa una palabra según la relación de lo que quiere darles a entender:

(Después de que la maestra les va dando pistas a los niños para que adivinen el objeto que está describiendo, apunta la palabra en el pizarrón y los niños la copian en su hoja).

M “Va la siguiente, este objeto solo lo ganan los ganadores...” (un niño interrumpe)

No “un trofeo”.

M “el trofeo, pero también otra cosa...” (otro niño trata de adivinar)

No “medallas”.

M “las medallas, ¿en qué deportes se ganan las medallas?” (responde otro niño)

No “en carreras”.

M “pero hay de diferentes medallas”.

No “hay de oro”.

M “ de oro, pero a veces su abuelita o su papá les da un regalo y no es medalla.....también hay medallas de animalitos, de virgen...(...)...pero esta medalla es de la que ganan en los partidos”.

No “trofeos, la copa”

M “muy bien, pero aquí vamos a escribir medalla.....” (OBCL-MM-290200).

Es importante resaltar que las respuestas de los niños son correctas aún cuando la maestra quiera que los niños contesten lo que ella desea pues el error está en la forma de preguntar o comunicarse con ellos, está explícito que hacía referencia a medallas deportivas y no de otras, pero siente la necesidad de hacer la diferencia de la palabra según el contexto en que la emplea, sin embargo los niños centran su atención en otras cosas.

Hay evidencias reales para expresar que los niños están más familiarizados, en el aspecto pragmático, con la narración de los cuentos más que con el periódico, la revista, etc., dado que no se observó que las maestras incluyeran otros materiales impresos diferentes de los cuentos infantiles. Al comenzar a narrarlos, los niños ya identificaban el inicio y lo recitaban en coro: “érase una vez” o “había una vez”; y al finalizarlo, “y colorín colorado, este cuento se ha acabado”. Ocasionalmente la educadora completaba “y el que se quede sentado, se queda pegado”.

Además, algunas editoriales han diseñado materiales llamados de preescritura o prelectura para ‘apoyar’ la enseñanza del docente, pues el lenguaje, hablado y escrito, está presente en la vida del niño inclusive antes de asistir a la escuela, del recurso del lenguaje, ya sea como decodificación (lectura) o codificación (escritura), dependen muchísimos momentos de su vida. Se trata de una experiencia real, cotidiana, que pertenece a las vivencias concretas de cada niño.

“En el aprendizaje de la lectoescritura intervienen dos tipos de competencias:

- la capacidad lingüística de base, es decir, la capacidad oral;
- y las competencias específicas.

A menudo la escuela cae en el error de no relacionar estrictamente las dos competencias, por lo cual el análisis lingüístico y los consiguientes ejercicios de gramática desvían el uso y destino de la lengua” (SEP c, 1992, p. 81).

Se rescata de aquí que la práctica puede encontrar una limitante en la misma cuando no se posee el sustento teórico correspondiente para llevar a cabo una planeación, ésto quizá la lleve a caer en una perspectiva tradicional que se asienta una forma práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza privadamente en el aula, aislada de los demás compañeros.

En general, se podría decir que es muy difícil y complejo para el docente visualizar al niño como individuo único, incluso algunas de sus actitudes pueden no ser conscientes, se dan espontáneamente, producto tal vez de su experiencia, de la rutina o de su formación. Ahora bien, el profesor no debe limitarse a determinar actividades según el grado que atiende sino más bien de acuerdo al desarrollo que los niños manifiestan.

Por tal motivo, se situará al niño tanto en un aspecto individual como en un aspecto social (Vigotsky,1993) un individuo participante de un grupo sociocultural en el cual se desarrolla, conoce, construye, reconstruye significados, comparte y crea una identidad como sujeto.

Desde esta perspectiva, se considera al niño como un ser social, una persona que no está sola interactuando con objetos (como se expresa en la teoría psicogenética), sino que actúa e interactúa con otros, adultos y niños mayores, y aprende en el marco de esa interacción social al participar activamente de las actividades propias de su cultura bajo la guía y con el apoyo de los otros participantes.

La idea fundamental de Vigotsky (citado por Gimeno y Pérez, 1992) es que el desarrollo del niño está siempre mediatizado por importantes determinaciones culturales, su teoría plantea la importancia de la instrucción como método más directo y eficaz para introducir al niño al mundo cultural de los adultos.

Ahora bien, el niño no interactúa sobre la realidad directamente, sino que lo hace por medio de los esquemas que posee, por tanto, su representación del mundo dependerá de dichos esquemas. Un esquema es “una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Carretero, 1997, p. 21).

Claro está que al interactuar con la realidad los esquemas se van modificando, o sea, al adquirir más experiencia con una actividad determinada, los niños van utilizando herramientas cada vez más complejas y especializadas. Con lo cual, Vigotsky sostiene que “todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Pero precisamente esta internalización es producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal, en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a escala social, y más tarde a escala individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Carretero: 1997, p. 24).

“Es necesario pensar las situaciones escolares en términos de condiciones ambientales de alfabetización y no sólo en términos de método de enseñanza (como ha sido tradicionalmente). Es indispensable reflexionar sobre los tipos de prácticas a través de las cuales los niños son introducidos a la alfabetización y sobre todo el modo en que el lenguaje escrito es presentado a través de esas prácticas” (Ferreiro, 1982).

Recapitulando todo lo anterior, analizaremos la práctica docente de las dos educadoras observadas a través de las situaciones didácticas empleadas para favorecer la alfabetización en los niños de tercero de preescolar en las cuatro habilidades comunicativas, sin olvidar que su trabajo no es autónomo totalmente ya que inciden

varios aspectos: el programa derivado de la política educativa, los padres de familia, los alumnos, sus referentes empíricos y teóricos producto de su trayectoria puesto que su función está institucionalizada y es validada socialmente y poco cuestionada.

Aunque esté delimitada su planeación por aspectos externos a él, o sea actividades del plantel y de rutina principalmente, es en el espacio del aula en donde “instituye” lo que le está “instituido” para lograr su propósito, en este caso, la mejor alternativa de abordar el bloque de juegos y actividades en relación con la lengua, es decir, la lectura y la escritura.

Sólo para fines de análisis se presentarán en el siguiente capítulo y por separado, las cuatro habilidades comunicativas ya que son interdependientes una de la otra, sin embargo, es una alternativa para poder ir presentando cómo se desarrollan en la práctica docente.

CAPÍTULO 2

LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

Hablar, escuchar, leer y escribir son habilidades comunicativas también denominadas por Ferreiro y Gómez (1984, p. 16) como procesos lingüísticos.

Los procesos lingüísticos son, por un lado, personales porque satisfacen necesidades individuales, y por el otro, son sociales porque son utilizados para comunicarse entre las personas.

Ahora bien, el término de situaciones didácticas lo emplearé para designar los procedimientos que utiliza la docente en ciertos momentos en que las actividades tienen lugar dentro de una organización del trabajo en el aula con la intención de llevar a cabo un proceso de enseñanza. Pueden organizarse situaciones exclusivamente centradas en un contenido, en este capítulo se incluyen solamente las relacionadas con el lenguaje oral y escrito.

Iniciamos conceptualizando a la enseñanza como una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

También es una práctica humana “en la que unas personas ejercen influencia sobre otras [...] estas influencias... se ejercen... en relación de desigualdad de poder y de autoridad entre profesores y alumnos... responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables” (Pansza, 1993, p. 16).

2.1- SITUACIONES DE LENGUAJE ORAL.

El habla precede a la lectura y escritura. Para satisfacer esa necesidad de interacción eminentemente social, el lenguaje oral dentro del salón, tiene la característica de ser una comunicación “cara a cara”, es decir, estar en presencia con otros, esto no significa que se estén viendo frente a frente.

El sujeto hablante, ya sea el niño o la docente, emite un mensaje que debe ser interpretado por el oyente, éste a su vez asume también el rol de hablante y el otro pasa

a ser oyente, es decir, la interacción se da en este intercambio de roles entre emisor y receptor pues ambos comparten un mismo entorno social.

Para que se desarrolle el lenguaje, debe de existir más de un usuario. Para tener un receptor se requiere un hablante. El objetivo del lenguaje es la comunicación; por lo tanto, es funcional y provee de un vehículo mediante el cual los dos usuarios pueden significar y compartir significados, un hablante efectivo es alguien que puede hacerse comprender.

Generalmente, el mayor tiempo de intercambio verbal de la docente con los niños es la llamada *puesta en común*, ésta incluye cuatro momentos principales que son: 2.1.1- *el saludo*, 2.1.2- *la fecha*, 2.1.3- *comentarios adicionales o del tema* y 2.1.4- *las instrucciones para la actividad*.

2.1.1 *El saludo*

Todos los días, al tocar la campana y formarse los niños, en el patio se saludan todos los grupos con un “canto” dirigido por el (en uno de los jardines observados había un docente) o la docente de guardia encargado por una semana - dicho canto, puede ser elegido por el o la docente, o se les pregunta a todos “cuál canción quieren para saludarse”-; los niños hacen la rutina de activación colectiva y al término de ésta van pasando a su salón.

Al entrar al aula, los niños toman una silla para sentarse y las colocan una junto a la otra formando ya sea un óvalo u otra figura en el piso, y esperan a que entre la maestra. Cuando ésta entra, sus primeras palabras son “buenas tardes” y los niños contestan en coro “buenas tardes”.

Ahora bien, una de las docentes, aparte de decir estas palabras, les pregunta:

M “¿quieren una canción para saludarnos?”

Nos “no, si, no, si...”

M “¿cuál?”

Un niño siguiere: “la de pim, pom”

M “esa está muy larga”

N “la de la oruga pirulí...” (OBCL-081099). Y la cantaban todos en coro...

Otra forma de saludo, es cuando la maestra señala a algún niño para que él cante (algunas veces el o la elegida canta otra canción que no tiene relación con lo que la maestra le pide), por ejemplo:

La maestra pide a Lupita que cante el saludo, ésta pasa al frente y canta una canción de despedida, al terminar le pregunta la maestra: “y si empezáramos a trabajar, ¿cuál sería?”....

La niña canta pero no se le escucha, la maestra voltea a ver a los niños que están platicando /abre los ojos como llamándoles la atención y pidiéndoles con el dedo índice que guarden silencio/, mientras tanto Lupita canta “en el diario de Daniela...”, al terminar la maestra pide un aplauso para la niña participante.(OBCL-MM-221099).

O en otro caso, solicita a un voluntario, el cual debe levantar la mano (la docente elige de entre los que ella considera que no han participado).

En estas tres formas de saludo colectivo, la decisión de incluir el canto es por parte de la educadora, quizás para los niños sólo significa el entonar un coro porque no tenía otro fin ya que en varias de las ocasiones en que se les deja libres a los niños para que escojan el canto, mencionan otro diferente que no incluye las palabras “buenas tardes” por lo que para los niños este momento es de canto colectivo, no tanto de saludo.

Si el o la niña elegida canta o sugiere otra canción, es cuestionada, como en el caso de Lupita.

Por su parte, la otra docente, no cree propicio el incluir el canto ya dentro del salón, su manera de saludar incluye, aparte del prototipo “buenas tardes”, y de la respuesta bisílaba y a coro de los niños, otras preguntas, por ejemplo:

B “a ver, buenas tardes”

Nos “buenas tardes”

B “¿cómo están?”

Nos “bien”

B “¿bien feos?...¿no?, ¿o bien bonitos?, ¿bien guapos?”

un N “porque bonitos es jotos”

La maestra se ríe, ajajá, ja, ja...

B “¿y las niñas están bonitas?”

Nas “sí”.....

B “a ver, ¿quién se bañó hoy?”

Los niños levantan la mano algunos

B “a ver, desde aquí veo a un niño bien peinadito, viene bien guapo...” (OBCL-MB-110200)

Las preguntas varían según el momento, pero es un intercambio de preguntas por la maestra de manera individual o en grupo y respuestas de los niños en coro, en el tiempo diario y de ciclo escolar permanece el saludo siempre, es en el inicio de la clase con todo el grupo colectivamente en las dos maestras.

2.1.2 La fecha

Después del saludo, las educadoras preguntan dirigiéndose a todo el grupo: “¿qué día es hoy?”, y reciben varias respuestas simultáneamente.

Una de las educadoras tiene letreros pegados en la pared de arriba del pizarrón, con las letras de los días de la semana y figuras decorativas según el mes, por ejemplo: septiembre-rehiletes, octubre-carabelas (OBCL-MM-011099) que se pegan según el día de la semana hasta completarla y el lunes se despegan todas para ir colocándolos nuevamente según el día.

La forma de buscar el día varía, o sea, se pregunta a todo el grupo en plenaria, pero cuando un niño le “atina” es seleccionado para colocar el decorado en el letrero del día correcto; o también se elige a un niño del grupo y se le da el decorado al tiempo que se le dice algo en el oído, éste se va preguntando niño por niño qué día es, si no le atina, pasa con el que está a un lado, y así sucesivamente hasta que uno lo dice correctamente, entonces se le entrega el decorado puesto que es el elegido para colocarlo en los letreros. Un ejemplo es el siguiente:

M “bien, ¿qué día es hoy?”

Varios niños contestan pero la educadora le va preguntando directamente a ciertos

niños...

una niña le dice que es viernes...

M “¿porqué sabes que es viernes?”

Na “porque es el último día que venimos y mañana es sábado”

M “muy bien, pase Walter y pon un corazón [se refiere al adorno que le ponen a los letreros de los días de la semana que están pegados arriba del pizarrón].... (OBCL-MM-040200).

Esta actividad fue permanente, al menos en los primeros meses de observación ya que después sólo se volvió a presentar esta ocasión (febrero), su lugar lo acupó el pase de lista oralmente en la puesta en común.

El mensaje implícito que se les hacía llegar a todos los niños, es el llamado “premio” para el que sabe y “castigo” para el que no, es decir, por el hecho de ser el elegido, se ganaba el reconocimiento de sus compañeros y la aprobación de la maestra. Generalmente el seleccionado era el niño que imponía su voz ante los demás puesto que varios le atinaban, y digo atinaban porque la mayoría de los niños se iban diciendo día por día en secuencia o salteados. En este ejemplo, la niña si reconoció y además argumentó el porqué era ese día. Además, cuando un niño iba preguntando uno por uno, la relación era igual que con la maestra, o sea, pregunta-respuesta, se asemejaba por que se le cedía por un momento el poder de decidir quién era el elegido según la respuesta.

En la otra maestra, se observó que también tenía letreros arriba del pizarrón con los nombres de los días de la semana y un dibujo integrado al lado izquierdo de cada uno de ellos (OBCL-MB-211099), solamente en una ocasión los utilizó ya que en todos los registros está únicamente las respuestas de los niños en forma oral y ella elige la respuesta correcta y la hace explícita a todo el grupo.

Permaneció en todo el ciclo escolar la fecha “oral” del día de la semana (sin mes ni año).

2.1.3 comentarios adicionales o del tema

Enseguida de la fecha, las docentes hacen comentarios adicionales o del tema, es aquí donde se da mayormente la comunicación entre la docente y los niños.

En este momento, se observó que la docente controla la conversación, sobre todo a

través de preguntas, no es un diálogo totalmente libre y de interacción entre todos, había interrupciones de los niños porque éstos mantienen la atención de por lo menos de 10 a 20 minutos como máximo; además, en ocasiones la maestra se dirigía mucho a un sólo niño y descuidaba al resto del grupo quienes platicaban entre ellos.

Esto se debe a que en esta etapa, la teoría de Piaget proporciona una explicación del uso que el niño hace del lenguaje; las conversaciones infantiles pueden clasificarse en dos grupos: el egocéntrico y el socializado. La diferencia entre ellos está precisamente en sus funciones: “esa conversación egocéntrica... es en parte porque el niño habla sólo sobre sí mismo, pero sobre todo porque no intenta adoptar el punto de vista de su oyente... [en cambio] el habla socializada es completamente diferente; con ella, un niño intenta realmente un intercambio con los demás: pide, amenaza, transmite información, hace preguntas”. (Citado por Vigotsky, 1993, p. 68).

Es este un proceso de enseñanza que se transmite oralmente por parte de la educadora, recordando que “es un fenómeno que se vive desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambios regidos por determinadas intervenciones- fundamentalmente por parte de quien se halla en una posición de poder o autoridad para definir el régimen básico de actores y disposiciones- en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses” (Contreras, 1990, p. 23).

La relación más frecuente de la educadora con los niños, principalmente con una intención, es de varios tipos: a) para solicitar información, b) retroalimentar el tema de proyecto, c) darles un aviso, d) explicar la temática, e) por el comentario de un niño en particular, f) desarrollar una fecha conmemorativa, y g) acerca de un suceso. Veamos un ejemplo de cada una de estas cuestiones:

a) Solicitar información

B “oigan, ¿se acuerdan qué vamos a hacer?... ¿qué iban a traer de su casa?... a ver Villanueva”

V “un cono”

B “a ver, levante la mano el que lo trajo...¿lo traen en su mochila?”....(pregunta a los que no levantaron la mano).

N “no”

B “¿no?, pero lo iban a traer desde el viernes”.... llega una señora al salón y la maestra se levanta de la silla para atenderla, entre tanto los niños platican.... (después de un rato):

B “a ver, ¿quién más trae su cono?”.... Se para de su lugar y se acerca a un niño a platicar con él ya que trae tazos, le dice que se los va a recoger si no los guarda para dárselos a su niño...

B “a ver, ¿quién hace quehacer en su casa?”

una niña le dice que ella tiende la cama.

B “¿y tú Omar?”

O “también tender las camas”....

B “¿Christian, escuchaste lo que dijo Ernesto?”....

B “a ver, ya sé, vamos a empezar así” [mueve su mano derecha en forma de círculo]...les comienza a preguntar niño por niño empezando por su lado derecho.(OBCL-MB-080200).

En este ejemplo, la docente guía completamente el diálogo y va pidiendo la información que ella cree es conveniente, primero colectivamente al iniciar solicitando quién trae el material que les había encargado, después cambia y comienza a cuestionar niño por niño acerca de “qué hacen de quehacer en su casa”, continuando con la misma secuencia de preguntar ella, responde el niño; ella guía y coordina, el niño espera su turno (aunque no siempre en actitud pasiva o de oyente pues al pasar su turno, es más fácil que se distraiga).

b) Retroalimentación del tema

M “¿cómo se llama nuestro proyecto?”

Mayra “los animales del zoológico”...

La maestra ubica a los niños desde la era mesozoica, dice que “sólo quedan los huesos y fotos de los dinosaurios”...

M “¿cómo nos damos cuenta que existieron los dinosaurios?”
Nos “con los huevitos, porque reconstruyen los huesitos”

M “¿dónde los vemos?”

Nos “en la tele, en las maquinitas, en la selva...”

M “por muchas razones ya no están aquí”....

La docente muestra al grupo cuatro dibujos de dinosaurios y menciona sus nombres, les va preguntando a los niños “¿a quién se parece?”.... (más adelante me comenta la maestra que están viendo los dinosaurios como antecedente para entrar de lleno a los del zoológico, que más que nada le interesa que vean a qué animales actuales se parecen los dinosaurios que ven. (OBCL-MM-230999).

Aquí, la docente primero pregunta para retroalimentar lo que ya habían visto anteriormente, y elige qué platicarles a los niños, es decir, selecciona el contenido del tema (que después lo justifica conmigo), los hace participar ocasionalmente cuestionándolos, pero a veces no toma en cuenta las respuestas; es cierto que no hay dinosaurios en la selva, pero el niño que lo dijo no recibió ningún comentario, es decir, su respuesta fue aprobada como correcta. Ella consideró necesario que los niños tengan un antecedente de la temática del proyecto, pero no tomó en cuenta si sus alumnos “quieren” hablar de los dinosaurios ya que recordemos que los proyectos son seleccionados por el interés del niño, y la docente debe hacer la planeación junto con ellos, o al menos retomando lo plasmado en el friso..

c) Dar un aviso

B “a ver, ¿saben qué?, levante la mano el niño que sigue viendo pokémon...”

Casi todos los niños levantan la mano...

una niña dice: “si, no pasa nada”

B “¿creen que sea verdad o no?”

Nos “no”

B “pues ¿qué creen?, ya ven que salió primero en un periódico, ahora salió en una

revista, que eso les pasa a algunos niños, no a todos, pero si no les pasa ahorita, les puede pasar después”... (OBCL-MB-230300).

En este ejemplo, la maestra también interroga a los niños, en este caso de un suceso real que se manifestó por las caricaturas de pokémon, pero sale de ella el comentario, no hay un diálogo propiamente, solo una niña le contesta desde su perspectiva “si, no pasa nada”, los demás responden en coro “no”. La educadora va dirigiendo la situación, “levanten la mano...” y algunos niños la levantan..., o sea, las acciones de los niños son consecuencia de una petición, como si los niños realizaran actos mecánicos al responder o hacer lo que se les pide.

d) Explicación de la temática

M “ ¿cuál creen que es el animal que veremos hoy?”...les comienza a dar pistas... “los mamíferos nacen de la panza de su mami, éste es mamífero y cuello largo, grande, tiene pelo...”

Los niños contestan con bromas.

M “¿ya conocen cuál es?... ¡la jirafa!, haber Walter ¿cómo son?”

W “ya le dije”

M “pero me dijo con el dedo”.... /hay un dibujo pegado en la pared y es el que el niño señaló/... a ver, ¿cómo son?

W “ya le dije”...

M “¿qué comen?”

Un niño contesta: “hierbas, pastos”... otro niño “comen carne”

M “¿cómen carne?”

Los niños contestan en coro “nooo”

M “esto es algo muy importante, toma leche porque nace de su mamá, ¿cómo creen que toman agua?... abre sus pies y se agachan de su cabeza, no pueden durar mucho tiempo porque les duele”... Varios niños se paran de su lugar, abren los pies y hacen lo mismo que la maestra...

M “¿de qué color son?”

Nos “negras, amarillas, rojas... rojas con manchitas negras”

*M “¿algún otro color?”
un niño “verdes”*

M (con asombro) “¿hay jirafas verdes?”

Nos “no”

M “creo que no..., ¿hay jirafas grandes-pequeñas?”

No “sí, cuando nacen”.... (OBCL-MM-011099).

Esta observación hace perceptible varias cuestiones, continúa la interrogación grupal de la maestra y las respuestas a coro de los niños; o prefiere la pregunta individual al niño que ella elige.

Sin embargo, hay otra cosa más, aquí la docente evalúa las respuestas incorrectas de los niños haciéndolos sus cómplices, es decir, el grupo funciona como juez cuando la maestra se los permite “¿hay jirafas verdes?”, Nos: “no”. Por lo tanto, no se muestra en la práctica, esa posibilidad de que los niños expresen libremente lo que ellos deseen porque su pensamiento es limitado por la realidad del entorno social, es decir, se aceptan las respuestas correctas pero no las incorrectas porque tergiversan la realidad de los hechos o las cosas, no hay jirafas verdes.

e) Por el comentario de un niño en particular

Una de las niñas trae el pelo corto y se hace un comentario al respecto donde Walter dice que se parece a la novia de “Chuky”...

M “ay, usted siempre dice cosas feas”... ¿te gustaría que a tí te dijeran que tu cachucha está fea?

W “no”

M “entonces no le diga a otros esas cosas para que le digan que que bonita cachucha trae”.... a propósito, ya tenías tiempo que no te ponías cachucha...

Este tipo de intercambio es imprevisto y hace notar que no siempre la interacción la determina la maestra, este suceso hace que se incluya, dentro del espacio de la puesta en común, porque es inevitable dejarlo fuera por el comentario que hace el niño y la intervención de la maestra, es decir, en el aula también ocurren sucesos ajenos a los actores que en ella se encuentran, surgen de manera natural, no tienen explicación, sólo se dan como parte de la misma dinámica en el salón puesto que ocurre con frecuencia que los niños expresen otras cosas no relacionadas con la interacción, a veces las respuestas o comentarios de los niños se salen de contexto.

f) Desarrollar una fecha conmemorativa

Después de que en el patio se les explicó a los niños acerca del día de muertos, pasaron a su salón...

M “bien, ¿les gustó de la explicación?”

Algunos niños contestan que si y otros que no...

M “¿qué fue lo que más le gustó a Vianey de la explicación?”

La niña no contesta...

M “lo que más te haya gustado”

La niña no contesta y la maestra ya no insiste...

M “Walter, qué fue lo que más le gustó del altar?”

W “la plástica”

M “a usted Saraí

S “la flor de cempazúchilt

M “ la flor de cempazúchilt, casi es la única época en que hay esa flor... ¿no les dió miedo, pensar que venían muertos?... a ver, ¿qué se imaginaban?

La niña María José dijo que no le había gustado porque había visto otro [altar] que tenía más cosas.....[...]

M “Brenda, ¿te sabes el significado de las flores?”...

M “Yésica, ¿cómo se llaman las flores?...”

Victor “cempazúchilt”

M “que significa 20 flores” (reafirmando)

M “luego siguen por acá... Cecilia, ¿qué le gustó más?”..... ¿todo?...”

La niña dice que si con la cabeza...

M “¿qué significa el agua, el vaso en el que el muertito va a tener agua?.....”

La maestra sigue preguntando directamente niño por niño de los que ve distraídos pero estos al responder continúan platicando..... (este momento sigue con preguntas de la docente, sin embargo llega un tiempo en que son muchos los niños que platican y ella aplaude y levanta la voz [esperando llamar la atención de los niños nuevamente]).... sigue con cuestionamientos del significado de la fruta, la lumbre, etc., a dos niños que le contestan “todo” y “nada” les pide que digan porqué pero ellos no contestan.... (OBCL-MM-291099)

Esta interacción entre la docente y los niños, parece más un intercambio de información pregunta-respuesta, que un espacio para resignificar el contenido de enseñanza, es decir, para la maestra es más importante el obtener respuestas pero no cortas, sino una justificación para comprobar si los niños lograron retener partes del “discurso” que se les dió en el patio.

A los niños que se distraen es más fácil que se les pregunte porque así se logra mantener su atención aunque momentáneamente. El mensaje implícito que se les manda a los niños es, si no escuchas o no pones atención, te pregunto... pero hay niños que prefieren no responder y se respeta su decisión.

Considero que para la educadora es importante ser escuchada como “autoridad” dentro del salón de clases, pero no toma en cuenta nuevamente si los niños quieren platicar con ella, sobre todo acerca del mismo tema que ya se les había hecho escuchar afuera en el patio aproximadamente por 20 minutos a todos los grupos.

g) Acerca de un suceso

M “bien, vamos a empezar..... ¿se acuerdan qué vimos el... ¿jueves?”

Nos “fútbol”

M “¿qué fue lo que más les gustó?”

Una niña “los niños”

M “¿qué les gustó más de los niños?”

los Nos “uh, uh, uh, uuu...”

M “Walter fue expulsado, ¿por qué fue expulsado?” (W no asistió hoy)

Nos “porque agarró el balón con la mano”

M “¿estuvo bien la decisión del árbitro?”

Nos “sí”

M “estuvo bien tú decisión Ernesto” (es el niño que participó de árbitro)

M “además, Walter se enojó, ¿estuvo bien?”

Nos “no”.... (OBCL- MM-290200)

Nuevamente se da la interacción a través de preguntas por la maestra y respuestas por parte de los niños, éstos no suelen platicar más allá de lo que no se les pregunta, se concretan a contestar monosílabos “sí o no”, según el caso.

En este ejemplo, vemos como la acción de un niño ausente es evaluada y al mismo tiempo es aceptada la decisión del niño árbitro, no es que se trate propiamente de una clase de lo bueno y lo malo de los actos humanos, sino que hay cosas o reglas que se establecen y se deben cumplir; como en el fútbol que no está permitido tomar el balón con la mano, sólo el portero lo puede hacer, de lo contrario amerita una sanción, o sea la expulsión.

En síntesis, diremos que en este momento en el que se incluyen comentarios adicionales o del tema de proyecto, se ocupa la mayor parte del tiempo de los que encontramos en la puesta en común, puesto que el saludo y la fecha son relativamente más rápidos y con pocas variaciones, en cambio, aquí hay muchas situaciones que

sucedan y que cambian por diversas circunstancias, a veces ajenas a la misma planeación.

Ahora bien, debido a la multiplicidad de finalidades con que se lleva a cabo, la interacción entre el docente y los niños no rompe el esquema ya conocido de que “el maestro” conoce, transmite, pregunta, habla la mayor parte del tiempo, en tanto que, el “alumno” no sabe, recibe, responde, participa cuando se le pide, generalmente con respuestas de tipo grupal y ocasionalmente comentando cosas personales.

Es evidente y visible la asimetría en el derecho a hablar, la docente tiene el control sin que nadie pueda objetarle (Cazden, 1992). El acceso a la conversación entre el maestro y los alumnos a veces está limitada por la cantidad de niños del grupo, la falta de conversación del mismo niño o el poco interés de ambos.

Generalmente la maestra inicia el proceso de comunicación y establece implícitamente “roles” entre ella y los niños de tipo interrogativo o informativo principalmente; esta relación de “poder” le es validada socialmente, elige a un niño designado para contestar, o le pregunta porque está distraído y quiere llamar su atención, o pide voluntarios quienes deben levantar la mano. En cualquiera de estos casos, la respuesta es evaluada por ella misma o en complicidad con los niños.

Además, las situaciones imprevistas tienden a cambiar el rumbo de la estructura de la clase, producto de las opiniones de los niños. Cuando la maestra habla mucho tiempo, tiene el habla bajo control, si los niños no participan suficientemente, sus oportunidades para practicar esta habilidad comunicativa del lenguaje, quedan reducidas; o por el contrario, si los niños participan demasiado o al mismo tiempo, como en el caso de las respuestas grupales a coro, se invierte más tiempo en el control disciplinario y queda menos para las actividades didácticas.

Es más probable que los niños participen menos en los primeros meses del año, sobre todo aquellos que es la primera vez que asisten al jardín de niños, son más reservados, pero al pasar el tiempo, tienen más confianza de expresarse y de comentar, esto ocasiona un mayor control de la palabra hablada por parte de la educadora quien tiene que regular la conversación para mantener un orden.

En este sentido, dentro de la estructura de la clase, este momento de temática o comentarios, siempre ocupa el mismo lugar y se mantiene estable desde el inicio del ciclo hasta concluirlo, es decir, forma parte del ritual de la enseñanza.

2.1.4 Instrucciones para la actividad

El lenguaje permite vincular el pensamiento con los otros, enriqueciendo la comprensión del mundo, en su función representacional, el lenguaje es un instrumento usado para articular y manipular el pensamiento y los sistemas de conocimiento sobre el mundo, sobre otras personas, sobre la interpretación social y cultural de situaciones y eventos.

En el hablar se distinguen distintas modalidades enunciativas, se puede dialogar, interrogar, explicar, incidir sobre el pensamiento y decisión del otro.

La interacción de la maestra con los niños en este aspecto es a través de *intervenciones* y *consignas*, las intervenciones se presentan cuando la docente trata de incluir aquello que considera necesario con un equipo, en el grupo o con un niño individualmente, las consignas son para todo el grupo y designan el punto de partida de la tarea a realizar o las alternativas de ésta.

En este sentido, posteriormente a los comentarios adicionales o de la temática de proyecto, la docente se dirige al grupo en conjunto para dar la *consigna* de la actividad del día, ésta es diferente para cada día según el tema.

Cabe mencionar, que algunas de las actividades quedaban incompletas porque el tiempo no alcanzaba y estaban determinadas por la siguiente actividad de rutina: el lavado de manos y el refrigerio. Se podía dejar para después completarla; o para ciertos niños, significaba el tomar tiempo del recreo para acabarla; o no se realizaba porque otra "institucional" llevaba más tiempo del previsto (como en el ensayo de la pastorela o del día de la revolución mexicana).

En una de las maestras se observó lo siguiente con respecto a las consignas y a las intervenciones:

M "vamos a hacer nuestro trabajo, un chapulin"

Los niños se paran, cargan su silla y se la llevan a donde están las mesas, una niña pregunta que si por equipos y la maestra le contesta que si...

La maestra trae en la mano cinco bolsas de plástico, dentro hay papel crepé en pedazos de cinco colores, uno en cada bolsa.... les da una bolsa a cada equipo y un vaso desechable....

M "hagan bolitas y las van poniendo en el vaso.... pueden poner un pedazo [de papel] en cada mano y hacerlas al mismo tiempo"....

Algunos niños si lo hacen pero otros dicen que no.... M "pequeñas y apretaditas"....al terminar todos los equipos, la maestra se pone en el centro del salón y les muestra la hoja que van a hacer y dice:

M "voy a explicar una sola vez, con crayola, van a repasar el camino de colores, varias veces, no colorear, repasar [hace un movimiento en el aire con su dedo índice], luego le van a pegar las pelotitas que hicieron... van a iluminar los grillitos y sus hojitas".

Un Niño "¿cuántas veces maestra?"

M "con una vez es suficiente"

La docente va dando resistol en una tapaderita de plástico a cada equipo... luego va explicando por mesas ...

M "le van a poner bolitas a uno de los caminitos [la hoja tiene tres caminos]... uno de cada color...

M "se acuerdan de la tarea que hicieron, una azul, rojo y amarillo?, pues le van a poner una de cada color, puede ser roja, verde, amarilla, café y morado...¿les dejo la muestra?"

un niño contesta que si...

(Primero les dijo que pegaran las bolitas como quisieran pero una de cada color y después cambió a una serie que ella va indicando a cada mesa, es decir, cambió de opinión y les va dejando la muestra)

M "pégenlas juntitas"... (se lo dice a los primeros niños que le enseñan su hoja)...

A otra niña le regresa la hoja indicándole que escoja otro camino y las pegue más juntitas...

M "pégalas más juntitas"

La niña dice que no con la cabeza

M "sí, haz otro camino para ver si sigues la secuencia"..... la niña se va a su lugar con la hoja

Otro niño le enseña su hoja y la maestra dice “rojo, verde, azul, café, morado, rojo...muy bien”

Otra niña le enseña la hoja y la docente: “rojo, verde, azul, café y... ¿cuál falta?... a ver, vamos a ver... (le muestra la serie y le pide que haga otro camino)... (OBCL-MM-240300).

En esta observación, las consignas fueron para todo el grupo en general, aunque se trabajó en equipos al hacer las bolitas por colores, pero la actividad terminó siendo individual.

Dichas consignas son “hagan bolitas y las van poniendo en el vaso”... “pequeñas y apretaditas”... “con crayola van a repasar el camino de colores varias veces, no colorear, repasar; luego le van a pegar las pelotitas que hicieron”... “van a iluminar los grillitos y sus hojitas”. Aunque estas indicaciones se dieron en diferente tiempo de la clase a los niños, luego la educadora siente la necesidad de hacer intervenciones por equipo para dejarles una muestra cuando cambia de consigna, es decir, de pegar las pelotitas que hicieron en uno de los caminos, después ejemplifica una secuencia de cómo lo deben de hacer.

Las intervenciones fueron sugerencias como las siguientes: “pueden poner un pedazo en cada mano y hacerlas al mismo tiempo”(fue grupal); la explicación por mesa (en equipos); “le van a poner bolitas a uno de los caminitos, uno de cada color” (grupal); “puede ser roja, verde, amarilla. café y morado” (en equipos); “pégenlas juntitas” (individual) y “haz otro camino para ver si sigues la secuencia” (individual).

La relación de la maestra con los niños en la actividad es de directivas para que los niños las realicen sin cuestionar y sin derecho a decidir cómo la quieren hacer. Se les cuestiona a los niños acerca de su actividad (no a todos, solo a los que no entendieron bien las consignas), y se les pide que vuelvan a hacerla. o sea, no se aceptan errores porque la consigna para todos es igual.

Es importante destacar que los niños emplean este momento, en el cual hacen la actividad, para intercambiar opiniones entre sus compañeros, cantar, vacilar, confrontar ideas, tomar acuerdos, etc., y les está permitido conversar, siempre y cuando hagan su trabajo.

Otro ejemplo de este momento es el de la otra educadora:

B “a ver de cuatro en cada mesa”

Les muestra un dibujo y dice : “a ver, ¿ya se fijaron que el dibujo tiene números?”

Nos “sí”

B “miren, cada número se va a dibujar de un color, el número 1 de amarillo, el 2 de verde, el 3 de anaranjado y el 4 de café, ahorita vamos a hacer uno...”

Un niño le ayudan a repartir las hojas, a otros dos les dice que lleven los colores y las acuarelas a cada mesa para que cada quien escoja con qué trabajar...una niña va por un lápiz para remarcar el dibujo ya que casi no se ve porque están con papel pasante... de los niños que están pintando, en una mesa los cuatro pintan el número (encima de él) y dejan el otro espacio en blanco... la maestra al verlos les dice que lo pinten todo, no nada más el puro número....a los niños que van terminando, les dice que van a picar la hoja... cada niño va tomando su ahuja y hule espuma...[...]

María José y Yésica, le rayan a una niña su hoja, ésta se levanta y va con la maestra a acusarlas pero la docente sólo voltea y le dice “ahorita voy para allá”... María José y Yésica le arrebatan ahora un color a la niña y ésta vuelve a ir con la maestra, ella le dice que vaya por otro color a otra mesa...(OBCL-MB-250200).

las consignas de esta docente fueron: “de cuatro por mesa”, “cada número se va a dibujar de un solo color, el número 1 de amarillo, el 2 de verde, el 3 de anaranjado y el 4 de café” (grupales); y “picar la hoja” (individual, cuando cada niño terminaba de colorear o pintar).

Para los niños es fácil entender las consignas ya que tuvieron el ejemplo que les puso, de una hoja que ella hizo, en el pizarrón como muestra, por lo que los niños se guiaron por ese modelo, aunque ella no picó su hoja.

Las intervenciones se dieron de manera individual ya que se le presentaron dos hechos; por un lado, cuando observó a los niños que pintaron el número y les indicó que era pintar todo completo; y por el otro, con la niña que fue a acusar a sus compañeras, que por cierto no se involucró más que escuchándola e indicándole “ve por otro color a otra mesa”.

En esta observación se puede apreciar un intercambio directo entre los iguales, primero cuando los cuatro niños coinciden en pintar solo el número como si se hubieran puesto de acuerdo; y segundo, entre las niñas, puesto que dos de ellas se unen y en complicidad le rayan la hoja y luego le arrebatan el color a una de sus compañeras de mesa.

De esta forma, en este momento también hay mayor relación entre compañeros verbalmente, platican mientras trabajan en las mesas y la docente lo permite porque

como ella expresó:

“Yo siento que sí los dejo que hablen, creo que hasta hablan demasiado, porque mira, yo me he fijado que en mis actividades que llevo con los niños, o sea los dejo que hablen digo pues es que están trabajando y están hablando...[...]. porque todo ser humano está en conjunto con alguien, pues tiene que hablar y desarrollarse y comunicarse, tiene deseos de comunicarse, entonces yo los dejo que hablen a la hora de que están trabajando, porque yo siento que a esa hora ellos están desarrollando, así como que se da... porque como que tienen más la confianza de platicar con alguien porque a veces yo les pregunto algo ya directamente y así como que se chivean... pero si ellos tienen la facilidad de comunicarse con sus compañeros en ese momento pues a esa hora siento que es más en ese momento cuando se está desarrollando” [el lenguaje]... (E-MB-110200).

Ella reconoce que “a esa hora” es cuando más se da el intercambio de lenguaje oral de niño a niño porque sienten deseos de comunicarse, son más libres porque a veces con ella se chivean, entonces por eso les permite que platiquen.

En general, es el único tiempo dentro del aula, en el cual los niños pueden hacerse preguntas entre sí y contestárselas, es con sus compañeros más que con la docente, dado que el intercambio es natural y no cuestionado, es decir, el habla del niño no es evaluada, no necesita justificarse para dar una razón de su expresión, no está regulada, se puede argumentar o no, pueden participar voluntariamente en un diálogo, o sea, tienen esa libertad y derecho de opinar, no hay sanciones, ni consignas a seguir, la conversación es espontánea, se da en el momento y no se planea con una finalidad en sí, aunque es reconocida como momento importante por la docente especialmente para aquellos niños que no participan mucho frente a sus compañeros en el transcurso de la puesta en común ya que es el momento en que sienten mayor confianza para expresarse oralmente.

2.2- SITUACIONES DE ESCUCHA Y LECTURA.

2.2.1 Escuchar

En la práctica, realmente no hay momentos específicos para “enseñar” al niño a escuchar, en cambio, implícitamente se le invita u “obliga” a escuchar cuando la maestra está exponiendo un tema, explicando, dando las instrucciones para la actividad, cuando un compañero está hablando, etc.

Comúnmente se cree que el niño que está atento y callado es el que está escuchando, sin embargo, no considero que sea una cuestión de “postura” ya que una persona puede estar callada y pensando en otra cosa diferente de lo que está expresando un hablante, no hay conexión entre lo que expresa el hablante y lo que percibe o no el que escucha.

En este sentido, en el jardín de niños, se encontró que se utilizan cantos o coros para hacer “callar” a los niños cuando se les quiere comentar algo y la docente necesita que la “escuchen”, se exponen algunos de ellos obtenidos de los registros de ambas educadoras:

“la lechuga, la lechuga, hace sh, hace sh, todos calladitos, todos calladitos, hace sh, hace sh.”

“un candadote nos vamos a poner, el que se lo quite va a perder, chirrin, chin, chin, chorrón, chón chón”

“cuento tres y todos callados y sentados en su lugar... una... dos... y... tres”.

“a ver, todos dormiditos, acuéstense sobre sus manos”

“manos en la cabeza, en el cuello, en las rodillas, en el pecho, en los hombros, etc.”... éste a veces tenía variantes, por ejemplo. M “manos en la cabe”... Nos “za”... M “en las rodi”... Nos “llas”, etc.

La maestra decía la primera parte de la palabra y los niños la completaban. En ocasiones la docente mencionaba una parte del cuerpo y ponía sus manos en otra parte para hacer que los niños estuvieran atentos e identificar quienes se equivocaban, inicialmente se utilizaba para llamar la atención pero terminaba como un juego grupal.

Por lo tanto, se encontraron en los registros que al niño no se le enseña a escuchar dentro de la estructura de la clase como un momento específico sino que se le sugería guardar silencio con el supuesto de que ello conllevaría a permanecer en posición de escuchar, entender y ejecutar lo que se le pedía.

2.2.2 Lectura

La lectura es un hecho de construcción social, se aprende leyendo pero siempre en relación con otro, sea un libro, el grupo escolar, el maestro, los padres o hermanos, es parte del lenguaje, producto cultural del hombre como vehículo para conocer, comunicar

y construir el pensamiento humano.

Un adulto puede realizar actos de lectura frente al niño sin transmitirle explícitamente su significado, se lee para buscar información, etc., pero al niño se le transmite implícitamente una postura, movimientos de los ojos, la manera de tomar un libro, es decir, el niño imita, y al imitar, aprende y comprende muchas cosas, porque la imitación es espontánea no es copia pasiva sino intento de comprender el modelo imitado.

En las observaciones, me encontré con tres momentos de lectura que se realizan en la práctica docente: a) el cuento infantil, b) lectura de imágenes y c) lectura de palabras. Las tres actividades son dirigidas por la maestra y no tienen un tiempo específico para desarrollarse durante el ciclo escolar, se incluyen en cualquier momento de la planeación.

a) El cuento infantil.

Es en las situaciones de relatar, reconstruir historias, escuchar y hablar sobre cuentos que les leen, donde se produce la mayor parte del desarrollo lingüístico, cognitivo y social durante la primera infancia.

El discurso narrativo cumple, en este proceso de desarrollo, varias funciones: una función comunicativa en tanto organiza los intercambios; una función cognitiva, en la configuración de la memoria autobiográfica; y una función social y cultural al transmitir mensajes de relevancia cultural y formas de ser, de sentirse y de comportarse de una comunidad.

El trabajo con el discurso narrativo se puede realizar en una variedad de situaciones que comprenden: *lectura de cuentos por parte de la maestra o la invención y/o dictado de cuentos.*

El esquema de cuento, es el conocimiento que tiene el sujeto sobre cómo se organiza la información en este tipo de discurso. Las categorías del esquema de cuento reflejan, entonces, la estructura de la narración.

Un ejemplo de *invención de un cuento* es el que a continuación se muestra:

La maestra, después de escribir tres palabras en el pizarrón, árbol, pájaro y lápiz, les dice a los niños:

M “bien, ahora, vamos a inventar un cuento...[...]... debe tener las tres palabras ...[...]... a ver, ¿cómo empieza un cuento?”

Nos “érase una vez”... la maestra escribe esas palabras en una cartulina que pegó en el pizarrón...

M “érase una vez ¿quién?”.... una niña “caperucita”....

M “a ver, acuérdense que debe tener las tres palabras”...[...].

M “érase una vez caperucita”....

otra niña “roja”...

M “acuérdense que puede ser de otro cuento, de otro color, se vale inventarlo.... y ¿dónde vamos a meter esta palabra?, ¿o esta?, ¿o esta? (señala la cartulina)....”bueno, érase una vez caperucita roja que fue con su...”

Nos “abuelita”... la maestra dibuja una cara de una abuelita...

M “¿a qué fue con su abuelita?”.... No “a llevarle panes”...

M “¿y qué más?”... Na “flores”... la maestra dibuja unas flores...

M “¿les puedo ayudar?”... Nos “no”

M “pueden decir que se encontró un árbol, unos pájaros....¿y dónde vamos a meter esas palabras?, ¿no las vamos a poner?.... si de eso se trataba...” (con cara de apuración y risa a la vez)...

una niña “se encontró unos pajaritos y se los llevó a su abuelita”

M “y luego, ¿a quién se encontró?”.... un niño “al lobo”.... pasa una niña a dibujar un lobo...

M “escondido en un...”... No “árbol”.... pasa un niño a dibujar el árbol...

un niño “el lobo le dijo ¡hola caperucita!”.... La maestra va escribiendo y también ella pone por su cuenta otras cosas para terminar pronto, al final el cuento quedó así:

“Érase una vez caperucita roja que fue con su (dibujo-abuelita) a llevarle panes y (dibujo-flores) y se encontró pajaritos, y se los llevó a su abuelita, en el camino andaba el (dibujo-lobo) escondido en un (dibujo-árbol) y el lobo dijo ¡hola! caperucita vete por el camino

largo y el (dibujo-lobo) se fue por el camino corto llegó a la casa de la abuelita y la escondió y quería atrapar a caperucita luego (dibujo-cazador) le hechó (dibujo-rifle) con (dibujo-2 balas) y colorín colorado este cuento se ha acabado... (OBCL-MM-150200).

Para que un niño llegue a inventar cuentos, es necesario que previamente haya estado en contacto con este tipo de texto, ya que gracias a la ayuda de un adulto, logra asimilar el esquema de cuento, generalmente identificando el inicio “había una vez” y el final “y colorín, colorado, este cuento se ha acabado” (aspecto pragmático) en todos los libros de cuentos; pocas veces se perciben variaciones, por ejemplo: érase que se era, etc., porque no es muy común que se les transmita así al leerles.

Cabe mencionar, que los niños en la edad preescolar no realizan un acto de lectura como tal y solos, requieren de apoyo, ésto les sirve porque en momentos posteriores, se percatan de la secuencia de las acciones en los personaje, incluyen objetos, situaciones, etc.

La práctica de esta maestra es la de “andamiaje”, “Bruner (citado por Azzerboni, 1998, p. 33) aporta este concepto, entendido como el sostén que el docente construye para el alumno hasta que éste, al asumir conciencia de la tarea, puede resolver por sus propios medios lo que antes sólo podía hacer con ayuda, es decir, que logra el dominio y la capacidad para resolverla. Este investigador explica que quien actúa desde el andamiaje alienta la actividad independiente del niño, disminuye paulatinamente su grado de intervención, muestra o ejemplifica la acción, ayuda a que el niño preste atención a los razgos esenciales de la tarea y divide a ésta en elementos más simples, evitando el desaliento frente a tareas de nivel de complejidad inaccesibles para el alumno”. En la intervención conjunta de la realidad, el niño empieza las tareas más fáciles, mientras que el adulto se reserva las más complicadas, en este ejemplo, la docente escribe por los niños y ellos le “dictan”, aunque ella también los ayuda -para terminar más pronto- diciéndoles trozos para que los niños completen, y recordándoles que deben incluir las tres palabras.

En cuanto a *la lectura de cuentos*, se presenta la siguiente observación:

La maestra les dice a los niños que trae un cuento...

M “acomódense para ver el cuento”...

Los niños se sientan cerca de ella todos amontonados, a los que quedan muy adelante les pide que se recorran más para atrás...

M “¿ya?, bien, fíjense qué vamos a hacer, voy a contar el cuento y se tienen que fijar

bien, bien, para que se aprendan cómo comienza... quién sale en el cuento... qué hacen en él..., abran su cofrecito y pongan atención... va”.... (el cofrecito es la cabeza de los niños, ellos hacen ese además de abrir su cofrecito)...

La maestra comienza a leer el cuento textualmente y los niños se acercan porque lo quieren ver (los dibujos)...

M “dije que no se los iba a enseñar” (recarga el cuento abierto en su pecho)... comienza otra vez a leerlo pero vuelven a pararse varios niños...

M “está bien, se los voy a mostrar, pero pongan atención... va..”

Comienza otra vez a leerlo y al término de cada hoja les va enseñando los dibujos, algunos niños se paran detrás de ella para ir viendo el cuento (ella está sentada en una silla infantil)...

M “no, si se están parando no lo voy a enseñar... por eso dije que se pusieran frente a mí”....

Los que no alcanzan a ver se comienzan a cambiar de lugar, otros arrastran su silla sentados... al terminar de leerles el cuento, la maestra comienza a hacer preguntas a todo el grupo por lo que ellos contestan en coro, pero al hacerlo individualmente no le contesta el o la niña, en su lugar le contestan otros.... sus preguntas son siguiendo la secuencia del cuento... (OBCL-MM-210100).

En esta actividad el espacio físico de las sillas se transforma de la puesta en común a sentarse todos juntos y de frente a la maestra, en forma de media luna. La relación de la docente con los niños es también de “andamiaje”, inicia y termina leyendo textualmente mientras los niños tienen que esperar a que ella termine de leer una hoja para mostrarles el dibujo, luego recupera la información a través de preguntas acerca de los personajes, acciones, sucesos, o sea, sus intervenciones apuntan a recuperar los elementos estructurales del cuento, de tal manera que mantenga el hilo temporal de la acción, recuperando la información global del cuento.

b) Lectura de imágenes

La docente centra la atención de los niños en la imagen (contexto) dejando de lado lo escrito (el texto), las intervenciones no apuntan a reflexionar sobre lo escrito. El mensaje implícito es que se puede leer al observar una imagen describiendo lo que se ve.

El siguiente registro es un ejemplo de lectura adulta que al terminarla se convierte en una actividad para los niños centrada en el contexto del cuento:

La maestra, después de que los niños se acomodan y ella se sienta en una silla de adulto, les pregunta:

B “a ver, ¿se acuerdan que ayer estábamos contando un cuento que se llama... a ver, cómo se llamaba?... las vacaciones de

un niño “Chipi”

B “¿quién era chipi”?...

Nos “un pollito”... [...]... La maestra los cuestiona acerca de lo que vieron un día anterior, luego dobla el cuento por la mitad y comienza a leerlo en la parte que se quedaron.... va leyendo textualmente ya que de una parte está el dibujo y de la otra el texto, al mostrarlo ella va viendo las letras ya que coloca el cuento a la altura de sus ojos.... Al terminar, les lee una lista de palabras que están al final del cuento y pide que las vayan repitiendo una por una en coro... Después muestra el cuento (las imágenes) para que los niños vayan “narrando” la secuencia del cuento según la ilustración... la participación es grupal. (OBCL-MB-100200).

La docente, aparte de recordar el cuento ya iniciado anteriormente, les manda otro mensaje implícito a los niños ya que se les ocultan las grafías que son reservadas para ella que si las conoce; por lo tanto, se les muestra la imagen porque les es más fácil entenderla al observarla, ellos tienen que interpretarla, es decir, la lectura del adulto es el texto y la de los niños es la ilustración, o sea, el dibujo sirve para ser interpretado, y el texto sirve para leer lo que el dibujo representa..

c) lectura de palabras

Aquí se encontró que la docente deja de lado el contexto (imagen) o no lo considera, transformando el acto de lectura en una propuesta de “adivinación” de las palabras, por ejemplo:

La maestra les va dando pistas a los niños para que adivinen el objeto que ella describe, luego escribe la palabra en el pizarrón...[...]... quedando así tres palabras : 1.- árbol, 2.- pájaro y 3.- lápiz... después de varias interrupciones dice:

M “oigan, ya pasó mucho tiempo [mira su reloj]... ya hasta se me olvidó lo que

escribimos”

M “ya no sé que dice aquí, o aquí, o aquí” [señala las tres palabras]...

La maestra señala la segunda palabra...

M “¿qué dice aquí?”

Algunos niños contestan “lápiz... árbol... pájaro”... la maestra les ayuda repitiéndoles las palabras del pizarrón y cuando termina les vuelve a preguntar.... después les dice: “sssss, qué inteligentes son, ya saben leer, ya saben lo que dice ahí”... (OBCL-MM-150200).

En este caso, la lectura de palabras no presentan un soporte o imagen que les pueda ayudar a los niños a tratar de leer lo que dice ahí, son palabras sueltas y sin relación, tampoco se transmite implícitamente la manera de leer los textos, o sea, de izquierda a derecha y de arriba-abajo, los niños sólo perciben arriba, abajo y enmedio (por la posición que ocupan en el pizarrón, una debajo de la otra). Además se les pregunta qué dice ahí pero en forma salteada; lo más probable es que las “lean” porque se les volvieron a repetir y no porque de verdad ya sepan leer como dice la maestra sino porque por la ubicación pueden intuir ya que la finalidad de la lectura va mucho más allá.

En resumen, casi siempre la maestra es quien interpreta el texto, esto puede significar desde una paráfrasis hasta una larga exposición, preámbulo o ampliación del texto. Hay una diferencia entre leer y hablar, por ejemplo, en el cuento se puede iniciar leyendo y terminar hablando con un discurso propio.

La acción de contar puede interpretarse o no como sinónimo de leer, según los contextos. Se puede contar un suceso así como una información escrita. Y un cuento infantil se puede contar leyendo o sin leer (describiendo).

La acción de contar no se confunde con hablar, ya que supone una intencionalidad diferente del hablar simplemente. Se puede leer sobre las letras y contar sobre el dibujo.

El único texto con el que los niños tienen contacto, en los dos jardines observados, es el cuento, no se encontraron revistas, periódicos, folletos, etc., por ello, los niños sólo están familiarizados con ese texto.

2.3- SITUACIONES DE ESCRITURA

Escribir es un hecho lingüístico cuya esencia consiste en producir significados a través

de signos gráficos estables y construyendo un sistema de representación del lenguaje.

Si definimos escritura como un sistema de signos que expresan sonidos individuales del habla nos referimos a la escritura alfabética. En cambio, si definimos la escritura en un sentido más amplio, tomando en cuenta sus orígenes psicogenéticos e históricos, como una forma particular de representación gráfica, todos los niños comienzan a escribir; ellos poseen conceptualizaciones sobre la naturaleza de la escritura mucho antes de la intervención de una enseñanza sistemática.

La lengua escrita está implicada en muchos de los distintos procesos que se dan en la escuela, como lo son la transmisión, la socialización, la reproducción o la resistencia cultural.

Entendemos por proceso el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura.

Algunas de las situaciones didácticas de la escritura en la práctica docente, se hicieron manifiestas en ciertas actividades del día, por ejemplo, en el momento en que las educadoras mencionaban la fecha, ambas coincidían en anotar en el pizarrón la fecha completa que incluía el mes y el año, sin embargo, hubo variaciones.

A continuación, se muestra un ejemplo de cada una de las maestras:

Después de que buscaron el día y pega un niño una calaca en el letrero correspondiente, la maestra les dice:

M “bien, muchachos, ¿me ayudan a escribir la fecha?... los niños contestan que sí....

La maestra va anotando en el pizarrón “hoy es 19 de noviembre de 1999”... todos dan una palmada en cada pausa que hace la docente, es decir, pone hoy (palmada) es (palmada) 19 (palmada) de (palmada) noviembre (palmada) de (palmada) 1999 (palmada), esto lo hacen cuando ella termina cada parte que repite verbalmente (OBCL-MM-191199).

La participación de los niños es de dar un aplauso para ayudar a la maestra a escribir en el pizarrón la fecha, esto lo hicieron en los meses de septiembre, octubre y noviembre porque después desapareció, fue una de las actividades que se incluyeron en los momentos de la puesta en común.

Ahora bien, la maestra les mandaba un mensaje a los niños implícitamente de los espacios en blanco que se deben de dejar al “escribir” entre las palabras ya que aunque

ellos no pueden escribir, sólo participaban como observadores en un acto de escritura por el adulto y activamente entre palabra y palabra.

Según el concepto de “andamiaje”, el adulto hace por el niño lo que éste aún no puede realizar por sí mismo: escribir en forma convencional. Todas las situaciones de escritura pueden realizarse asumiendo el docente el rol de escriba.

En cuanto a la otra maestra, en dos de los registros, se observó este momento como escritura de la fecha, uno realizado por ella y el otro por una niña.

En el primero, *después de preguntarles a los niños “¿tú te bañas solito?”....., ella anota la fecha en el pizarrón con gis “hoy es 7 de octubre de 1999” y enseguida dibuja la silueta de una niña y abajo le pone el nombre de Karen.... después dibuja a un niño y le pone el nombre de Christian.... (esto lo hacen para contar cuántos niños y niñas asistieron).... (BOCL-MB-071099).*

En el segundo registro:

M “¿qué día es hoy?”

Un niño contesta “jueves”

M “a ver, ¿quién pasa a escribir al pizarrón el día jueves?”.... (arriba del pizarrón hay letreros con el nombre de los días de la semana con un dibujo al lado izquierdo)....

Pasa una niña y comienza a “copiar” en el pizarrón el día jueves pero aún fijándose en el letrero, invierte la V y la S..... (OBCL-MB-211099).

Aquí, también la práctica de la docente es de ayuda, en el primero de los registros ella pone la fecha, y posteriormente invita a alguien a que la ponga con apoyo visual de los letreros, es lo que menciona Vigotsky (ya mencionado) como el adulto intermediario entre el niño y su ambiente, “plantea la relevancia de la ayuda del adulto para orientar el desarrollo de las nuevas generaciones... [...]... mediante el intercambio simbólico con el adulto, el niño/a puede ir realizando tareas, y resolviendo problemas que por sí mismo sería incapaz de realizar, pero que van creando condiciones para un proceso paulatino pero progresivo de asunción de competencias [que el niño irá] controlando de forma autónoma al asumir parte de las tareas que antes sólo podía desarrollar con la ayuda del adulto” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 66).

Desde esta perspectiva, y al darse cuenta de que el sistema de escritura “convencional” tiene ciertas reglas que no son posibles de descubrir por sí mismo cada niño, entonces las educadoras, implementan formas para transmitirles a sus alumnos

dichas convencionalidades como: 2.3.1 orientación espacial (izquierda-derecha y arriba-abajo), 2.3.2 aspecto cualitativo, 2.3.3 aspecto cuantitativo, y, 2.3.4 discriminación visual; todo ello con el fin de socializar al niño con las letras a través de la reproducción.

En seguida retomaré cada uno de estos aspectos “convencionales” para mostrar cómo se “ayuda” a los niños a facilitar o conocer, a través de actividades previas, el sistema de escritura.

2.3.1 Orientación espacial

Se refiere a la enseñanza para que el niño se dé cuenta de su lateralidad, es decir, que reconozca su lado derecho e izquierdo, no sólo de su cuerpo sino del espacio de la hoja, ya sea en blanco o en cuadrícula; a sí mismo, se incluye también la orientación arriba-abajo, pues al escribir, se comienza de la parte de arriba-izquierda hacia la derecha y al terminar cada renglón, se continúa con el de abajo-izquierda hacia la derecha nuevamente.

Las situaciones empleadas van desde el hilo rojo en la mano derecha del niño y el azul en la mano izquierda, juegos de lateralidad (derecha, derecha, izquierda, izquierda, adelante, atrás, un dos tres), ubicación del cuerpo respecto de un objeto (arriba de su silla, a la derecha de la silla, etc.), iluminar de arriba hacia abajo, iluminar de izquierda a derecha, hacer líneas verticales y horizontales.

A continuación, se muestra uno de los registros que coadyuva a este tipo de aprendizaje:

A las 2:45 p.m., después de la rutina de activación, todos los grupos van pasando a su salón, pero la maestra Blanca deja a los niños en el patio y les da las siguientes indicaciones:

B “tomar distancia, uno”.... los niños ponen sus brazos extendidos hacia arriba..

B”dos”.... los niños ponen sus brazos en los hombros de su compañero de adelante..

B “tres”.... los niños ponen sus brazos abajo, en sus costados..... este ejercicio lo hacen cuatro veces....

La maestra empieza a cantar, los niños que se saben el canto le ayudan y al mismo tiempo se van desplazando según lo indica la canción: “derecha, derecha, izquierda,

izquierda, pasitos adelante, pasitos para atrás, una vuelta y ya.... ésto lo hacen 6 veces.... (hay niños que se equivocan y como están formados en dos hileras, separados niños y niñas, pisan al de al lado o avientan al de adelante.... Cuando se equivocan, la maestra se ríe). (OBCL-MB-250100).

En la entrevista, ella mencionó que reconoce cuáles son los niños que ya saben su lateralidad con *“algunas cancioncitas o ejercicios, el famosito hilo en su mano derecha.... pero sobre todo con canciones, o sea, con canciones es como me doy cuenta”.* (E-MB-110200).

Esta enseñanza es considerada por las maestras como necesaria porque los niños requieren del conocimiento de su lateralidad y orientación arriba-abajo, pues como ya se mencionó anteriormente, la escritura comienza de la parte de arriba-izquierda de la hoja hacia la derecha, etc., además, también al alumno se le debe transmitir cómo se usa el espacio en una hoja, el siguiente ejemplo lo muestra:

La maestra reparte lápices y hojas de cuadrícula forma italiana (de una libreta) y les dice a los niños:

M “bien, ¿listos?, su hoja tiene una rayita de color...”..... un niño completa “rojo”...

M “de ahí vamos a empezar”... un niño “maestra, una línea así”...

M “muy bien, una horizontal y una vertical, hagan de cuenta que aquí está el puntito (izquierda) y aquí la flechita (indicando de izquierda a derecha), a un lado le van a poner el número uno...”

La maestra pone en el pizarrón las dos líneas para explicarles a los niños cómo están las líneas en sus hojas, hay algunos niños que no captan las líneas en su hoja y las ponen con lápiz como ella lo hizo en el pizarrón, es decir, pone un punto y hace una línea horizontal prolongada y al lado derecho hace la flecha indicando el sentido que deben seguir los niños al escribir, el punto y la flecha también lo copian algunos niños. (OBCL-MM-290200).

Por lo tanto, para ellas es importante que los niños lleguen a hacer suyo este conocimiento de la ubicación del espacio de la hoja, y es necesario que les sea transmitido por la docente quien es la que sabe. Lo hacen ejemplificando para todo el grupo pero olvidan que dentro de él hay varios niños que requieren de mayor explicación porque en el caso de los niños que no perciben las líneas y las ponen como ella en el pizarrón, lo que aprenden es una reproducción de lo que se les pide pero no lo asimilan o no consideran significativo el empezar a escribir de un lado o de otro, o sea, les resulta igual.

Ahora bien, lo que se encontró en la práctica contrasta con la teoría de la direccionalidad del sistema pues no se trata en absoluto de la direccionalidad del trazo, sino del sistema convencional de escritura. Lamentablemente con frecuencia la escuela dedica tiempo y energía para lograr que los niños realicen el trazo de las letras en determinada dirección, inclusive se le anexan también flechas a las letras para que observen de dónde comienza el trazo, más que promover en los niños el gusto por la expresión escrita a su manera.

2.3.2 Aspecto cualitativo

El aspecto cualitativo es cuando se incluye una variedad de grafías, generalmente ésto permite que el niño se percate, si ya conoce algunas, con cuál empieza, con cuál termina, si tiene la de su nombre, si hay unas que son iguales en las palabras, etc.

La siguiente observación hace perceptible este aspecto:

M “ahora se acomodan, (estaban en puesta en común, en óvalo) ¿se acuerdan que la semana pasada nos acomodamos para leer más palabras?, pues ahora nos vamos a acomodar igual en filas con su escritorio al frente”..... (se acomodan los niños sentados o incados en el piso y colocan su silla frente a ellos para apoyarse en el asiento de la silla, ésta es su escritorio)...

M “a ver, Zairo, nos vamos a acomodar viendo el pizarrón (el niño está de espaldas al pizarrón).... todavía cabe un niño en estas mesas (se refiere a tres mesas que están de frente al pizarrón, los demás están en el piso)”....

La maestra saca hojas revolución cortadas a la mitad (media carta) y les da una a cada niño, también les reparte un lápiz.....

M “va historia”..... una niña “¿qué vamos a hacer maestra?”....

M “ahorita ustedes me van a ayudar”

M “ahora no va a ser de animales, va a ser de plantas.... bien, vamos a empezar..... es una planta que crece grande...” ... un niño “el árbol”....

M “es una planta que crece grande grande (se pone de puntitas y levanta sus manos, pone cara de susto).. tiene ramas...”... otro niño “el árbol”.... M “... hojas y (sopla con su

boca) en ciertas ocasiones se le caen”...

Los niños “un árbol”.... M “un árbol”.... la maestra se acerca al pizarrón y escribe el número uno y la palabra árbol.... los niños comienzan a copiar la palabra del pizarrón en su hoja....

M “cuiden de tomar bien el lápiz”.... hay un niño que no puede hacerlo bien y pide ayuda a un compañero, otro niño le dice a la maestra y ella dice “no se vale ayudarle al compañerito”...

La maestra pasa por los lugares caminando y otra niña le dice que casi no puede...

M “si es la primera vez, está bien, háganlo como puedan, está bien”..... espera a que terminen todos de copiar y aplauden...

M “hay un animalito, que vive en los árboles, es grande y a veces pequeño... un niño “la ardilla”....

M “pero este animalito además silba...”... otro niño “un pájaro, un pájaro”....

M “vamos a escribirlo”..... anota en el pizarrón el número dos y la palabra pájaro.... los niños la copian...

M “levantando el dedito los que ya terminaron..... [...]... ¿ya están todos?, bien, ¿quién me dice con qué están escribiendo?”...

Un niño “con la mano”... otro “con la derecha”... otro “con un... lápiz”...

La maestra anota el número tres y la palabra lápiz, los niños la copian [.....]

M “ahora, fíjense bien cuales letras son iguales, las que son iguales les vamos a poner una tachita... haber pásale (una niña) y ponle una tachita a las letras que son iguales”...

La niña tacha la a y la b.... la docente pregunta a todo el grupo “a ver, ¿estas dos letras son iguales?”... Nos “no”... M “¿porqué no?”... una niña “porque una es la a”... [la maestra mueve la cabeza diciendo que sí]....

Pasa otra niña y tacha la letra a de pájaro y lápiz.... M “a ver, ¿estas son iguales?, ¿en qué se parecen?”... los niños “si son iguales”.....

M “ahora van a marcar en su hoja las letras que son iguales”... [.....]... “ahora van a

encerrar en un círculo las letras que sean diferentes, que no son iguales"... un niño "cómo maestra"... M "así" (ella encierra el número uno del pizarrón)"...

Se escucha a un niño que dice "el uno, el uno"...(lo más probable es que los niños que están junto a él hayan encerrado también el uno)... (OBCL-MM-150200).

Primero mencionaré que la maestra Myriam hace uso del espacio físico al pedir el acomodo de las sillas en fila y de frente viendo el pizarrón semejante a la escuela primaria, ella adelante y los niños en su "pupitre" para que puedan ver mejor, ésto lo hizo en otras ocasiones en que también realizó más de estas actividades, es decir, la situación de escritura es una actividad eminentemente individual porque no se le permite a nadie ayudar aunque se les acepta que lo hagan como puedan.

Además, aunque ella menciona que ya lo habían hecho antes, una niña pregunta qué van a hacer y recibe la respuesta de que "ahorita ustedes me van a ayudar", sin embargo, la docente asume el rol de enseñante porque dirige y momentáneamente hace participar a los niños cuando ella se los pide y les revisa; los errores en ella son aceptables pues al iniciar les dijo a los niños que iban a ser plantas y termina con otras dos palabras que no lo son, y ningún niño se da cuenta por lo que no la corrigen.

En este sentido, la maestra les va dando pistas a los niños y ellos "adivinan" antes de que ella termine de describir el objeto, con lo cual ignora la respuesta hasta que ella termina de explicar lo que quiere decirles, hasta entonces acepta la aportación y escribe la palabra en el pizarrón.

Ahora bien, como ya se mencionó, la escritura es un instrumento social y el aprendizaje debe ser individual, o sea, primero se le muestra al niño cómo (andamiaje) para que posteriormente lo pueda hacer solo, entre tanto, se le tolera que no pueda realizar los trazos sobre todo si son las primeras veces como se le manifestó a una niña que comentó que no podía bien. Por tanto, cada niño debe hacer su propio trabajo ("no le ayuden a su compañerito").

Lo anterior, sigue el camino de lo que Vigotsky (citado por Azzerboni, 1998, p. 32) sostenía, para que los conocimientos pasen al plano de la interiorización cognitiva, primero debieron estar en el contexto de la comunicación con otros, es decir, "el desarrollo de los procesos mentales es primero de origen social, luego prosigue en lo individual: el niño interioriza los procesos mentales".

Respecto a lo cualitativo, se ejercitó la percepción visual para identificar letras iguales y tacharlas, y diferentes encerrándolas en un círculo, por ejemplo, la niña que confunde la a con la b, lo más probable es que se haya guiado por la "bolita" pero no por la

posición del “palito”, sin embargo, una niña reconoce que no son iguales porque ya conoce la a y no la b, ya que cuando la maestra les pregunta porqué no son iguales sólo contesta “porque es la a”.

También se encontró que los niños confunden los números con las letras pues cuando se les ejemplifica cómo deben encerrar en el círculo las que son diferentes, la docente encierra el uno e inmediatamente se escucha “el uno, el uno”, ello quiere decir que hay esa confusión interna en los niños o ellos consideran correcto todo lo que la maestra hace y lo imitan.

Ahora se presenta el uso del espacio físico en la otra maestra:

B: fíjense bien, vamos a hacer unas competencias, ¿ya se fijaron que están por filas?”

Nos: “sí”

(ella les indicó a los niños detrás de quién se fueran acomodando, les pide que le pongan un nombre a su equipo, después pasa al niño o niña de adelante al pizarrón y les va diciendo qué van a hacer...así lo hace con los demás, les ‘dicta’ figuras, números, sumas de cantidades, etc.)... (OBCL-MB-220200: 50).

De lo anterior se observa que cuando la educadora decide controlar, guiar y enseñar aspectos gráficos en los niños, pide el acomodo en filas semejante al primer año de primaria, es decir, hace uso del espacio para enseñar o transmitir mientras que los niños obedecen y reciben, pudiera ser que esto lo haga para que reciban un mensaje implícito de cómo les van a enseñar formalmente la escritura en la otra escuela.

2.3.3 Aspecto cuantitativo

El aspecto cuantitativo se refiere a la cantidad de letras que tiene una determinada palabra, o sea, su longitud, por ejemplo, es más larga que, tiene menos letras, etc.

Aquí se encontró que los niños se guían más por el espacio que ocupa la palabra que por la cantidad de grafías que compone una palabra, por ejemplo:

Después de que la maestra escribió tres palabras en el pizarrón y los niños las copiaron, éstas son: pelota, oso y medalla, la maestra les dice a los niños “bien, mientras escribían las palabras, se dieron cuenta de algo muy importante, hay palabras largas y palabras más chicas.... vamos a tachar las que son iguales y encerrar en un círculo las que no se parecen.... van a poner tachitas chiquitas porque vamos a hacer otra actividad” [.....]...

M “bien, aplauso a todos los que pasaron aquí al frente, ahora vamos a hacer un poquito difícil, bueno, no tan difícil... vamos a dar palmadas cuando yo ponga así [-] (pone una línea abajo de cada sílaba y separa las líneas)...

En la palabra pe-lo-ta... les pregunta que cuántas palmadas dieron y los niños dicen que tres... en o-so, también les pregunta y dicen que dos, otra niña contesta que tres.... la maestra vuelve a repetir las sílabas con palmadas de todo el grupo pero la niña dice que son tres...

M “fíjate bien, lo volvemos a hacer, o-so”... la niña dice que son tres ...

M “Otra vez, parece que no está poniendo atención, o-so” (supongo que la niña se deja guiar por la cantidad de letras y no de sílabas)... al final la niña dice que dos...En medalla, los niños dicen que son tres...

M “¿cuál es más grande?” (señala las tres palabras)... un niño “medalla” (dice esta palabra porque ocupa más espacio en el pizarrón que la palabra pelota)...

M “¿cuáles son más grandes?... ¿las que tienen qué?”... un niño “tres”.... M “¿cuál y cuál?”...

No “medalla”... M “... y ...”... No “pelota”... M “¿y cuál es más chiquita?”... No “oso”..... (OBCL-MM-290200).

En este registro, se observa que al hacerse la actividad de la separación de las palabras por sílabas a través de aplausos, una de las niñas confunde la cantidad de grafías con las sílabas, ésto es considerado como un error e incluso se le dice que no está poniendo atención, pero no es así, lo que sucede es que la niña no entiende la diferencia entre letra y sílaba, ella no se deja guiar por la cantidad de palmadas, es decir, lo auditivo sino por lo visual, en tanto que no comprende es lógico que confunde grafías con sílabas y está en lo correcto desde su perspectiva.

Así mismo, otro niño contesta que es más larga la palabra medalla porque ocupa más espacio en el pizarrón, él tampoco se deja llevar por la cantidad de aplausos sino por la longitud de la palabra, su respuesta es por lo que ve y no por lo que oye, sin embargo, la maestra interviene con “las que tienen qué” influyendo sobre los niños para que completen “y”... pelota; entonces la más chiquita es oso puesto que es la única que faltaba de mencionar.

2.3.4 Discriminación visual

La discriminación visual, aparte de los ejemplos anteriores de tachar las que son iguales y encerrar en un círculo las que no lo son, implica otras maneras de desarrollar este aspecto por parte de las maestras.

Entre los ejercicios que se les ponen a los niños son:

- Iluminar sólo los triángulos: se le presentaban otras figuras geométricas como el círculo, cuadrado y rectángulo.
- Tachar todos los objetos que son grandes: se ponen dibujos de varios tamaños.
- Iluminar los conjuntos que son iguales: se coloca uno que es diferente para ver quién se equivoca, etc., todas estas actividades son para que los niños se percaten, además de las letras, de objetos que son iguales y diferentes, sólo que son previos al trabajo en sí con letras.

Dentro de los registros, se perciben otros aspectos, aparte de los anteriores, por lo que se enlistan otras formas de la práctica docente que inciden en la lecto-escritura:

1- El friso: es la cartulina u hoja rotafolio donde se les permite a los niños expresar con dibujos “algo” que se relacione con la temática escogida para el proyecto, generalmente los niños que participan son los que la docente escoge porque están callados y bien sentados, pero no todos los alumnos tienen la oportunidad de expresión libre porque son muchos; a veces se piden voluntarios o se elige quién va a pasar.

2- La resistencia cultural: es por parte de los niños que no aceptan las consignas de la docente, por ejemplo, *la maestra se acerca a una niña que está pintando con acuarelas y le dice “termina y pónle tu nombre”... la niña dice que no con la cabeza... M “no quiero berrinches, recoge tu mesa y pónle tu nombre a la hoja”... la niña va por un lápiz y le pone su nombre a la hoja “Lziajo” (liza)... (OBCL-MM-140300).*

En otro registro: *La maestra le dice a Miguel cuando éste le enseña su hoja “ponle bien tu nombre”... Miguel “ya”... B “no, pónselo bien”... (el niño ya se lo había puesto en la parte de atrás de la tarjeta pero grafías en desorden y a la maestra como que no le gustó)... (OBCL-MB-110200).*

3- Dibujar letras: en la práctica, es cuestión de habilidad motriz ... *Una niña le enseña su hoja a la maestra al terminar y le indica que le ponga su nombre... después se la entrega y la maestra me dice “mira, esta niña antes no ponía nada, ahora ya más o menos se le entiende”... (OBCL-MB-230300).*

En conclusión, el habla es un intercambio desigual cuyo dominio está bajo el control de la maestra, ella comunica lo que desea expresar y les da, por turnos, un tiempo a los niños para que ellos conversen acerca de sus inquietudes, pero con ciertas condiciones, levantando la mano, estando callado, etc., sin embargo hay una comunicación no controlada entre los compañeros en el momento de hacer su actividades, es un diálogo libre entre ellos.

Se encontró un único texto (el cuento) en que se apoya la docente para transmitirles a los niños una información narrativa propiamente pues al no haber variedad de libros, los niños están familiarizados sólo con este texto, a veces se les permite “leer” a través de la imagen ya que la educadora ayuda a los niños a conocer el contenido por medio de la lectura oral o la narración.

A los niños se les enseña a escuchar con cantos o rimas, sin embargo, la maestra no escucha o no toma en cuenta las opiniones cuando las intervenciones son inoportunas para ella o no solicitó información por parte de los niños.

En la escritura, se encontró que es necesario que el niño copie más que permitirle una producción propia que no tiene progresos si se deja libremente, por ello, la maestra andamia a los alumnos para que posteriormente ellos puedan hacer solos lo que al inicio no podían, es decir, la docente pone el modelo y los niños lo imitan sin cuestionar. Así mismo, se les transmiten ciertas “convencionalidades” para que se adapten mejor y más rápido en el espacio de la hoja y más adelante sepan de dónde y cómo comenzar a escribir, por lo que es considerada una técnica de transcripción.

Lo que sucede en el aula está determinado, casi en su totalidad, por las decisiones de la maestra. Es prioritario que ella se muestre ante los niños como un sujeto que lee y escribe cotidianamente; que se compromete al hacerlo y obtiene satisfacción de ambas actividades ya que la palabra escrita forma parte de nuestro medio, los niños, desde pequeños, están en contacto con ella. La intención de la escuela es brindar a los niños distintas situaciones en las cuales aparezcan las prácticas sociales de la lectura y la escritura, permitiéndoles ampliar sus posibilidades de comunicación y comprensión.

No son necesarias las actividades previas porque se reconoce que el niño siempre puede usar el lenguaje escrito acorde con lo que sabe. Las inversiones, las omisiones, sustituciones, traslocaciones, etc., de grafías son parte de lo “esperable” en los escritos de los niños que están descubriendo características del sistema de escritura.

Lo que los niños aprenden acerca de las habilidades de leer y escribir puede depender tanto de la enseñanza “formal” como la “informal” en las maneras en que se socializan o inician diferentes maneras de lecto-escritura.

La escuela ha considerado fundamentalmente a la escritura como una actividad individual, “para sí”, del sujeto, olvidando que ella es el resultado de un esfuerzo colectivo de la humanidad, cuya función es social. El modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social.

La docente no reconoce el momento de inicio de la lecto-escritura en cada uno de sus alumnos ya que la enseñanza es homogénea, igual para todos, se admiten las diferencias y se toleran errores pero solo al principio porque después al niño se le deja solo para que vaya evolucionando individualmente en un grupo heterogéneo.

Ahora bien, la docente nunca deja solos a los niños frente a las letras, su práctica refleja una motivación más por parte de ella en hacer actividades exclusivamente acordes con el deseo de escritura y menos por el deseo y motivo del niño por encontrar en el lenguaje escrito un canal de comunicación. Los niños escriben a través del ejemplo de la docente. El copiar es bueno siempre que se dé en un contexto significativo.

Quizá sean estas “técnicas” de orientación espacial, aspecto cualitativo, aspecto cuantitativo y discriminación visual, a las que hacía referencia la maestra *B* como las propias de enseñanza en la educación preescolar y no tanto como un método específico como el que se lleva a cabo en la escuela primaria pues también la otra educadora *M* decía que era importante que el niño no llegara en blanco al otro nivel escolar.

Por todo lo anterior, considero que las actividades o situaciones didácticas que desarrollan las dos educadoras en las cuatro habilidades comunicativas más que presentar una herramienta de trabajo “instituido” con principios psicopedagógicos en el programa de educación preescolar, es en mayor medida “instituyente” porque la práctica difiere de los planteamientos teóricos y lo que se debe de tomar en cuenta para desarrollar en los niños el bloque de juegos y actividades en relación a la lengua. Sin embargo, este comentario no trata de enjuiciar la práctica de las educadoras sino de describir el proceso que ellas siguen para enseñar a los niños el contenido de lecto-escritura, no tanto como objeto de experimentación sino de apropiación.

CAPÍTULO 3

EL USO DE RECURSOS Y MATERIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En este capítulo presentaré los materiales que han sido “instituidos” por la secretaría de educación pública como necesarios para apoyar el trabajo docente de tercero de preescolar, y al mismo tiempo, se incluirán aquellos que las maestras han hecho “instituyentes” considerándolos como importantes para coadyuvar en la formación de los niños. Así mismo, retomaremos el medio ambiente alfabetizador que se utiliza dentro del aula para incidir en la lecto-escritura de este nivel.

El término “instituido” hace referencia a aquello que está oficialmente explícito en los documentos normativos, es decir, que define la práctica específica en la que se realiza la docencia, limitada a la transmisión de un saber validado socialmente, en este caso, los materiales “instituidos” son aquellos que están especificados por la SEP para que los docentes los utilicen con sus alumnos.

Respecto al concepto “instituyente” es una adaptación que hacen los profesores para modificar o implementar medios necesarios para desempeñar su trabajo, o sea, hacen de lo “instituido” algo “instituyente” con cierta intencionalidad. Aquí se denominan a los materiales “instituyentes” como aquellos que son un complemento que las educadoras consideran como necesarios para lograr una finalidad.

3.1 EL ESPACIO FÍSICO

Del contexto escolar, me remitiré al espacio físico del aula y los momentos en que se promueve la interacción de los niños con los materiales didácticos e impresos tanto “instituidos” como “instituyentes” y a la práctica que se realiza al permitirles estar en contacto con dichos materiales.

En el aula, los niños pasan la mayor parte del día de una jornada escolar, por lo cual su estancia debe ser agradable considerando que el espacio físico es flexible, con movilidad continua de acuerdo a los distintos juegos y actividades y a las formas de organización de los niños, ya sea de manera individual, de equipo o de todo el grupo.

Se pueden “emplear techos y paredes para colocar dibujos, letreros, palabras, móviles, gráficas y otros trabajos realizados por los niños” (SEP b, 1992, p. 55). Además, el acomodo del material que se encuentra en el salón de clases se debe distribuir en áreas de trabajo, en las cuales se colocan los materiales bajo criterios determinados en

un cierto espacio, diferenciando una zona de otra por medio de cualquier mueble, estantería, huacal, etc., o estableciendo simbólicamente esta separación mediante un tipo de decoración especial.

Las áreas que se sugieren en el programa de educación preescolar (SEP e, 1992, p. 56) como más importantes, aunque a juicio del docente se pueden colocar otras, son: de biblioteca, de naturaleza, de dramatización y de expresión gráfica-plástica. Aquí solamente retomaremos el área de biblioteca y de expresión gráfica-plástica porque son las que más se relacionan con esta indagación.

De acuerdo a las observaciones realizadas, las áreas de trabajo estaban colocadas junto a las paredes quedando el centro del salón libre para hacer la puesta en común, es decir, se permitía mover constantemente las sillas según la actividad, para ello, las mesas se encontraban en grupos de 2 o 3 cerca de las áreas formando una especie de “U” y dejando un espacio entre cada una de ellas, ya que también se quedaba solo el espacio donde está el pizarrón para facilitar el acceso de la maestra en él al hacer algunas anotaciones.

Sin embargo, las mesas de la maestra *Myriam* siempre permanecieron en el mismo lugar, pero las de la maestra *Blanca* tuvieron varias modificaciones pues ella las acomodaba a veces en dos líneas, o separadas una mesa de otra, o en forma de “U” todas juntas, o de dos en dos, etc., según el criterio y necesidad de ella pues mencionó que le daba igual ya que ocupaba el aula-cocina que le reducía más el espacio y por lo tanto, todos los días hacía uso de todo el espacio disponible, generalmente después del recreo ponía a los lados todas las mesas y al final dejaba las sillas ensambladas en la pared que ocupa el pizarrón. Aunque el espacio físico no es un aspecto esencial que sea imprescindible para que se propicien situaciones de lecto-escritura en los niños, es importante mencionarlo porque las áreas de trabajo son “instituidas” como apoyo al trabajo docente.

3.2 MATERIALES DIDÁCTICOS “INSTITUIDOS”

Este tipo de materiales se encuentran en el salón de clases y son utilizados por la docente según su planeación diaria, en ellos están los de las áreas de trabajo tanto de biblioteca como de gráfica-plástica, así como el libro que otorga la SEP para los niños de tercero del nivel preescolar.

3.2.1 Área de biblioteca

Es un espacio que debe proporcionar tranquilidad y concentración a los niños, teniendo a su alcance una gran variedad de materiales gráficos que puedan servirles para comentar, enriquecer sus habilidades lingüísticas y el interés por la lectura. Se pueden colocar periódicos, revistas, cuentos, folletos, fotografías, láminas, etc., también se pueden incluir algunos juegos de mesa: memoria, dominó y rompecabezas, los cuales pueden ser utilizados en grupo o individualmente durante el tiempo de juego libre (SEP e, 1992, p. 56).

Al respecto, la maestra *Blanca* nos comenta la función que para ella tiene el área de biblioteca:

“La función que tiene para mí, pues acomodar ahí los libros... y mira tenemos algunos cuentos pero al principio los empecé a manejar y ya ves que tuvimos el curso del rincón de lecturas, entonces si empecé pero como que no, o sea como que a lo mejor hubo otros intereses o no sé... a lo mejor no, ya la práctica como que no, entonces ahí tengo mis cuentos como para dar realce a la lectura que vean y todo, pero no, como que si al principio los veían y todo pero como que más bien no supe manejar bien la situación desde el principio de que, empezar a lo mejor poniendo un cuento o dos, sino que los puse todos después se abordaron y ... entonces ya los arrinconé... pero mi función del principio de ciclo escolar era esa, o sea el darle realce a los cuentos y que ellos vieran..... pero no, ahorita ya la corte... (E-MB-110200).

La maestra *Blanca* considera que esta área le es útil para colocar los libros o cuentos, pero aunque tuvo un curso (rincón de lecturas) se le ha dificultado relacionar lo teórico en lo práctico ya que ve deficiencias tal vez como producto de sí misma pues comienza colocando los cuentos para darles importancia y terminó por arrinconarlos y coartar su finalidad, es decir, le es más fácil culminar que volver a retomarlos.

En esta área de trabajo del salón de la maestra *Blanca*, hay muy pocos cuentos que están colocados en una mesa situada en un rincón, como escondidos, también tiene los libros que la secretaría de educación pública otorga gratuitamente a los niños de tercero de preescolar, es decir, “material para actividades y juegos educativos”; además están unos engargolados de copias con pastas de plástico color verde y cuadernos de cuadrícula (cuadro grande) forma italiana forrados de color verde (OBCL-MB-250200).

Solamente en una ocasión tuve la oportunidad de observar que los niños tomaban los cuentos de esta área y no precisamente en el tiempo de juego libre, (éste es el momento más propicio para que el niño pueda explorar libremente los materiales de las áreas de trabajo pues él decide cuáles tomar, quizá sea oportuno que se le brinde más variedad de cuentos para que le llamen la atención nuevamente) fue un día en que entraron los niños y la maestra al salón después de jugar en el patio y todos decían a coro:

Nos: "a comer, a comer, a comer"...

B "sí, a comer" (lo dice en tono como vacilando de 'sí como no').

Los niños van tomando su mochila mientras que la docente quita un marco de madera que está sobre dos mesas (mural) y al ver a los niños con su mochila les dice: "oigan, no, todavía no, ¿quién les dijo?"...

Un niño le contesta "usted".....

B "no, todavía no es hora..... bueno, si quieren comer y ya tienen hambre, coman, pero después vamos a trabajar ¿eh?"...

Nos "siii".

La maestra se sale... de los niños que van terminando, algunos toman cuentos y se sientan en su lugar a hojearlos... hay otros parados y traen un cuento en la mano platicando con otros niños..... cuando entra al salón, la educadora les dice "a ver, dejen esos cuentos, cuando uno trae comida no agarra cuentos"... (OBCL- MB-100300).

Al respecto, se observó que en escasas ocasiones los niños tuvieron tiempo de juego libre (recuérdese que la organización de una jornada de trabajo debe incluir tres tipos de actividades: de rutina, del proyecto y de juego libre; ver capítulo 1) ya que generalmente la mayoría del tiempo se ocupaba en la actividad del día, motivo por el cual no se les daba ese tiempo de juego libre que debe existir en la planeación diaria, pero en esas pocas oportunidades de interacción de los niños con esta área, se observó que era de las que menos les llamaba la atención pues preferían otros materiales como de construcción o de rompecabezas principalmente, por cierto, algunos estaban incompletos.

Puede ser que por la falta de motivación e interés de la maestra en buscar otras alternativas para enfrentar la problemática que ella reconoce como el que 'no supo manejar la situación desde el principio' para que los niños tuvieran la oportunidad de comentar o estar en contacto con los materiales del área de biblioteca, o por los escasos cuentos que hay, y por el poco tiempo que se les permitía para jugar en las diferentes áreas de trabajo, etc., que los niños no sienten ese deseo de acercarse a los cuentos y si lo hacen es inadecuadamente pues en sus actos no reflejan un cuidado o uso correcto de los cuentos ni un tiempo fijo como se observa en el registro anterior donde los niños toman los cuentos cuando la maestra se sale y ella les pide que los dejen en su lugar porque pueden ensuciarlos con su comida.

Por otro lado, en la maestra *Myriam* la función que para ella tiene el área de biblioteca es la siguiente:

“Se incrementa conforme a los proyectos, que los niños se acerquen o sea tengan el gusto por tomar un cuento, o sea en este caso se tienen cuentos, enciclopedias de... distintos temas..... siquiera que se motive un poquito a que se acerque y, no tanto a no tener nada y pues menos se le da el gusto al niño de acercarse y tomar un libro o no sé una revista, también que el niño se familiarice con lo que ya son los mensajes escritos que el niño vaya también, o sea el puede leer a través de las imágenes... (E-MM-310100).

La maestra *Myriam* va colocando más libros y/o cuentos según la temática de los proyectos, su pretensión es que los niños al estar en contacto con dichos cuentos, al menos éstos les dejen una visión del mundo de las letras y con ello se pueda generar un interés que no surgiría si no se contara con ningún libro. Además, como sus alumnos no saben todavía leer en los textos, les ayuda el que observen los dibujos puesto que éstos les transmiten un mensaje que los niños deben descubrir o intuir.

En este salón se observó que el área de biblioteca contaba con más cuentos y de varios tamaños, así como enciclopedias acomodadas en un librero de madera, el cual es adecuado al tamaño de los niños y permite el acceso fácilmente en ella; sin embargo, fueron tres las ocasiones que se dieron en los registros en donde la maestra dió a los niños el tiempo de juego libre para que estuvieran en contacto con las áreas de trabajo.

A continuación se presenta una de las observaciones con el tiempo de juego libre y enfocada únicamente al área de biblioteca por lo cual se suprimen las demás, para mostrar el contacto de los niños con esos materiales.

Después de que la maestra narra un cuento a los niños, les dice que se acomoden en su lugar de las mesas y los va mandando, comenzando por su lado izquierdo, a trabajar en las áreas...

Al inicio solo un niño escoge un cuento, el de ‘Blanca Nieves’, y lo hojea comenzando de atrás para adelante, no se fija tanto en los dibujos, está entretenido más en darle vuelta a las hojas... al terminarlo se para de su lugar y deja el cuento en la mesa y se va al área de construcción... Otra niña va por un cuento y se lo lleva a su lugar, lo observa por un buen rato... (OBCL-MM-210100).

Fueron únicamente dos niños los que eligieron un cuento y todos los demás prefirieron las otras áreas, esto hace pensar que el área de biblioteca como parte de la metodología del trabajo por áreas, es usualmente poco frecuentada, es decir, que aunque la docente la vaya implementando de acuerdo a los proyectos como lo expresó

anteriormente, y con la finalidad de que los niños se “familiaricen con los mensajes escritos y que puedan leer a través de las imágenes” si el niño no tiene el interés de estar en contacto con estos materiales, su experiencia queda minimizada gracias a que elige no trabajar ahí, por tal motivo, la maestra cumple con la función “instituida” de tener esta área pero de ella no depende directamente que el niño retome o interactúe con esos materiales, en tal caso es decisión de cada uno de los alumnos puesto que es un tiempo de juego libre y se respeta su elección.

Además, la educadora *Myriam* considera como recurso para llamar la atención de los niños, el cambiar los libros pues menciona lo siguiente:

“Cuando toca trabajo en áreas, trabajo personal, se acercan ellos... últimamente he estado observando que si se acercan ellos y los ven [los libros] ... sobre todo les gusta mucho lo que son las enciclopedias y observan mucho ese tipo de libros... en cuanto a lo que también veo es que, como que si la verdad hay que ir cambiando de libros puesto que... luego ya unos ya no les llaman la atención y ya los empiezan a dejar... los libros” (E-MM-310100).

En este sentido, los niños se dejan llevar por la novedad y las recomendaciones de la maestra para elegir a veces tal o cual material ya que en otra de las observaciones, ella les dice “escuchen... del área de biblioteca, recuerden que son los juegos, rompecabezas y cuentos”. Este día los niños eligieron más rompecabezas y sólo 3 o 4 de ellos tomaron un cuento ya que la mayoría se decidió por juegos, dramatización o construcción (OBCL-MM-140300).

Por lo tanto, en la realidad del contexto escolar se muestra que el niño solamente tiene acceso a los libros o cuentos principalmente cuando se le da la oportunidad de tener un tiempo de juego libre y en tal caso puede decidir no interactuar con esos materiales, ya que solamente se le transmite el contenido de los cuentos cuando la maestra decide narrarlo para todo el grupo. No hay otro tipo de material impreso en el área de biblioteca como periódicos, folletos, revistas, etc., de los que son sugeridos por el programa de educación preescolar.

3.2.2 Área de gráfica-plástica

Es una área de expresión y creación muy diversa debido a que los materiales para la pintura y el modelado son variados. Algunos de los materiales pueden ser para pintura: crayolas, plumones, pintura de agua, resistol, pinceles, sellos, plantillas, tijeras, distintos tipos de papel, etc.; para modelado: plastilina, corcholatas, palitos, masilla, moldes de cartón o de plástico, etc. (SEP e, 1992, p. 57).

Aunque está “instituida” el área gráfica-plástica y se sugiere una lista de materiales tanto de naturaleza, reuso, comerciales y otros (SEP e,1992, p. 82); la calidad y cantidad de ellos depende de los recursos económicos del jardín de niños puesto que a veces no se tiene la posibilidad de adquirir todos los necesarios y las educadoras se adaptan a los que hay.

Esta área es la más utilizada por las maestras para apoyarse en las actividades que los niños realizan cada día, es aquí donde el niño debe tener la oportunidad de expresar libremente sus pensamientos a través del dibujo libre, el modelado, etc., aunque generalmente son pocos los niños que recurren a esta área cuando hay tiempo de juego libre pues la relacionan más con actividades dirigidas, a excepción de que las educadoras permitan que el niño decida lo que quiere expresar y el material para hacerlo.

En una de las escuelas observadas se notó más carencias que en la otra, motivo por el cual se hacían más frecuentes las técnicas de iluminado con acuarelas, gis o color y el picado del dibujo (se colocaba un trozo de hule espuma y encima una hoja con dibujo, con una ahuja se picaba la silueta del dibujo de la hoja según lo indicaba la maestra).

En este sentido, y retomando lo que anteriormente la educadora *Blanca* comentó al conceptualizar la lecto-escritura en preescolar no tanto como un método sino con “técnicas” que le van a ayudar a los niños a desarrollar la lecto-escritura en su momento; en las actividades a veces se incluía por separado el iluminado (con colores, gises o crayolas), el recortado (siguiendo una línea punteada), el pegado (de los recortes, de bolitas, de papelitos, de tiras, etc.), el modelado (con plastilina, con masa de maizena o sal), el boleado (hacer bolitas con trozos de papel crepé), el pintado (con acuarelas), el picado (resacando el dibujo o sólo siguiendo una línea), etc., las cuales también se empleaban en los recursos “instituyentes” por parte de las maestras para dejar las tareas a sus alumnos de tercero.

3.2.3 El Libro “Material para actividades y juegos educativos en preescolar”

El gobierno de la república distribuye gratuitamente este libro para los niños del último grado de educación preescolar a partir del ciclo escolar 1996-1997, en sustitución de mi cuaderno de trabajo que fue utilizado durante más de 10 años (SEP, 1996, p. 5).

El material para actividades y juegos educativos ha sido elaborado para apoyar algunos aspectos del desarrollo de los niños, sin embargo, como un recurso de apoyo a la labor de la educadora, de ésta dependerá su utilidad pues debe involucrar a madres y padres de familia para que en casa también se conozca y se juegue en situaciones menos formales y más espontáneas.

Este libro es presentado en dos colores, verde y rojo, el cual contiene los mismos materiales y juegos pero con algunos de ellos hay diferencia en la ilustración, por ejemplo el tangram, los títeres, etc., para enriquecerlos más ya que se puede permitir que los niños comparen e intercambien sus materiales.

Consta de 16 componentes (juegos y actividades) distintos que ayudan a alcanzar propósitos educativos particulares. Los materiales crean oportunidades para que los niños ejerciten la expresión oral y se familiaricen informalmente con la palabra escrita.

Estos materiales se conservarán en el aula y la educadora los utilizará libremente de acuerdo a su programa de trabajo. Naturalmente, ella tomará en cuenta los intereses de los niños y sus capacidades para realizar actividades con distintos grados de dificultad.

Es conveniente que los padres y otros miembros de la familia estén al tanto de las actividades que los niños van desarrollando en el grupo escolar. Sin embargo, no deben esperar que la educadora les dé instrucciones sobre el momento y la forma para utilizar cada material, ni considerar las actividades como una tarea escolar obligatoria que se debe realizar en casa (SEP, 1996, p. 7).

La educadora *Myriam* comenta cómo utiliza este libro:

“Procuró en lo mayormente posible que se integre a las actividades del proyecto ¿si?... darle un enfoque a lo que es el proyecto y la actividad del libro... normalmente lo manejo que recorten aquí... y pues me ayuda a ver cómo andamos en lo que es psicomotricidad fina en lo que es el recortado... luego después lo jugamos o si no se tiene o no alcanza el tiempo se trabaja en casa y luego se trabaja aquí... otra forma es de que aquí se trabaja solamente un ejemplo y a casa se lleva a cabo, es variada la metodología” (E-MM-310100).

El siguiente registro muestra cómo lo presenta la maestra a los niños en la clase y la relación que busca con el tema de proyecto al mismo tiempo que lo deja de tarea para que lo trabajen en la casa:

(El tema del proyecto es ‘los animales del zoológico’)..... a las 2:55 la maestra reparte los libros de la SEP, cada niño va por él al escuchar su nombre... luego les pregunta a los niños que no tienen que por qué no lo trajeron si lo debieron de haber traído el lunes...

M “les voy a prestar un libro... prestado, prestado...” (les presta el libro a los niños que no tienen de los compañeros que no asistieron a clases)...

M “bien, ese es su libro con el que vamos a trabajar todo el año... vamos a ver todas las páginas rápidamente porque vamos a trabajar hoy con él ... a ver empezamos por el

frente, aquí dice presentación, aquí todas estas letras dice para quién es este libro...”

Luego muestra cada uno de los juegos...

M “estas son unas tarjetitas para contar y aprender los numeritos, luego viene para hacer un cuento, así como lo hicieron en su tarea, pero no escrito sino con sus dibujos... en los títeres, fíjense que viene diferente... y luego ¿qué sigue?, un tangram de figuras, luego sigue para jugar al gato”...

Un niño le dice “yo sé jugar”.

M “luego nos dices cómo se juega, luego sigue el clima, los paisajes, te mando esta carta, luego siguen...”

Un niño “los animales”

M “aquí dice, la vida de los animales [está formado por ocho series (cuatro en cada libro) de seis tarjetas cada una, que representan la vida de ocho animales silvestres de México en peligro de extinción (SEP, 1996: pág. 11)]... lo que vamos a hacer el día de hoy, van a escoger la que les guste, la van a arrancar con cuidado sin que la rompan, los niños que les presté libro la van a arrancar y luego me la recuperan la hoja”.....

M “antes de comenzar, ¿qué creen que dice aquí?, vean su dibujo... dice puma, aquí en el cuadrito tiene [señala un recuadro que tiene cada una de las tarjetas individualmente y lo va anotando en el pizarrón] un huevo, quiere decir que nace ¿de la mamá o del huevo?”...

Nos “del huevo... de la mamá”...

M “atentos porque la pregunta es ¿de dónde nace?, luego este [cuadrito] es de pequeño, éste cómo crecen... este ¿qué creen que quiera decir?”...

Nos “hambre... feroz”...

M “pero la tortuga no es feroz... qué come, ahí muy bien... ¿qué creen que sea la casita?”...

un N “para que se metan”.....

M “hum, podría ser..... eso es dónde vive, por ejemplo, la tortuga ¿dónde vive?”...

Nos “en el agua”...

M “el puma ¿dónde vive?”...

un N “en el pasto”...

M “en la pradera”... [les reparte tijeras y les dice que por la línea punteada]...(.....)

M “un niño valiente que pase y nos cuente qué come su animalito que recortó, ¿cómo se llama. cómo nace, qué come, dónde vive?, cuando está chiquito y de grande... Ernesto les va a exponer su animal que escogió, el que le gusta...”.

[La maestra lo va dirigiendo] y les dice “este animal se llama jaguar”... el niño va preguntándole a los demás repitiendo la pregunta que la educadora le hace a él... solamente dos cartas las describe sin ayuda...

M “a ver, se van a llevar las tarjetitas a su casa, recuerden que llevan mamíferos, ¿qué tienen?”...

Nos “pelo”...

M “y ¿de dónde comen?”...

un N “de la mamá”...

M “... le van a pedir a su papá o a su mamá que les platicue de los animalitos que llevan, ustedes le van a explicar qué significa cada cuadrado...” (OBCL-MM-081099)

Se puede apreciar que efectivamente la educadora trató de relacionar un material del libro con su proyecto, les explicó de forma grupal el significado de cada uno de los cuadros aunque algunos niños se confundieron creyendo que esta simbología representaba lo mismo para cada uno de los animales, es decir, que todos viven en casa como lo dijo un niño.

Debido a que el tiempo no alcanzó, les dejó de tarea que en casa pidieran a sus papás que les platicaran acerca del animal de su tarjeta y además les encarga a los niños que ellos les expliquen el significado de los cuadros (sería importante verificar cómo los niños que no entendieron la simbología la explicarían a sus papás).

En este ejemplo, la educadora si deja de tarea a los niños una de las actividades del libro para realizar en la casa, esto puede indicar que los padres de familia son un apoyo importante para que sus hijos trabajen el libro de juegos y actividades. Ahora bien, en esta situación no es seleccionada libremente la actividad sino que es una indicación por

parte de la docente y no una exploración o iniciativa de ellos, es decir, que la maestra está determinando hasta cierto punto la actividad.

El libro de material para actividades y juegos educativos incluye una guía para madres y padres con la finalidad de proporcionar orientaciones y sugerencias para que se utilice provechosamente en el ambiente familiar, además del uso que tendrá en las aulas bajo la coordinación de la maestra, ésta también cuenta con la guía para la educadora.

Por otro lado, en una de las observaciones de la clase, la docente *Blanca* les pregunta a los niños:

“¿saben cuál es la lotería?”...

Nos “no”...

B “es la que la otra vez recortaron en su casa”..... La maestra les muestra una tarjeta de la lotería y les pregunta “haber, ¿cuántos cuadritos tiene?”..... pasa un niño y cuenta ocho, pasa otro y cuenta nueve.....

B “a ver, [el primer niño] dice que ocho y [el segundo] dice que nueve, vamos a contar todos juntos: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve... son nueve..... a ver, ¿qué se le puede ir poniendo?”...

Un N “monedas”...

B “monedas, y ¿qué más?....

Nos “piedritas, fichas”...

B “vamos a hacer nueve bolitas de plastilina y cada uno va a tener una carta, ¿ya se fijaron que tiene por los dos lados?”...

Nos “sí”...

B “bueno, ustedes van a escoger uno y le van a poner las bolitas, y si pasa la muñeca, se la quitamos la bolita... el que gane va a decir ‘lotería’, y al empezar se dice ‘corre y se va y no se repite’..”.....

B “ya ¿listos?”...

Nos “nooo”.....

B “corre y se va... a ver, ¿ya todos tienen las nueve bolitas en su tarjeta?”...

Nos “no”...

B “a ver, acuérdense, voy a ir nombrando una tarjetita y ustedes le quitan la bolita... a ver, un ejemplo, el balero [muestra la tarjeta a los niños]... el gavián... el títere...”.....

Nos “a verlo, a verlo”...

B “fíjense en su carta nada más... sigue una florecita blanca que se llama algodón”..... [al terminar el juego, la educadora les indica que van a jugar y ahora le van a ir poniendo las bolitas] (OBCL-MB-210200).

Desde esta perspectiva, la educadora les había dejado previamente de tarea recortar el juego en la casa pero ésto no implicaba que lo jugaran pues ella considera que la tarea también era jugar a la lotería, sin embargo, para los papás significaba sólo ‘recortar’.

Al trabajarla en el salón se da cuenta de que algunos niños no conocen ni el nombre de ese juego, por lo tanto, tampoco las cartitas y por ello querían que se les mostraran (‘a verlo, a verlo’).

Al respecto, se puede pensar que para la educadora el dejar el material de juegos y actividades como tarea en la casa, implique además del recortado, en este caso, el jugarlo con la familia, pero no toma en cuenta que no todos los niños tienen la oportunidad de que sus padres jueguen con ellos y les expliquen las reglas ya que en el aula las instrucciones se presentan de manera general pero no todos los niños logran captarlas.

De cualquier manera, la maestra puede decidir:

-Si los materiales se recortan en el salón o se dejan para que lo hagan en casa

-Si se trabajan en casa como tareas o en el salón como parte de una actividad relacionada o no con el proyecto.

3.3 MATERIALES “INTITUYENTES”

Este tipo de materiales han sido implementados por ambas educadoras por que les son útiles para adaptar al niño al correcto uso de una libreta y al mismo tiempo, les

permite la realización de algunos ejercicios previos que le facilitarán el aprendizaje formal de la lecto-escritura en su momento cuando ingresen a la escuela primaria, por lo cual no consideran que sean suficientes los materiales “instituidos” y buscan otros para hacerlos “instituyentes”.

3.3.1 El cuaderno escolar

El cuaderno escolar tiene la característica de ser de cuadrícula cuadro grande, forma italiana con o sin espiral y forrado del color que la maestra les solicite. En el caso de la maestra *Blanca* son de color verde y los de la maestra *Myriam* son de color blanco, las dos piden la libreta a los padres de familia y las usan para ponerle a los niños tareas que deben hacerse en su casa.

En la educadora *Blanca*, el objetivo de que los niños tengan una libreta es el que a continuación se expresa:

“que se ubiquen en el espacio y que también dentro de lo que hagamos de los proyectos o algo, o actividades de que digamos de matemáticas o... si sobre todo de matemáticas que... colorear, seguir una línea, pero sobre todo que se ubiquen pues en la libreta, porque o sea, al inicio la uso así como que para toda esa clase de actividad ¿no?, pero ya después este, al final o sea otro tipo de actividades que me dijeron que eran casi de primaria pero, porque hago planas, pero yo siento que es para que se ubiquen, para que a la hora que vayan a la primaria o sea como que no entren tan... desubicados a la hora del renglón (E-MB-250100).

Esta aportación de la docente, hace notar que la libreta contiene actividades o ejercicios necesarios para que los niños se ubiquen en el renglón y no les cueste trabajo cuando vayan a la escuela primaria, lo que refleja entonces esa preocupación por interrelacionar el preescolar con el siguiente nivel, entonces los ejercicios son producidos u organizados con la idea de que se puede controlar el proceso de aprendizaje en los alumnos, que se puede decidir cuando es tiempo de aprender, que es lo fácil y qué lo difícil, qué es lo ‘legible’ y qué es lo ‘enseñable’ y cuál es el orden correcto para presentar los estímulos (Ferreiro, 1982).

Ahora bien, la docente agrega que la libreta “se la llevan los lunes y me la traen el viernes, o sea porque son de cuatro a cinco actividades, pero yo les he dicho a las mamás que los niños se acostumbren a hacer una diaria pero... para que ellos agarren la costumbre de hacer todos los días algo... les digo porque yo sé que a lo mejor las actividades son bien simples, y me las van a terminar en un ratito pero o sea la cosa es de que se acostumbren a..... tener una actividad todos los días. (E-MB-250100).

Al parecer, es más importante la costumbre de hacer algo diario (una tarea) para que los niños se habitúen a realizar una actividad y no tanto el valor de la actividad en sí.

Por otro lado, la maestra *Myriam* considera que el objetivo de llevarse tareas a casa *“es en parte de ejercitar, o sea de ejercicios musculares y reforzamiento de lo que se está viendo en el proyecto... los lunes y los miércoles se llevan la tarea de la libreta”*. (E-MM-310100).

Esto quiere decir que al niño se le debe de preparar mediante ejercicios musculares al mismo tiempo en que se le ponen actividades relacionadas con la temática del proyecto para que en casa se den cuenta de qué es lo que está haciendo el niño en la escuela, es decir, es como un medio que aporta información a los padres de familia acerca de lo que se ve en el salón de clases.

En este sentido, observé que las tareas en cada una de las maestras era la misma para todos sus alumnos homogeneizando las actividades, pero difieren de educadora a educadora pues cada una tiene un criterio y una secuencia diferente para decidir cuáles son las tareas más convenientes:

B “Bueno mira yo, ahora que tengo tercero desde el año pasado, o sea estoy utilizando mi propio criterio... o sea yo empecé a sacar las necesidades más o menos de los niños que... decía qué primero tengo que ver y qué después ¿no?... entonces saqué una lista de tareas y ya... en base a mi criterio pues, de mi experiencia... y ya dentro de esas tareas que yo voy viendo qué es lo que para mi es la secuencia... voy metiendo también tareas del proyecto.....”. [Generalmente ella empieza] “con iluminar, de arriba para abajo, izquierda-derecha... después sigue figuras geométricas..... todas estas actividades yo considero que en algún momento en que ellos estén en la primaria les va a servir, no sé como pero les va a servir y considero a lo mejor que también les ayuda como para desarrollar su habilidad mental” (E-MB-250100).

Dentro de los registros de clase, se encontró que algunas de las tareas que la maestra *Blanca* pone a los niños son las siguientes:

- ilumina el globo de arriba-abajo (está el dibujo de un globo con plumón rojo).
- recorta y pega cosas de color rojo.
- recorta por la línea (hay 5 líneas en forma horizontal, pegadas al margen derecho de la libreta, sin llegar hasta el final de la izquierda).
- ilumina de izquierda a derecha la manzana (está el dibujo de la manzana).
- ilumina de color rojo los círculos (hay varias figuras geométricas de diferentes tamaños, círculos, cuadrados, triángulos y rectángulos)... (OBCL-MB-071099).

- el nombre de cada niño... (OBCL-MB-170300).

Posteriormente, otro día después del recreo, la educadora va llamando verbalmente a los niños y les entrega su cuaderno y les dice:

B “ a ver, la libreta que les di, algunos ya se las había dado ayer, [abre una libreta y se las muestra] éste es un globo, ese lo van a iluminar para arriba y para abajo, del color que ustedes quieran”...

Un niño le pregunta “¿porqué en la otra hoja no hay nada?”... (solamente están las indicaciones sin dibujo)...

B “¡ah!, es que ahí van a pegar cosas de color rojo”..... en ese instante toca la campana y no termina de explicarles las demás hojas, se pone de pie y comienza a entregar a los niños.....

Una señora le pregunta “¿para cuándo es la libreta?”...

B “para cuando la termine, si la termina mañana, mañana si no el lunes”... (OBCL-MB-211099)

Según el criterio de la maestra de lo que ella considera lo que debe ir “antes y después”, hace una lista o secuencia de las tareas y ocasionalmente introduce actividades del proyecto. En las actividades de iluminar de arriba-abajo y de izquierda a derecha, la educadora trata de iniciar al niño en aspectos relativos a la convencionalidad del sistema de escritura como lo es la direccionalidad. Existe la creencia intuitiva de que esos ejercicios les van a servir de algo en un momento posterior.

Además, las tareas tienen indicaciones que requieren ser leídas por un adulto (pueden ser los padres de familia o hermanos mayores) para que el niño realice la actividad, ya que si el tiempo alcanza se les explica en la escuela qué van a hacer, de lo contrario se les delega la responsabilidad a los familiares.

Aún así, hay contradicción entre lo que la docente expresó al querer que los niños se acostumbren a hacer cuando menos una tarea diaria y en el momento en que una señora le pregunta que para cuándo es la libreta, ya que ésta recibe la respuesta de que puede ser el día siguiente o bien cuando el niño la termine, por lo tanto, no hay un control o día fijo para que cada niño regrese su tarea ni tampoco se la lleve pues la docente justifica “algunos ya se las había dado ayer”.

Sin embargo, me dí cuenta que los padres de familia aceptan las sugerencias que les hace la maestra con motivo de llevar una libreta, es decir, la decisión de dejar tareas en casa es por parte de la educadora puesto que también dijo que *“la reciben, porque mira,*

yo me acuerdo que otras veces que he tenido tercero, como que siempre me están ahí como que exigiendo 'y ora no les va a dejar tarea', 'y que la tarea', 'y que la libreta', 'y que...'... y estos [papás] no... por ejemplo esta semana no les mandé y nadie me dice nada, o sea que me dijeran 'oiga la libreta', no, no, no, o sea como que se las mandé bueno y si no, no... como que les da igual... yo así los veo a los papás de este grupo". (E-MB-250100).

Por el contrario, el criterio que la maestra *Myriam* utiliza para poner las tareas es:

"Va de menor grado de dificultad a mayor grado de dificultad... bueno por ejemplo si estoy metiendo lo que son ejercicios, empiezo con rayas grandes, o sea líneas grandes, trazos grandes, trazos libres... en diferentes direcciones... movimientos circulares gruesos, luego después va trazos pequeños de determinados cuadros... también lo que es antes de eso, también lo que es el punteado, que unan la línea punteada..... por ejemplo en cuanto a lo que... los números, las letras, procuro también, primero antes de lo que es el trazo, que le peguen papelitos, así como los trabajos que realizamos aquí, en la casa primero que lo visualicen antes de llegar a lo que es el trazo y siempre también es trazo grande de repasar sobre la línea.

Esto propicia que al jerarquizarse los ejercicios partiendo de lo simple a lo complejo o de lo fácil a lo difícil, la relación docente-alumnos se da " mediante el intercambio simbólico (...) [donde el niño] puede ir realizando tareas y resolviendo problemas que por sí mismo sería incapaz de realizar, pero que van creando condiciones para un proceso paulatino pero progresivo de la función de competencias... que abarca desde las tareas que el niño(a) puede hacer por sí mismo(a) a aquellas que puede realizar con ayuda ajena (área de desarrollo próximo)" (Gimeno y Pérez, 1992, p. 66).

Esto significa que cuando se le ponen al niño los ejercicios en la libreta de las tareas, se le ayuda con líneas puntadas para que vaya guiándose y pueda hacer mejor sus trazos, paulatinamente se le va retirando el apoyo hasta que llega el momento de dejarlo solo, entonces se propone un modelo de aprendizaje guiado y en colaboración basado más en la interacción simbólica con personas que en la interacción prioritaria con el medio físico [como en Piaget].

Por lo tanto, aprender en la escuela es sobre todo aprender a hacer cosas, aprender "usos" de los objetos escolares, entre ellos el de la lengua escrita.

El supuesto es que al hacer cosas se conocen las características del objeto; en cierta medida el contacto escolar con libros y útiles para escribir efectivamente posibilita la apropiación de la lengua escrita, pero es poco representativo de la gama social de usos de la lectura y escritura de manera formal dado que solamente son ejercicios de trazos,

números y letras. Dentro de la escuela los conocimientos no existen en abstracto para que los niños los asimilen; asumen determinada forma y se le dan al niño para que haga “algo” con ellos, para que los use de cierta manera.

Algunas de las tareas que se dejan a los niños y que se encontraron en los registros son las siguientes:

- hacer líneas horizontales (de izquierda a derecha con apoyo de algunas líneas del cuaderno de cuadrícula) (OBCL-MM-230999)
- hacer un dibujo libre de dinosaurio (OBCL-MM-011099)
- 3 sellitos de un león del lado izquierdo y un camino de línea ondulada para llegar a un trozo de carne (remarcar la línea e iluminar los dibujos) (OBCL-MM-081099).
- repasar el número uno (está en grande en la hoja para que el niño siga la línea)
- repasar el número dos.
- ejercicios de iluminado
- ejercicios de razgado
- dibujo libre
- inventar un cuento de 5 renglones con algunas palabras que ella les da de muestra como: érase, colorín, etc. (OBCL-MM-221099).
- secuencia de color azul, rojo y amarillo (OBCL-MM-240300).

Este tipo de tareas coincide con el concepto de madurez que se tiene en el jardín de niños manejado como pre-requisito de la lecto-escritura referido a las habilidades motrices: coordinación motriz fina, coordinación ojo-mano para poder dibujar letras, discriminación visual y auditiva para no confundir sonidos, diferenciar adecuadamente las letras entre sí, etc. (SEP, 1988).

3.3.2 El libro de copias

El libro de copias es un engargolado que incluye una recopilación de ejercicios y técnicas para que los niños realicen actividades en el salón de clases o también como tareas en la casa.

La finalidad que las educadoras persiguen al utilizarlo es:

B “yo por ejemplo, ese libro yo lo saque... y como que siento que es parte de un proceso que ellos deben de tener para el momento del que vean números o letras... o sea como un proceso al fin de que se va a llegar de números y letras..... trae lo esencial ¿no?, que es colores, figuras geométricas, algo de relacionar y o sea, está muy sencillo pero... nada más así como fundamento de lo que vaya a venir después.

Al inicio del ciclo escolar se los propuse (a los papás), se los enseñé... y les dije que no era así como que la gran cosa ¿verdad? pero que si les iba a ayudar a los niños y que sobre todo también lo íbamos a utilizar como tareas en su casa... entonces ellos estuvieron de acuerdo” (E-MB-110200).

M “Los viernes se llevan tarea del libro (engargolado)... tiene de todo un poco, menos del proyecto ciertamente, tiene lo que son pregrafismos, ejercicios musculares, tiene letras, tiene números... abarca lo que son nociones matemáticas, tiene conceptos de alto-bajo, grande-pequeño... nociones básicas que el niño debe de aprender, entonces sirve para reforzar los conocimientos del niño... y en cuanto a lo que son las letras y los números, pues se integran un poco, precisamente por, siento yo también por la necesidad que... se tiene de que el niño vaya un poquito conociendo, cuando menos visualizando esos sonidos, yo lo manejo por lo que es sonidos” (E-MM-310100).

La maestra Myriam también se los presentó a los padres de familia en una junta, tuvo la oportunidad de estar presente y sucedió así:

A las 4:15 p.m. hay junta con los padres de familia de los terceros, se dan indicaciones en cuanto al uso del libro de la SEP... la maestra Myriam dice a los asistentes “en el preescolar, no se enfoca al aprendizaje de la lecto-escritura...”. Habla acerca de la ‘maduración’, muestra los juegos del libro, reparte uno para cada padre de familia, indica cómo cuidarlo, jugarlo, etc...

A las 4:50 p.m. la educadora expresa: “¿por qué recalco eso de las indicaciones?, porque en las tareas (refiriéndose a la libreta) no siguen las indicaciones, si no conocen lo que es rasgar, pregunten, no deben hacerles las tareas como los dibujos de los dinosaurios, que el niño la haga y no la mamá o el hermanito, si hace un puntito o una bolita, se las creo más porque es la maduración del niño... respeten las fechas, no se adelanten, sólo las que se les indican...” (OBCL-MM-011099).

Estas observaciones demuestran que las educadoras son quienes deciden emplear el ‘cuaderno escolar’ y el libro de copias ‘engargolado’ ya que los padres de familia aceptan, en una junta, la explicación que les dan las maestras respecto de ese ‘engargolado’ pues confían en el trabajo de ellas porque su saber es validado socialmente y saben lo que hacen, es decir, “la comunidad externa, sobre todo la familia (...) deposita en su capacidad personal [la educación de sus hijos]...todo parece depender de su ‘capacidad” (Elizondo, 1984, p. 40).

Al parecer, la presencia de materiales “instituyentes” en el aula tiene dos funciones:

1.- la educadora requiere de ese tipo de materiales para lograr desempeñar su labor

docente según sus expectativas.

2.- los niños los necesitan para aprender 'cosas previas' que les servirán posteriormente.

En cuanto a las maestras, hace suponer que no se cuenta con las estrategias suficientes y la iniciativa necesaria para organizar su trabajo profesional de manera diaria porque es diseñado con anterioridad (sin conocer todavía las posibilidades y limitaciones en cada uno de sus alumnos) según la creencia de lo que han vivido en otros años con grupos de tercero (recordemos que en la docencia no se puede dejar de lado los aspectos personales, referentes empíricos, creencias, expectativas, etc.) pues esto les permite dar la pauta a los niños para adaptarlos en su ingreso a la escuela primaria.

En cuanto a los niños, esos materiales intentan simplificar los contenidos que abordan, siempre suponiendo que requieren cosas simples al inicio y conforme pasa el tiempo se ponen ejercicios más complejos porque ya es el momento adecuado para hacerlo.

Si retomamos que una jornada de trabajo incluye actividades del proyecto y que éstas ocupan la mayor parte del tiempo por ser la "actividad del día", en las siguientes observaciones de clase se muestra cómo el libro "engargolado" desplazó a la actividad del proyecto porque fue incluido en ese tiempo por las maestras para trabajarlo en el salón:

Después de que se llevó a cabo la elección y elaboración del friso para el siguiente proyecto, la maestra Myriam reparte libros engargolados de color azul e indica a los niños que hagan el número 3 que está en la página 50... algunos de los niños se paran de su lugar y buscan en su mochila el engargolado (OBCL-MM-310100).

En este registro, la docente prefiere llevar a cabo esta actividad del engargolado y no tanto iniciar ya propiamente con la temática del proyecto.

Por su parte, la maestra Blanca, posteriormente a los comentarios adicionales que tiene con los niños en la puesta en común, les da la consigna siguiente:

B "a ver, vamos a trabajar dos hojas de nuestro libro y ya..."... ella comienza a repartir un engargolado con pastas de plástico verde transparente y otras verde oscuro... dos niños le ayudan a llevárselos a sus compañeros... cuando termina les dice: "a ver, ya todos listos, ¿todos tienen?, ¿allá nadie falta?"...

Una niña se le acerca a la maestra y como que busca un engargolado, luego va hacia su cómoda y saca unas cajas de colores... les va prestando una caja por mesa y les indica

(intervención) a la vez a cada niño lo que van a hacer en su libro (así le llaman al engargolado).

La maestra va revisando las hojas y les dice que completen lo que les falta y hagan otra hoja... (la primer hoja es el dibujo de una mariposa y una rosa, tienen que iluminarlos; la segunda tiene el dibujo de cuatro coches y en la parte interior de cada uno de ellos hay líneas punteadas para hacer la línea horizontal o vertical, dos en cada coche)... En el ejercicio de los coches (líneas) les dice que hagan una línea de cada color... Hay algunos niños que hacen las líneas como dibujándolas o remarcándolas varias veces pero por pedazos... un niño tiene su libro al revés, otro colorea entre las líneas punteadas después de marcarlas... otro comienza de abajo hacia arriba remarcando las líneas en forma de iluminar...

Alan remarca las líneas muy fuerte comenzando por los coches de abajo que tienen líneas horizontales, después cambia al camión ubicado en la derecha-arriba... Miguel pone su libro al revés y comienza por arriba los coches, es decir, la línea vertical muy marcada como iluminándola, después gira su libro y lo vuelve a poner al revés... ahora hace las líneas horizontales remarcándolas mucho, pero no sigue un orden, pasa del camión de la izquierda al de la derecha...

Alan va y le enseña sus hojas a la maestra y regresa a su lugar con otra hoja del libro, se trata de unir puntos en líneas horizontales, pero el niño comienza con el libro al revés y si de izquierda a derecha y de arriba-abajo.

Miguel da vuelta a su hoja porque Alan le dice que ahora la hoja siguiente... Miguel une los puntos con una línea remarcándola otra vez pero coloca su libro en forma vertical (el engargolado es en forma horizontal) y comienza de abajo (los puntos) haciendo las líneas de abajo hacia arriba, de izquierda a derecha...

Alan va nuevamente a enseñarle su hoja a la maestra y regresa a su lugar con otra hoja, se trata de la línea vertical... le dice a Miguel que también esa hoja, Miguel hace cara de cansado...

Alan coloca correctamente el libro y hace muy rápido y con decisión el ejercicio... Miguel tiene su libro en forma vertical y comienza la actividad de arriba-izquierda y une 5 puntos con una sola línea... luego otra vez remarca las líneas como iluminándolas... ya en la tercera columna comienza de abajo hacia arriba... (OBCL-MB-091299).

En un inicio la educadora da la consigna de que van a “trabajar dos hojas y ya”, pero algunos niños que terminan rápido como Alan llegan a realizar hasta cuatro ejercicios y éste influye en Miguel para que también haga la misma cantidad de hojas. Ahora bien,

las intervenciones que hizo la docente fueron el decidir la técnica (colorear y hacer líneas) y la hoja que iba a hacer cada niño, que por cierto fue diferente porque unos van más adelantados que otros..

El ejercicio de las líneas muestra la transmisión de la direccionalidad del sistema de escritura ya mencionado, es decir, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, sin embargo, hay niños como Miguel que no perciben esa indicación y siente la necesidad de girar o poner al revés su libro. A él le da igual comenzar de abajo hacia arriba y viceversa, lo importante es hacer la actividad, además hace presión del color con fuerza y remarca mucho las líneas motivo por el cual se demuestra que esos ejercicios no son muy confiables para ayudar a todos los niños como antecedente de ciertos rasgos de la convencionalidad de la escritura.

La escritura con relación a estos materiales no provocan la escritura en cuanto tal, sino la resolución de tareas y ejercicios, supuestamente como antecedente para que los niños aprendan a escribir (linealidad). Pero qué ideas irán construyendo los niños acerca de qué es escribir si se limitan a hacer esos ejercicios, en los que no dicen nada, no comunican, no expresan, no transmiten, ni registran para sí mismos (como cuando se escribe para retener cierta información, dato o experiencia).

Esto es explicado más ampliamente por Ferreiro y Teberosky (1989, p. 40) en uno de sus principios básicos que guiaron la construcción de su diseño experimental y que es:

-No identificar escritura con copia de un modelo.

Cuando se encara la escritura como una técnica de reproducción del trazo gráfico...[...]... se desconoce que además del aspecto perceptivo-motriz, escribir es una tarea de orden conceptual. Por tanto, si bien es necesaria la presencia de modelos -en cuanto ocasión de desarrollo de los conocimientos- la escritura no es una copia pasiva sino una interpretación activa de los modelos del mundo adulto (1989, p. 40).

Dichos materiales que utiliza la educadora conducen a que los niños desconozcan la función y la riqueza de la escritura como actividad humana, y ésta queda limitada a resolver tareas escolares carentes de sentido pero que le sirven para conocer la direccionalidad del sistema de escritura y no tanto para descubrir la importancia de la escritura como objeto social.

Ahora bien, se coincide con Rodriguez (1998, p. 80) que en la sociedad se ha admitido que en preescolar se intensifique y oficialice el camino hacia la adquisición de la lengua escrita. El principal signo lo constituye la introducción del cuaderno [y el engargolado], elemento presentado con “bombos y platillos” por maestras y “mirado y

admirado” por padres de familia.

3.4 EL MEDIO AMBIENTE ALFABETIZADOR

El ambiente alfabetizador se puede definir como el grado de interacción social con la lengua escrita en cuanto a la cantidad y calidad de las interacciones.

El proceso de alfabetización en el niño comienza en muchos hogares antes de su ingreso al jardín de niños. Los padres ponen a su alcance una gran variedad de materiales para leer y escribir, les enseñan a escribir vocales y otras palabras.

Hay niños que crecen en ambientes alfabetizados y otros no, por ejemplo, el caso de María José y Oscar que son alumnos de la maestra Blanca y presentan un nivel de conocimiento, acerca de la lecto-escritura, bastante diferente:

Instantes después en que los niños entran del recreo, la educadora Blanca les dice a todos: “a ver, María José nos va a contar un cuento, siéntense para que nos lo cuente”...

La niña va por un cuento y se para frente a sus compañeros y lo comienza a ‘leer’... “había una vez, Alicia que... (pausa) es que no sé cómo se pronuncia la I y la A” (dirigiéndose a la maestra)... La maestra le pide el libro y le dice “¿leía?” ... la niña “sí”... continúa leyendo muy pausadamente....

Ese mismo día le pregunté que quién le había enseñado a leer y me contestó “yo sola... hasta me sé una palabra que dice Mabel mi hermana, tiene 21 años... el volcán de parangaricutirimicuaró....” (dice el trabalenguas completo). Posteriormente le pido que lea los nombres que están debajo del mural y los lee pausadamente... (OBCL-MB-281099).

María José ha experimentado y aprendido, gracias a su hermana, a leer y a decir trabalenguas, se le ha estimulado en su casa aunque ella dice que sola se enseñó a leer, en realidad puede ser que haya estado en contacto con materiales escritos o se le ha conducido a que haga letras o palabras en el contexto familiar.

Con Oscar, el planteamiento es diferente como se ve en este registro:

Al terminar de hacer Oscar su actividad, me pregunta que dónde dice su nombre de los que están abajo del mural... la maestra desde su lugar me dice “¿no está ahí... el nombre de Oscar?”... el niño va señalando con su dedo cada uno de los nombres y cuando le

atina le digo que ese es... luego se le revuelve y la maestra le dice “es el amarillo”...

El niño se queda pensando y viendo, comienza a señalar con su dedo varios de diferente color... (no conoce los colores)..... una niña se acerca y le indica cuál es, éste comienza a ‘copiarlo’ pero no hace letras convencionales solo bolitas unas dentro de otras...

Después de un rato le enseña su hoja a la maestra y ella le dice “fíjate bien en las letras” (desaprueba y mueve la cabeza)... el niño va otra vez hacia el lugar donde están los nombres y comienza a hacer bolitas pero sin fijarse en el letrero de su nombre, le entrega la hoja a la maestra... (OBCL-MB-041199).

Esto confirma que la formación de los niños inicia en la familia y continúa en la escuela, ya que al ingresar, cada uno de ellos trae consigo saberes propios o un capital cultural que lo diferencia de los demás, es decir, el niño tiene una identidad de acuerdo a su diferente nivel de conocimiento producto de las experiencias obtenidas.

Oscar es un niño que casi no recibe apoyo de su familia ya que la educadora me comentó que sus padres se estaban divorciando y que su abuelita se encargaba de él, así que la responsabilidad de la abuelita era llevarlo y traerlo pero no estaba pendiente de nada más.

Dado que Oscar no conoce todavía los colores, le es todavía mayormente difícil reconocer las letras pues para él “escribir” es hacer esas bolitas sin ver su nombre y aunque la educadora le dice que se fije bien en las letras, para él siguen siendo letras las bolitas ya que ‘sólo el que escribe, sabe lo que escribe’: es la forma propia de expresión sin necesidad de interpretársela a otros.

La alfabetización no sólo provee recursos para desarrollar capacidades cognitivas para reflexionar, diferenciar, integrar, es decir, procesos de comprensión de la realidad, sino que desarrolla la autoestima y la valoración de sí mismos, en tanto provee recursos para desarrollar la autonomía y por ende recursos para atreverse y promover para sí y para los demás iniciativas que coadyuven al desarrollo social y humano.

Esto quiere decir, que a los niños se les manda un mensaje implícito o explícito de su potencialidad de acuerdo a lo que saben y se les relaciona su capacidad para aprender según el apoyo que reciben de su familia:

M “ o sea, si se puede decir de niños más listos que otros..... por la estimulación que tienen en casa y por la estimulación que se tiene aquí y por... por el hecho de que, si están bien alimentados..... o sea influyen muchos factores para que un niño entre comillas, sea más listo que otro” (E-MM-310100).

B “mira, yo siempre les he dicho a algunas mamás en el principio del ciclo escolar que... que se atribuye a tres co..., bueno o sea dos cosas son las principales, mira, una es ya el... o sea la inteligencia en sí de los niños y otra es el, la atención que tienen de parte de su casa... y les digo, y la tercera que es así como que de pasadita... soy yo, pero les digo que a lo que le atribuyo que los niños vayan más adelante que otros, es por ellos y por lo...la cuestión de su casa, o sea a como los atiendan”...[...]. mira, por ejemplo ahorita como en marzo y todo voy viendo, o sea hago yo una lista ¿no?, a lo mejor se oye mal pero pongo inteligentes, medios y los no tan inteligentes, hago una lista ¿no?, y luego ya después los voy ubicando, ya después en equipos... yo sé que con los inteligentes no va a haber problemas porque vamos a seguir, pero ya los que... o sea los que se tardan un poquito más, entonces a ellos los siento cerca de mí... para estar más al pendiente, pero eso ya es como marzo, abril que, que es cuando los empiezo a cambiar... porque durante todo el ciclo escolar a veces los cambio de que... haber los platicones con los serios o... o así, o sea esas cuestiones... y ya casi más al final ya veo esa otra” (E-MB-250100).

Es indiscutible que ambas educadoras le atribuyen el mayor peso de la responsabilidad, en las diferencias individuales, al ambiente familiar de sus alumnos, una de ellas no se percibe como parte importante de esa ayuda, se queda en tercer plano, como manifestó la última maestra quien espera ya casi al final para atender esas diferencias.

Hay familias con las que se puede contar más que otras, porque colaborar forma parte de su cultura y de sus tradiciones, porque tienen mayor facilidad para hacerlo o porque ya han aprendido cómo. Por tanto, es desigual la calidad y cantidad de situaciones particulares de uso de la lengua oral o escrita con las cuales han participado los niños fuera de la escuela.

De acuerdo a esas diferencias que presentan los niños, veamos cómo en el aula las docentes les brindan un medio ambiente alfabetizador y qué entiende por éste:

B “bueno, me dijeron que era poner letreros... eso un día me dijeron... que el ambiente alfabetizador es poner letreros... mi supervisora... o yo he escuchado eso, que eso es el ambiente alfabetizador”...

E “¿y cómo lo proporcionas tú a los niños?”

B “pues les pongo su nombre, les pongo los nombres de las áreas y ya... bueno y cuando hacemos algún trabajo, les escribo el nombre del dibujo que estamos haciendo y ya ellos... lo copian pues” (E-MB-110200).

En la práctica docente de esta maestra, también influyen los comentarios de lo que le

dice su supervisora como autoridad oficial, y lo que ve de los demás compañeros, es decir, va retomando 'tips' empíricos de algunos de sus colegas y se los apropia para adaptarlos en su salón.

Por otra parte, la maestra *Myriam* entiende el ambiente alfabetizador así:
M "bueno es en parte a poner letreros, a poner nuestros frisos, poner lo que son los mensajes... poner a su alcance materiales que... en los que ellos puedan acercarse a lo que es entre comillas la lectura, por ejemplo en este caso lo que es el rincón de lectura de los cuentos, las revistas... cuando tomamos el material de actividades de preescolar, libro... trato también... no tan sólo darles lo que es la información sino que ... leerles los textos, para que, sepan ellos qué es lo que dice... en las tareas también a veces procuro leerles o se les dice que les lean sus papás en casa el texto de las tareas" (E-MM-310100).

Dado que las dos educadoras coinciden en que se deben poner letreros en el aula y que el niño al observarlos ya está en contacto con materiales escritos para incidir en su alfabetización, se encontraron dos tipos de materiales que se usan para ello y son: A) los letreros y B) el nombre del niño.

3.4.1 Los letreros

Los letreros pueden ser de diferente tipo de letra (mayúsculas y/o minúsculas), se pegan de acuerdo a una finalidad: a) definir el área de trabajo, b) diferenciar los días de la semana, c) presentar algo nuevo o d) como parte del decorado del salón.

a) Definir el área de trabajo

Las dos maestras tienen letreros para identificar cada una de las áreas de trabajo, por un lado, la educadora *Blanca* tiene sus letreros únicamente con letras y la educadora *Myriam*, además de las letras, les agregó un dibujo que se relacionara con dicha área, por ejemplo, en el área de naturaleza está el dibujo de un niño con una planta.

b) Diferenciar los días de la semana

En la educadora *Blanca* "[arriba del pizarrón hay letreros con el nombre de los días de la semana y un dibujo al lado izquierdo de cada uno de ellos]" (OBCL-MB-211099).

Solamente en una ocasión observé que hizo uso de los letreros de los días de la semana, cuando pasa a una niña a que ponga en el pizarrón el día jueves y ésta se apoya en el letrero para copiarlo y al hacerlo invierte la V y la S (ver el apartado de la fecha capítulo 2).

Por otro lado, en el salón de la educadora *Myriam* “[Hay letreros arriba del pizarrón con los nombres de los días de la semana y le van pegando un decorado alusivo al mes según el día]” (OBCL-MM-011099).

c) Presentar algo nuevo

Para la educadora *Myriam*, es importante que los niños visualicen las letras y las relacionen con sus sonidos como lo expresó al decir “yo lo manejo por lo que son los sonido” y por ello “[En los letreros que están arriba del pizarrón, los días de la semana, se encuentran pegadas láminas con las vocales e incluye un dibujo cada una como: niña gritando A A A; el ratón con I I I I; el sordito E E E ; el caballo O O O y el tren U U U..... al lado izquierdo del pizarrón están cartas con el abecedario en mayúsculas y minúsculas con negro y un dibujo, por ejemplo: A a, una araña.....]” (OBCL-MM-210100).

d) Como parte del decorado del salón

Aquí se encontraron ciertos letreros que se pegan casi desde el inicio de ciclo escolar y permanecen por un tiempo prolongado, por lo cual forman parte del decorado del salón, es decir, se le ponen por escrito el nombre a los objetos que se encuentran en el aula, por ejemplo: sillas, cómoda, pared, ventana, techo, puerta, pizarrón, etc. por ejemplo:

“... De los tres niños que están junto al pizarrón, uno ve el letrero que dice sillas que está pegado en la pared debajo del pizarrón y con su dedo índice repasa la ‘s’...” (OBCL-MB-281099).

El medio alfabetizador es tal cuando el niño tiene la oportunidad de interactuar con los materiales escritos y no solamente si se ‘colocan’ los letreros de los objetos que se encuentran en el salón. Recordemos que los niños observan carteles y anuncios en todas partes aún antes de que llegue el momento de entrar al jardín de niños.

En este sentido, “la organización del ambiente alfabetizador consiste en hacer del salón un lugar de encuentro más útil, dinámico y abierto a los acontecimientos de la cotidianidad del niño, en donde pueda actuar de manera natural con elementos de su entorno y experimentar, producir, interpretar, reflexionar acerca de la lengua escrita; en donde se afirme su confianza para relacionarse con la escritura con múltiples y variados propósitos; en donde él mismo proponga textos que le sean significativos y se use su propio lenguaje al escribirlos” (SEP, 1988, p. 90).

Por su parte, la maestra *Blanca* también tiene pegado arriba del pizarrón unos dibujos en forma de crayola de varios colores y dentro de cada dibujo tiene el nombre del color, o sea, la crayola rosa dice rosa

Se dice que los letreros forman parte del decorado del salón porque al paso del tiempo ya no le llaman la atención a los niños, ellos saben que están ahí y no les prestan atención, ni preguntan qué dice ahí.

3.4.2 El nombre del niño

El nombre propio resulta la palabra escrita más vista por los niños dentro del aula, y la que despierta mayor interés. En un inicio les resulta difícil identificarlo pero al paso del tiempo comienzan a reconocer todas las letras que lo integran y el orden que deben llevar para formarlo.

Escribir el nombre les da seguridad porque es siempre igual, no cambia, ésta es una manera en que los niños comienzan a descubrir la función comunicativa de la lengua escrita.

Las maestras eligen esta situación con función social, como la asistencia, en donde el nombre sólo cobra sentido para que lo visualicen.

“[En el salón de la educadora Blanca hay debajo del mural, como parte del decorado, los nombres de los niños por separado en papelitos, cada nombre está hecho con un color diferente y en letras mayúsculas hechas con gioser, el color se repite de 4 a 6 veces, es decir, hay varios nombres con el mismo color]” (OBCL-MB-281099).

Al parecer, el color ayuda a los niños a identificar su nombre de los demás, aparte de la letra con que empieza, es un apoyo que les brinda la educadora para que les sea más fácil identificarlo.

Ahora bien, estos letreros fueron cambiados, tanto de lugar como de material y tipo de letra, aproximadamente tres meses después: *“[En la pared, en una esquina del salón, están pegados los nombres de los niños hechos con cartulina de 10 por 20 centímetros aproximadamente y alrededor pintado un marco de color verde y letra negra, con la inicial en mayúscula y las demás letras en minúscula... algunos están completos y otros tienen abreviado el segundo nombre con la inicial]” (OBCL-MB-2401000).*

Esta maestra los coloca *“casi desde el principio del ciclo escolar yo se los pongo en sus trabajos pero... ya de ponérselos con letra, casi desde el inicio, y a lo mejor como al mes o dos meses... porque de este año que tengo tercero, muchos ya venían de segundo y ya sabían escribirlo, entonces nada más era como reafirmar” (E-MB-110200).*

Por otro lado, los letreros que se encuentran *“en la cómoda de la maestra Myriam,*

están los nombres de los niños en cartón y con imán, tienen una calcomanía de Mickey mouse de forma diferente” (OBCL-MM-210100).

Para ella, el sentido es *“en relación a los nombres tiene varias finalidades, uno es que aprenda al trazo de su nombre, que esto me facilita en relación a los trabajos, ya no le pongo yo el nombre sino que ellos lo ponen, a veces algunos niños pues comienzan a copiarlo, unos lo hacen bien, algunos otros casi nada más con puro garabateo más ellos lo entienden aunque yo no lo entiendo... y entonces es una forma de acercamiento a la lecto-escritura” (E-MM-310100).*

La escritura del nombre propio aparece fundamentalmente en dos tipos de situaciones:

- 1.-Para reconocer a quién pertenecen los trabajos.
- 2.-Con el propósito de aprender a escribirlo.

El nombre propio desempeña un papel particular en las etapas iniciales de la alfabetización y contribuye específicamente al aprendizaje del sistema de escritura, pero no necesariamente al dominio del lenguaje escrito en cuanto tal.

En la escritura de los niños hay algunas formas que se parecen a las letras convencionales, muchos niños pueden copiar y producir la letra con que comienza su propio nombre, y a veces conocen incluso la forma de varias letras que pertenecen a su nombre, por ejemplo:

La docente cuestiona a los niños cuando le van entregar la hoja “¿ya le pusiste tu nombre?”... el niño o la niña se dirige al lugar en que están y lo copia:

Griselda distingue su nombre por el color y la letra que empieza pues ella sabía que ese era su nombre porque su mamá le dijo... entonces le pregunté ¿ya conoces las letras?... y me contestó que no..... Ese día observé que algunos otros niños intentaron hacer letras convencionales o parecidas a ellas, pueden ser en desorden, mezcladas con garabatos, incompletos, invertidos, o sea de derecha a izquierda como Omar que puso Amo y Lupita que puso Ludita... (OBCL-MB-041199).

En varios de los registros posteriores, aparece como más importante que el niño le ponga su nombre a la hoja y no tanto la actividad que realiza. Generalmente en las primeras semanas la educadora es la que se encarga de poner el nombre a los trabajos, ya sea pasando por los lugares o hasta que le es entregada la hoja por el niño. Con el paso de un tiempo, coloca los letreros para que cada uno de sus alumnos vaya intentando ponérselo por sí mismo y se le respeta como pueda trazarlo, en tal caso se le

dice: “como tú puedas hacerlo”, “inténtalo”.

Posteriormente, cuando un niño no muestra interés en ponerle el nombre a su actividad, la maestra lo cuestiona o le dice que lo haga sin darle otra alternativa, más aún si ella sabe que el niño ya es capaz de hacerlo por sí sólo:

Miguel le dice a la maestra que no se acuerda de su nombre, la maestra lo toma de los hombros para conducirlo hasta donde están pegados en la pared y en el camino le dice: “¿no?, pues ahí está para que se acuerde”...

El niño observa y comienza a copiarlo en su hoja, hace letras en desorden y sin secuencia, está copiando uno que dice María José [este día me dí cuenta que los nombres están pegados en grupos de forma vertical y con la inicial que es igual, por tal motivo el niño se confunde pues sólo reconoce con cuál comienza su nombre] (OBCL-MB-240200).

Con la maestra *Myriam* pasa algo similar, cuando les pide a los niños que realicen una actividad de lo que más les gustó del proyecto de los deportes (plastilina, dibujo libre con acuarelas, hojas y colores, etc), al terminar cada niño le enseña su trabajo y si es una hoja ella les pide que expliquen qué fue lo que hicieron y pone la interpretación en la hoja (escribe lo que los niños le dicen que es del dibujo)...

La maestra se acerca con una niña que está pintando con acuarelas y le dice: “termina y pónle tu nombre”..... la niña le dice que no con la cabeza...

M “no quiero berrinches, recoge tu mesa y pónle tu nombre a la hoja”...

La niña le pone su nombre con un lápiz así: Lziajo (se llama liza)... (OBCL-MM-140300).

La educadora considera que la niña ya puede y sabe poner su nombre y ésta se niega, entonces como el tiempo que es un factor que influye de cierta manera en la práctica docente respecto a la escritura del nombre propio, es suficiente para que ella por sí sola lo haga pues se presentó que las maestras al inicio del ciclo les ayudan a los niños a poner su nombre a los trabajos de todos sus alumnos, aún a aquellos que ya saben hacerlo porque estuvieron en segundo y poco a poco los van dejando solos para que ellos primero lo copien del letrero que les pone en el salón (con una pista, o sea, la calcomanía o el color) y después es casi “obligatorio” que los niños lo pongan a cada una de sus actividades como puedan, como se acuerden que va o aún siguiendo con la copia del mismo.

Desde este punto de vista, coincidimos en que “el desarrollo de la mente es, por fuerza, un desarrollo asistido siempre desde fuera...los límites del desarrollo dependen

de cómo una cultura ayuda al individuo a servirse del potencial intelectual de que está dotado” (Palacios, 1984, p. 160).

Por lo tanto, el nombre propio es una actividad de escritura posterior (cuando llega el momento para presentárselo) que forma parte de la cotidianeidad del jardín. Sin embargo, no se debe:

- Identificar escritura con copia de un modelo, la escritura no es copia pasiva sino interpretación activa.
- Identificar progresos en la conceptualización con avances en el copiado de las letras.

Es necesario presentar la escritura en un ambiente funcional: no hay que hacer escrituras en el vacío, descontextualizadas, sino que hay que escribir para comunicar y usarla con sentido dentro del conjunto de actividades que se realizan en el aula.

A menudo, las docentes piensan que los niños ya escriben en forma convencional porque producen esas formas, pero la estrategia y los conocimientos a los que los niños se unen en esos casos es la de aprender de memoria una secuencia de caracteres (su nombre), sin conocer la relación con los sonidos que representan, lo que demuestra que no han hecho, aún el gran descubrimiento, el del principio alfabético, que les permite escribir cualquier palabra, no de memoria sino a través de una estrategia analítica, identificando los sonidos y la palabra y aplicando su conocimiento de las correspondencias.

3.5 LA EVALUACIÓN EN LOS MATERIALES “INSTITUYENTES”

“En su acepción más amplia, la evaluación puede definirse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un ‘juicio’ sobre una persona, objeto, situación o fenómeno, en función de ‘criterios’ previamente establecidos que permitan tomar decisiones acertadas” (SEP c, 1993, p. 9).

“En el nivel preescolar, la evaluación es de carácter cualitativo; se caracteriza por tomar en consideración los procesos que sustentan el desarrollo; así mismo aborda las formas de relación del niño consigo mismo y su medio natural y social” (SEP c. 1993, p. 13).

Respecto a la evaluación que se realiza en cuanto a los materiales que las maestras han implementado, se encontró que la manera de evaluar la tarea de los niños, es la que a continuación se presenta:

En la educadora *Myriam* que deja las tareas con indicaciones para que las lean los familiares, me dí cuenta que les ‘castiga’ la libreta porque los papás no siguen bien las indicaciones ya que hacen más hojas de las que se les indican o no las realizan bien (OBCL-230999).

Esto implica que no se les de la libreta el día señalado puesto que ya se adelantaron, también sucede que platica con los papás; o le pregunta al niño quién le hizo la tarea (en el caso en que lo considere conveniente al no creer que el niño haya hecho ‘tan bien’ la tarea porque así no trabaja en el salón); o les pone una observación por escrito en la libreta para que la lean los padres de familia, como ella lo expresó:

M “... Bueno, a veces le ando preguntando a los niños, corroborando qué tan cierto o falso fue que haya realizado mal esa tarea, a veces porque precisamente los papás no le entendieron más el niño tal vez si le entiende pero fue mal leída, o a veces los mismos papás les dicen mira haz o tacha aquí... y fue mal realizada.... entonces pongo indicaciones en la tarea”. (E-MM-310100).

Así mismo, a las tareas que están incompletas les pone una observación de que ‘faltaron’ o ‘no hizo la tarea’, ‘cuidar más la limpieza’; también les puede poner sellitos escolares con mensajes como: ‘eres un campeón’ con el dibujo de una copa y/o ‘bravo por tu esfuerzo’ con el dibujo de una tortuga (OBCL-MM-240300).

Cuando se le olvidan los sellos, les va poniendo un dibujo de una estrella, una carita feliz con palabras de muy bien. En una ocasión una niña le preguntó a la educadora qué era lo que les ponía y le contestó: “*si lo hacen muy bien, les pongo excelente, si lo hicieron más o menos, una tortuga*”.

Esto indica que si un padre o madre de familia no entiende bien la indicación, son evaluados también junto con el niño pues son los responsables de apoyar a su hijo/a en las tareas; además, se ‘enjuicia’ la actividad del niño según su esfuerzo al ponerle un sello que transmite un mensaje explícito al niño acerca de su aprendizaje.

Por otro lado, la maestra *Blanca*, evalúa las tareas de los niños poniéndoles “*una palomita, la palabra ‘bien’ o ‘muy bien’...*”... después les pregunté a dos niñas qué significaba la palomita en las tareas y contestaron “*es cuando nos portamos bien*”... -¿ y si les ponen bien?... -Nas “*es cuando se portan mal*”... -¿y muy bien?... -ya no contestaron las niñas... (OBCL-MB-100300).

“Al lado de indicios relativos a la producción a evaluar, intervienen otros factores contingentes como el esfuerzo manifestado por el alumno en relación con la capacidad que se le supone [...] la dificultad de la tarea, el apoyo familiar, la conducta en clase, la madurez del alumno... [...]... intervienen en el acto de evaluar” (Gimeno, 1991, p. 377).

En este sentido, se ha intentado describir en este capítulo, algunos de los materiales empleados por las maestras, tanto “instituidos” como “instituyentes” para conducir a sus alumnos por el camino de la alfabetización.

Es importante resaltar, que los materiales considerados como “instituidos” son utilizados porque están dentro de los sugeridos por la secretaría de educación pública y ésta promueve cursos que puedan ayudar al mejor desempeño docente.

En el caso del área de biblioteca, se han llevado a cabo cursos-taller de “rincones de lectura” con la finalidad de promover más la lectura entre los niños, sin embargo, el análisis muestra, en una de las maestras, que no basta con las expectativas planteadas en un marco político como es el plan nacional de desarrollo, recordando que puntualiza las competencias lingüísticas y las matemáticas como conocimientos primordiales en la vida cotidiana del individuo, es necesario que los docentes asuman la verdadera tarea que se les encomienda: la de enseñar.

Desde esta perspectiva, los talleres generales de actualización (capacitación que se considera como necesaria y de apoyo antes del comienzo de cada ciclo escolar y continúa con algunas sesiones más que se incluyen durante el año donde es obligatoria la asistencia de los docentes), han manifestado una tendencia ante tales conocimientos, a continuación se presenta el nombre de los talleres para el nivel de preescolar desde 1997 hasta el año 2000:

- El uso y aprovechamiento del material para actividades y juegos educativos (1997).
- El desarrollo de las habilidades comunicativas en la educación preescolar (1998).
- El desarrollo del lenguaje oral en el preescolar; y (1999),
- Cómo trabajar las matemáticas (2000).

En el primero, la pretensión fue la de analizar el material para actividades y juegos educativos otorgado a los grados de tercero de preescolar en el ciclo 96-97 para que se establezcan nuevas y mejores estrategias para su uso y aprovechamiento, pues, “La propuesta de trabajo de los talleres se fundamenta en el reconocimiento del papel insustituible de las educadoras en el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los niños y niñas en estos centros escolares. Son estas profesionales quienes en el espacio del aula crean las condiciones para que los alumnos desarrollen las habilidades que permiten emprender con éxito aprendizajes más formales al acceder a la educación primaria” (SEP, 1997, p. 6).

Si bien, ya se describió cómo es utilizado por las educadoras observadas el libro de material para actividades y juegos educativos, en el párrafo anterior se menciona que la

docente es la profesional que coadyuva al desarrollo de habilidades para favorecer positivamente la integración de sus alumnos, pero nuevamente reafirmamos que cada maestra tiene referentes empíricos distintos y rasgos personales de los que no se puede desprender.

En el año de 1998, el taller general de actualización “considera el análisis de los procesos comunicativos de los niños...[...]... y de los ambientes que ofrecen condiciones favorables para el desarrollo de la lengua. En este contexto, se abordan las estrategias para trabajar la expresión oral y escrita, y el papel de los adultos en la generación de estos ambientes alfabetizadores. El tratamiento de estos temas tienen como marco de referencia la experiencia de las educadoras en el aula y está orientado a apoyar la elaboración de secuencias de actividades para llevarse a cabo con los niños” (SEP, 98, p. 5).

De lo anterior, diremos que nuevamente se pone como protagonista a la docencia ya que de ella dependerán las actividades que se realizan en su grupo con respecto a las habilidades comunicativas, principalmente del lenguaje oral y escrito (ya se analizó en el capítulo 2 la práctica de dos maestras).

Ahora bien, el taller general de actualización en 1999 denominado “El desarrollo del lenguaje oral en el preescolar” fue una continuación del anterior y el propósito fue hacer reflexionar a los profesores acerca de la importancia del nivel preescolar para el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños.

“Este esfuerzo de atención al desarrollo del lenguaje oral de los alumnos se enmarca en la tarea más extensa del preescolar, que es brindarles amplias posibilidades de tener un conjunto de vivencias que son necesarias para el desarrollo intelectual de esta etapa de la vida infantil y que muy pocas familias pueden brindar con suficiencia.

Esas experiencias son de diverso orden, pero tienen que ver de manera fundamental con el lenguaje... [...] ... El punto de partida básico para el desarrollo comunicativo y para el fortalecimiento de la autoestima de las niñas y los niños es hablar y escuchar” (SEP, 98, p. 8). Las situaciones didácticas de estas dos habilidades comunicativas, en la práctica docente, son de las que menos tiempo se les dedica, en el caso del habla, es coordinada por la educadora al decidir y condicionar la participación, generalmente con pregunta-respuesta, pero se le da la oportunidad de platicar al niño cuando trabaja con otros siempre y cuando haga lo que se le pidió.

En cuanto a escuchar, se concluye que a los niños se les pide estar en silencio cuando habla la profesora o de lo contrario se les llama la atención, ella puede entonar un canto o hacer un juego, sin embargo, el mensaje implícito que se les manda a los niños es de “importa poco lo que digas porque no es el momento”, “no se toma en cuenta

tu participación porque no te pregunté a tí”, o “de eso no estamos hablando ahorita”, etc.

Por otro lado, “En el ciclo escolar 2000-2001, los talleres generales de actualización proponen a los profesores explorar alternativas para trabajar las matemáticas en preescolar y diseñar actividades didácticas acordes con los procesos de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2000, p. 5). Esto no se detallará más porque no interesa en este trabajo, lo importante es mostrar que la política educativa se va filtrando en los planes y programas de estudio hasta llegar a las aulas, especialmente marcando un camino a los profesores de qué, cómo y con qué materiales trabajar las competencias consideradas como relevantes para que preparen de la mejor manera posible a sus alumnos que ingresarán al siguiente grado del nivel básico. Por eso se les pide a los docentes, un diseño secuenciado de las estrategias que llevaran a cabo con su grupo durante el ciclo escolar de acuerdo al tema del taller general de actualización, pero las situaciones didácticas difieren de docente a docente.

CONCLUSIONES

La modernización educativa trajo una reestructuración del sistema educativo nacional para abatir los problemas existentes pero principalmente introduciendo una reformulación de contenidos de los tres niveles de educación básica con el fin de vincularlos para garantizar una educación de calidad.

Dicho objetivo no se alcanzaría sin el apoyo del maestro (agente directo del proceso de enseñanza-aprendizaje) padres de familia y autoridades educativas.

De ahí que se plantee que la acción docente no se realiza de manera espontánea sino dependiente de otros factores que en última instancia, de una u otra manera, llegan a incidir en su práctica pues ésta se considera regulada desde un currículum que le plantea la función a desempeñar

Es por ello que como poseedor de un esquema referencial obtenido de su experiencia y conocimientos como individuo que piensa y actúa no se puede delimitar hasta dónde cada dimensión llega a influir en esa forma de enseñar, pues como señala Bleger (1985, p. 70) “El conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa. Es el resultado dinámico de la cristalización, organizada y estructurada en la personalidad, de un gran conjunto de experiencias que reflejan una cierta estructura del mundo externo, conjunto según el cuál el sujeto piensa y actúa sobre el mundo”.

En este sentido, puede decirse que en la práctica docente estudiada, desde la perspectiva de la política educativa, subyace lo que puede identificarse como un perfil idóneo de un profesor que al situarse en un plano real, desaparece y da entrada a un sujeto social que no puede desprenderse de características personales que lo identifican y hacen diferente a los demás, es decir, el trabajo de enseñanza dentro de una institución educativa no le quita sus rasgos individuales y tampoco lo transforma en lo que se espera de él.

Al pertenecer a un sistema educativo, se le presentan diversos factores institucionales los cuales no puede evadir pero que sin embargo, tiene la susceptibilidad de adecuar sus actos a la situación o grupo escolar que tiene a su cargo, de ahí la preocupación de las docentes investigadas por tratar de ayudar a sus niños en el contenido de lecto-escritura para que no les cueste tanto trabajo al llegar a la primaria.

Se debe considerar que la responsabilidad en el inicio informal en el proceso de alfabetización en los niños no es decisión total de las educadoras sino que ellas ven esa necesidad por el grado de tercero que atienden.

Si bien la práctica docente del nivel de preescolar tiende a preocuparse por un sujeto cognoscente que en un futuro enfrentará el éxito o fracaso en el camino de la alfabetización y por ello, se realizan actividades que coadyuven a simplificarle tal conocimiento iniciándolo con ejercicios de psicomotricidad fina, coordinación ojo-mano, visualización y discriminación de letras, ubicación espacio-temporal, etc., como una forma de ayudarlo (andamiaje) a su adaptación, les resulta insuficiente el apoyo que la secretaría de educación pública les brinda con el libro de materiales de actividades y juegos de educación preescolar y el área de biblioteca, pues es necesario recurrir a otros medios que consideran también como útiles y por ello se implementan, en este caso, la libreta escolar, los letreros del salón y un engargolado de copias.

Por eso se le trata de ayudar por medio de 'tareas' para que también lo apoyen en su casa y en el mejor de los casos se le reconoce su avance, pero contrariamente se le admite su torpeza aduciendo que no hay interés por parte de los padres de familia.

De acuerdo con el análisis, las maestras de los Jardines de Niños, respaldan las situaciones didácticas que realizan con su grupo, en una necesidad de adaptación, aparte de los ejercicios, puesto que el acomodo de las sillas infantiles se asemeja a la primaria en las filas para que todos queden de frente al pizarrón y puedan observarlo mejor:

M: "ahora se acomodan, ¿se acuerdan que la semana pasada nos acomodamos para leer más palabras?... pues ahora nos vamos a acomodar igual en filas con su escritorio al frente"...

(los niños se paran de su silla, estaban sentados formando un cuadrado todos, la acomodan en filas y al frente de ellos, se hincan en el piso y se recargan en el asiento de la silla, ese va a ser su escritorio).

M: "a ver, Zairo, nos vamos a acomodar viendo el pizarrón".....

(M saca hojas revolución cortadas a la mitad y les va dando a cada niño, uno de ellos le ayuda a repartir)...(OBCL-MM-150200).

Con base en lo anterior, se puede sostener que la enseñanza de la lecto-escritura en los grupos de tercero, presenta una tendencia de relación con la escuela primaria, lo cual se justifica por una finalidad educativa: la de adaptar a los niños.

A lo largo del análisis se ha mostrado que la lecto-escritura no es un contenido que dé oportunidad a los pequeños de experimentar con el sistema alfabético, antes bien se le presentan estímulos empezando por trazos grandes de direccionalidad izquierda-derecha y de ubicación arriba-abajo, entre otros, hasta llegar al copiado de palabras pero comenzando por el nombre propio. Ante esto, la educadora “andamia” al niño para que le sea más fácil aprender a leer y escribir en su momento.

En cuanto a las situaciones didácticas se refiere, se observó que hay más actividades tendientes a desarrollar las habilidades en el lenguaje oral y escrito que en las de leer y escuchar. Quizá porque las dos primeras son más palpables a través de la participación verbal y los ejercicios de copiado que las dos últimas porque los niños no pueden todavía leer (aunque interpretan imágenes) y su actitud de escuchar se relaciona con el estar cayado y atento.

Se encontró también que el espacio físico se modifica en cuanto al mobiliario para que los niños puedan alcanzar a percibir el pizarrón de frente al observar actos de escritura, ya sea por la misma educadora o por los compañeros, pues en ambos casos no se utilizaban las mesas infantiles ya que la enseñanza y el aprendizaje aquí era considerado como individual.

Respecto al área de biblioteca, se puede decir que de todas las áreas era la menos frecuentada por los niños, y en el caso de la maestra Blanca ella lo relacionaba con la poca funcionalidad que para ella significaba por no entender en la práctica lo que recibió en un taller teórico. Sin embargo aunque la maestra Myriam pretendía cambiar y colocar libros y enciclopedias al alcance de sus alumnos, ellos tampoco tenían mucho interés por interactuar con los libros.

Fueron escasas las observaciones donde la educadora utilizó el libro material para actividades y juegos educativos (material instituido) a comparación del uso del engargolado de actividades (material instituyente) dentro del aula debido a que la libreta se reservaba para realizar tareas en la casa.

En este trabajo se llega a la conclusión de que hay múltiples factores que llegan a incidir en la práctica de las dos educadoras pero que en él sólo se muestra la manera en que presentan a los niños de tercero el contenido de lecto-escritura a través de su práctica dentro del aula y con algunas de las actividades que realizan para facilitarles la transición entre el preescolar y la primaria.

BIBLIOGRAFÍA

Ariño, Antonio. Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 1997.

Azzerboni, Delia R. "Alfabetización inicial. Diferentes perspectivas", en: Alfabetización inicial. 0 a 5 La educación en los primeros años. Año 1. Número 1. Ediciones novedades educativas. México, junio de 1998. pp. 24 -53.

Bárcena, Andrea. 1987. Ideología y pedagogía en preescolar, México: Océano.

Bleger, José. Temas de psicología. Editorial Nueva visión. Buenos Aires, 1985.

Bruner. J. S. Desarrollo Cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios. Morata. 3a. edición

C. Moll. Luis. (comp.) 1993 Vygotsky y la educación. Buenos Aires edic. Aique.

Carretero, Mario. Constructivismo y educación. 5a. edición. Editorial Aique. Argentina, 1997.

Castedo, Mirta Luisa; Siro, Ana y Molinari, María C. Lectura y escritura: enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica. Ediciones Novedades Educativas. México. 1a. edición, agosto de 1999.

Cazden, C. El discurso en el aula. Editorial Paidós. España. 1992.

COMIE. "Sobre las innovaciones que propone el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa vol. 1, No. 1, México, enero-junio 1996.

Contreras, Domingo José. Enseñanza, currículum y profesorado. Editorial Akal. Madrid. 1990.

Diker, Gabriela y Flavia Terigi . La formación de docentes y profesores: Hoja de ruta. Editorial Paidós. 1997.

Elizondo, Aurora. La Universidad Pedagógica Nacional ¿un nuevo discurso magisterial?. México, UPN, 1984.

Erickson, Frederick. 1989. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, Barcelona. Paidós.

Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss. “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras”, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa vol. 1, No. 1, México enero- junio 1996.

Ferreiro, Emilia. “¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado” en Boletín Preescolar, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Preescolar, vol. 1, No. 2, México, 1982.

Ferreiro, Emilia; y Gómez, Palacios Margarita (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo veintiuno editores, SA. Tercera edición, 1984.

Ferreiro, Emilia; y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo veintiuno editores, SA de CV. México. Décimoprimera edición, 1989.

Gimeno Sacristán, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata. 1991.

Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Morata Madrid. 1992.

Gimeno, Sacristán, J y Pérez Gómez A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Editorial Akal. 1993.

Giroux, Henry A. “Escolarización y las políticas del currículum oculto”, en: Currículum, racionalidad y conocimiento, Monique Landesman (Compiladora). Culiacán, UAS, 1988.

Goldberg, Mirta. “Mucho más que izquierda y derecha”, en: Alfabetización inicial. 0 a 5 La educación en los primeros años. Año 1. Número 1. Ediciones novedades educativas. México. junio de 1998. pp. 92 -96.

Grunfeld, Diana. “Psicogénesis de la lengua escrita: una revolución en la alfabetización inicial”, en: Alfabetización inicial. 0 a 5 La educación en los primeros años. Año 1. Número 1. Ediciones novedades educativas. México, junio de 1998. pp. 2 -23.

Grunfeld, Diana. "Reflexiones sobre el trabajo con el nombre propio", en: Lectura y escritura. 0 a 5 La educación en los primeros años. Año 3. Número 23. Ediciones novedades educativas. México, abril de 2000. pp. 3 -19.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. 1994. Etnografía. Métodos de investigación, Barcelona: Paidós.

Jackson, Ph. "La vida en las aulas". Editorial Morata, Barcelona 1976.

Matute, Esmeralda y otros. Lenguaje, lecto-escritura y lenguas extranjeras en: "Estados de conocimiento". Cuaderno 9, editorial del magisterio. Agosto de 1993.

Nemirovsky, Myriam. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Editorial Paidós Mexicana, S.A. 1a. edición, 1999.

Palacios, Jesús. La cuestión escolar. 6a. edición. Editorial Laia. Barcelona, 1984.

Panza, Margarita; Pérez, Juárez Esther Carolina y Morán, Oviedo Porfirio. Fundamentación de la didáctica. Volúmen 1. 5a. edición. México, Editorial Gernika. 1993.

Pérez García, Ma. Leticia. "¿Enseñar a leer y escribir en preescolar?", en: Cero en conducta. Año 11. Número 42-43. México, agosto de 1996. pp. 44 -50.

Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994.

Rey, Rosa María. "Lecto-escritura, afectos y sostén vincular", en: Alfabetización inicial. 0 a 5 La educación en los primeros años. Año 1. Número 1. Ediciones novedades educativas. México, junio de 1998. pp. 66-77.

Reynaga Obregón, Sonia. 1988. "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo", en Mejía Arauz, Rebeca y Sergio Antonio Sandoval (coords.). Tras las vetas de la investigación cualitativa, México: ITESO.

Revista Mexicana de Investigación Educativa. "Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000". Enero- junio 1996, Vol 1, núm 1. pp. 181-212.

Rockwell, Elsie. 1987. Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985), México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Rodríguez, María Esther. "Conversaciones atrapadas en redes de tinta", en:

Alfabetización inicial. 0 a 5 La educación en los primeros años. Año 1. Número 1. Ediciones novedades educativas. México, junio de 1998. pp. 79 -91.

S.E.C.Y.R. Paquete didáctico. Libro 1, 2 y 3. Programa de educación preescolar. 1981.

SEG. Programa para la transformación educativa en el Estado de Guanajuato, Guanajuato, 1997.

SEP.- Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México. 1988.

SEP a. Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica. 1992.

SEP b. Secretaría de Educación Pública. Áreas de Trabajo: un ambiente de aprendizaje. 1992.

SEP c. Secretaría de Educación Pública. Desarrollo del niño en el nivel preescolar. 1992

SEP d. Secretaría de Educación Pública. Lecturas de apoyo. Educación preescolar. 1992.

SEP e. Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Preescolar. 1992.

SEP a. Secretaría de Educación Pública. Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación. 1993.

SEP b. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar. Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños. 1993.

SEP c. Dirección General de Educación Preescolar. La evaluación en el jardín de niños. México, 1993.

SEP. Poder Ejecutivo Federal. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, México, 1995.

SEP. Guía para la educadora. Orientaciones para el uso del material para actividades y juegos educativos. Educación preescolar último grado. México, 1996.

SEP- Pronap. Uso y aprovechamiento del Material para actividades y juegos educativos. Talleres Generales de Actualización. México, 1997.

SEP- Pronap. El desarrollo de habilidades comunicativas en la educación preescolar. Talleres Generales de Actualización. México, 1998.

SEP- Pronap. El desarrollo del lenguaje oral en el preescolar. Talleres Generales de Actualización. México, 1999.

SEP- Pronap. Cómo trabajar las matemáticas. Talleres Generales de Actualización. México, 2000.

Torres, R. M. "Paradigmas del currículum" en: La vasija. Año 1, Volumen 1. Número 2. México. 1998.

Vigotsky, Lev. 1993 Pensamiento y lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Cognición y desarrollo humano. Editorial Paidós.