

UNIDAD UPN 281

LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR

PROPUESTA PEDAGOGICA PARA FAVORECER
EL APRENDIZAJE DE LA LECTO—ESCRITURA
EN EL C. A. P. E. P.

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA
EN EDUCACION PREESCOLAR

PRESENTA:

Celia Reyes Anaya



CD. VICTORIA, TAM.

NOVIEMBRE DE 1989

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Cd. Victoria, Tam., a 22 de noviembre de 1989.

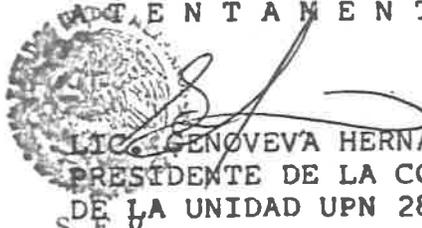
C. PROFRA. CELIA REYES ANAYA
P R E S E N T E .

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

PROPUESTA PEDAGOGICA PARA FAVORECER EL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA EN EL C.A.P.E.P., opción Propuesta Pedagógica a propuesta del asesor C. Profr. José Angel Carlos Valdéz Hernández, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

EXPEDIENTEMENTE



LIC. GENOVEVA HERNANDEZ CHAVEZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 281.
S. E. P.

TABLA DE CONTENIDOS.

INTRODUCCION.

CAPITULO I.

ESQUEMATIZACION DEL CENTRO DE ATENCION PSICOPEDAGOGICA DE EDUCACION
PREESCOLAR Y SU AMBITO CONTEXTUAL. 1

1.1. Fundamentación General de la Educación Preescolar. 4
1.2. Vinculación del Jardín de Niños y C.A.P.E.P. 7
1.3. Fundamentación específica del C.A.P.E.P. 11

CAPITULO II.

ANALISIS CONCEPTUAL Y PRACTICO DEL CURRICULUM DE EDUCACION PREESCO-
LAR EN GENERAL Y DEL C.A.P.E.P. EN PARTICULAR. 14

2.1. Fundamentos generales del currículum de Educación Preescolar.. 15
2.2. Objetivos generales de educación preescolar. 19
2.3. Función Simbólica. 20
2.4. Lengua Oral. 21
2.5. Actividades para el abordaje de la lecto-escritura. 21
2.6. Objetivos en el área de lenguaje en el C.A.P.E.P.. 22
2.7. Perspectiva. 24

CAPITULO III.

EL DOCENTE ESPECIALISTA DEL C.A.P.E.P. EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA -
DE LECTO-ESCRITURA. 25

CAPITULO IV.

PERPECTIVA PSICOGENETICA Y SOCIAL COMO TEORIA DEL CONOCIMIENTO. . . 31

4.1. Psicogénesis del pensamiento infantil. 32

4.2 Incidencia del ser social en el pensamiento infantil.....	38
---	----

CAPITULO V

LA LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO	40
---	----

5.1 Nivel presilábico.....	44
5.2 Nivel silábico.....	46
5.3 Transición silábico-alfabético.....	46
5.4 Nivel alfabético.....	47
5.5 Primer momento.....	48
5.6 Segundo momento.....	49
5.7 Tercer momento.....	50

CAPITULO VI

ESTRATEGIAS SUGERIDAS PARA FAVORECER EL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA EN - C.A.P.E.P.....	53
---	----

6.1 Papel de la maestra especialista.....	54
6.2 Papel del niño.....	55
6.3 Papel de los padres de familia.....	56
6.4 Papel del entorno.....	56
6.5 Organización en el aula.....	57
6.6 Organización del trabajo.....	58
6.7 La representación.....	60
6.8 La evaluación y coevaluación.....	61

CONSIDERACIONES FINALES.....	62
------------------------------	----

BIBLIOGRAFIA.....	66
-------------------	----

ANEXOS.

INTRODUCCION

Teniendo como premisa que la finalidad de la Educación Preescolar no es enseñar a leer y escribir al niño de 5 años, sino compartir y con frontar con ellos sus concepciones acerca del mismo sistema, es que se hace necesario conocer y actuar en torno a los procesos psico-lingüísticos que atraviesa el niño cuando aprende a leer y escribir a fin de que los planteamientos pedagógicos sean también un proceso cuyo marco sea tanto el desarrollo intelectual como el fenómeno socio-lingüístico que lo circunda.

Tradicionalmente la actividad de lecto-escritura ha sido considerada solo como una destreza perceptivo-motora; se ha dejado de lado el proceso dinámico que incluye aspectos sociales, psico-pedagógicos y culturales.

La escuela ha conceptualizado fundamentalmente a la escritura como una actividad individual del sujeto olvidando que ella es el resultado cuya función es social siendo su participación también parte de ese proceso.

El modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social, pero considerar individual a esta apropiación no implica reducir su aprendizaje a una actividad sin interacción grupal. Muy por el contrario, el grupo escolar es una de las pocas oportunidades de convivencia con los niños de la misma edad, situación cognitiva que se debe aprovechar.

En este caso se toma como eje la teoría constructivista del conocimiento. Su importancia en la educación determina por que hace posible conceptualizar al sujeto que construye las estructuras lógicas, como un sujeto activo, que trata en todo momento de encontrar significado a través de la acción reflexiva que despliega sobre los objetos del mundo físico.

Esta interacción hace del individuo un ser en constante cambio; en constante progreso y ocasionales retrocesos, de tal manera que la construcción de lecto-escritura, es un proceso que se construye en un niño situado en un espacio físico concreto así como en un contexto psicológico en dinamismo continuo.

A grosso modo estas permisivas permiten implementar ^{Situaciones} ~~estrategias~~ didácticas para la enseñanza de la lecto-escritura. En dicha estrategia didáctica aquí propuesta no es un método más, sino de un proceso dinámico en el que se tiene presente las necesidades e intereses psico-sociales propias del individuo.

P.E.P

La tarea significa en ésta especificidad cuestionar y proponer alternativas de solución factibles de ser implementadas en la práctica docente del centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.) - a fin de que el niño sea agente de su propio conocimiento y constructor de sus estructuras lingüísticas.

C A P I T U L O I

ESQUEMATIZACION DEL CENTRO DE ATENCION PSICOPEDAGOGICA

DE EDUCACION PREESCOLAR Y SU AMBITO CONTEXTUAL

Hablar de la Educación Preescolar es también hacer mención de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación---Préescolar (CAPEP), que como su nombre lo indica, su acción está encaminada a tratar niños que cuentan con leves alteraciones en su desarrollo. Esta problemática es detectada por la educadora y canaliza los casos al Centro de Atención.

Las dificultades que presenta el niño son ante todo de orden psico_cognoscitivo en general y de carácter biológico mínimamente tratadas; distinción que nos ubica ante situaciones muy específicas; así podemos ver casos de niños retraídos, tímidos o por el contrario, llenos de energía que los caracteriza como hiperactivos y sin dejar de lado la gran mayoría de niños que no articulan bien su lenguaje oral.

Ejemplos como estos son tratados en el CAPEP, de modo que a través de terapias, participación en equipo de especialistas y padres de familia se suman esfuerzos teniendo como ejes variables: la primera y más importante es aquella que determina los estados psicocognoscitivos por los que atraviesa el niño, también es relevante mencionar la organización pedagógica que ante todo es orgánica al desarrollo mismo del niño.

Las líneas teóricas del CAPEP al igual que las de Educación Preescolar, son en general acordes al desarrollo psicobiológico y social del niño; no obstante por curioso que parezca se puede localizar una contradicción particular en el área de lenguaje oral y escrito. Es decir si bien es cierto que el niño va adquiriendo estructuras de pensamiento cada vez más estables a medida que interacciona con el objeto de conocimiento como también lo es que las relaciones familiares determinan su afectividad y por ende sus conductas en la escuela, esto según parece se deja de lado en el momento de abordar el aprendizaje de lecto_escritura en tanto que más que permitir que sea el niño quien construya de acuerdo a sus posibilidades las diversas estructuras lingüísticas se le hace ejercitar mecánicamente á -

reas ex profeso determinadas.

¿Cuál es el propósito de hacer evidente esta contradicción? Esta ruptura viene a coincidir precisamente con la formación que ha tenido la educadora_especialista a través de su preparación escolar. No deja de influir en la maestra el hecho de haber sido instruída en el aprendizaje de la lecto_escritura de una manera muy tradicionalista, enfoque que busca más que nada llenar al niño de información, siendo esta en su mayoría memorizada, poniendo de relieve también las conductas observables: aquellas que son factibles de medir, sin importar que el aprender es un problema de origen operatorio (operación del pensamiento) y no sensoriomotriz, aunque este juega también un papel importante.

Teniendo como base el conflicto teórico metodológico señalado con anterioridad y, la formación y toma de postura en la implementación de una metodología hasta el empleo de los materiales, es que se hace preciso esquematizar a grandes rasgos en un nivel hipotético, una dificultad constante que impera en el área de lenguaje.

Por sus caracteres, aprender las nociones lingüísticas representa para la educadora, además de su concepción tradicionalmente aceptada como la mejor y el señalamiento curricular, ejercitación del aspecto motor, reiterado ejercicio que conlleva a una acción sin sentido a los esquemas referenciales con que cuenta el niño. Detectar este problema nos traslada a una preocupación constante. Por un lado se tiene que la actividad sensoriomotora en modo alguno representa necesariamente acción de pensamiento, por el contrario, se le da a éste pocas posibilidades de pensar y actuar creadora y constructivamente.

También cabe interrogar: ¿Qué lugar ocupa las estructuras lingüísticas construídas por el niño? Es indudable que él cuenta con un conocimiento elaborado con anterioridad indepen -

dientemente de cualquier leve alteración antes mencionada. Dichas estructuras son soslayadas desde el momento en que se atienden las conductas observables como trazo correcto de signos-ubicación espacial, etc. Las estructuras son más que nada el reflejo del desarrollo infantil y por ende implícitas en sus manifestaciones; por tanto, desde que se olvida que el niño es capaz de elaborar su propio conocimiento se olvida también toda gama de posibilidades que como lingüística funcional posee.

En términos generales se puede decir que las nociones en lecto-escritura que se pretenden que el niño alcance, al ser ajenas a su realidad y desarrollo lógico_cognoscitivo, nos enfrenta a una problemática necesaria de estudiar en dimensión amplia de modo que dicha resignificación haga posible vincular dialécticamente factores epistemológicos, psíquicos, pedagógicos y técnicos que en su estructura den cuenta de un niño en dimensión biopsicosocial.

1.1. Fundamentación General de la Educación Preescolar.

El Estado Mexicano es el responsable de la prestación de los servicios públicos que el país requiere, en lo que corresponde a la Educación es una responsabilidad directa del Estado ejercida a través de la Secretaría de Educación Pública, misma que se encarga de la administración y organización de este servicio, con base en las funciones que en este sentido lo asigna el artículo 3° de la ley orgánica de la Administración Pública Federal.

Dentro del Sistema Educativo Nacional está la Educación-Preescolar la cual queda implícita a lo largo del Artículo 3° Constitucional.

" La educación que imparte el Estado, Federación, Estados, Municipios, tenderá a desarrollar armó -

nicamente las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional de la independencia y en la justicia" (1)

Acorde a los planteamientos del Artículo 3° Constitucional se genera la Ley Federal de Educación en la que se establece que la educación de tipo elemental está compuesta por la educación preescolar y la primaria. La educación preescolar se constituye antecedente obligatorio de la primaria: Artículo 16.

Bajo esta perspectiva se menciona que el Sistema Educativo comprende otras modalidades educativas necesarias para satisfacer a la población y a las características propias de los grupos que la integran como por ejemplo, la Educación Especial, Educación Indígena, Educación para Adultos, Educación Media y Superior.

Concebida como un sistema, la Educación Preescolar se imparte a través de los Jardines de Niños y de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

Este nivel tiene como propósito general propiciar la formación integral del niño menor de seis años, con fundamento en sus características afectivo sociales, físicas y cognoscitivas, a través de su participación activa en el proceso educativo y la estimulación de su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su creatividad, a fin de que conozca y transforme su realidad.

En los Jardines de Niños se procura crear situaciones adecuadas para el cumplimiento de este objetivo ya que a partir de la participación activa tanto de la educadora, como del niño

(1) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

de las consecuencias de sus acciones, servirá para enriquecer el conocimiento del mundo que les rodea.

La Educación Preescolar es el primer nivel educativo escolarizado al cual accede una parte de la población infantil. Esta niñez inicia diferentes relaciones con los elementos tanto materiales como humanos que antes no formaban parte de su ámbito inmediato y que tendrán una importante influencia en su desarrollo.

El sujeto en el que incide esta educación se concibe como una "unidad biosico-social" es decir :

"el punto de encuentro de las determinaciones - biológicas de los caracteres psicológicos y de las influencias sociales resultado de las síntesis dialécticas de estos tres factores, que son distintas en cada momento del desarrollo"-
(2)

Por el hecho de que estas características se encuentran en constante reciprocidad, se considera al niño como ser integral.

Las características y rol de la educadora y del material de formación están determinadas por ser el nivel preescolar para los niños el primer acercamiento a la escuela.

El docente de Jardín de Niños se diferencia de los demás docentes por el vínculo que establece con los elementos de la socialización primaria, familia-comunidad y con las cargas afectivas que esta socialización trae. Esta preponderancia ha dado lugar a que el docente del nivel se caracterice por tener un acentuado carácter maternal.

(2) MERANI, ALBERTO. Psicología y Pedagogía; las ideas pedagógicas de Henry Wallon. México 1970.

En la educación preescolar el material de formación se caracteriza por considerar las especificidades de esta edad y el entorno del educando con el fin de propiciar una educación integral además de ampliar las relaciones del educando y promover las actitudes, valores y normas de conducta que lo lleven a una convivencia armónica, favorece los aspectos formativos que responden a las necesidades concretas de una realidad social en la que el niño está inmerso y en la cual debe actuar participativa, responsable y críticamente.

Los contenidos del nivel han sido seleccionados y organizados atendiendo tanto a las características, necesidades e intereses del educando como ser biosico-social en proceso de desarrollo y formación, como las de entorno social.

Es así como a la educadora le corresponde favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, afectivo-sociales y cognoscitivas del niño sin olvidar que en lo social es tendiente a la formación de actitudes y valores que le permitan adaptarse, transformar y enriquecer su entorno. De esta manera se alcanza la finalidad educativa que es favorecer el proceso desarrollo-formación del niño preescolar.

1.2. Vinculación del Jardín de niños y CAPEP.

El niño tiene una personalidad en desarrollo que se ve posibilitada o limitada por tres factores: el fisiológico, el psicológico y el social.

El proceso desarrollo-formación no sólo está determinado por el nacimiento, sino también a través de la continua interrelación del niño con su medio, es decir que la constitución biológica del niño al nacer es poco determinante en comparación con los factores sociales y ambientales que son de gran importancia para propiciar dicho proceso.

Henri Wallon trata de explicar al individuo no solo por sí mismo, sino por las condiciones que sobre él actúan, el pensamiento nace tanto de las relaciones entre el individuo y la naturaleza física, como de las relaciones entre el individuo y la sociedad en que vive.

"La evolución de la personalidad del niño avanza a través de oposiciones e identificaciones, la relación entre el niño y el medio no es estática y uniforme, pues los modos y las características de su interacción varían con la edad y los cambios del medio, además, determinadas capacidades y actitudes se ven potencializadas o inhibidas según su grupo social, es distinto para cada niño"(3)

Además de la inserción del niño en un contexto socio-histórico existen otras instancias que hacen posible acercarnos más a la esencia de la personalidad infantil, los estados emotivos, para ello existe un amplio material que proporciona una semejanza al respecto dada la importancia de esos estados en el proceso cognoscitivo.

Por otro lado es preciso mencionar la teoría psicoanalítica de Freud donde se considera la manera en que se estructura la afectividad del niño a partir de sus relaciones tempranas, las que permiten que a la vez que se forma la propia personalidad se establezcan cierto tipo de interacciones con el mundo exterior, encaminadas a encontrar formas sociales y personales que sean constructivas.

En esta misma continuidad y hablando de la cognición misma en su ámbito epistemológico y psíquico la teoría psicogenética señala como se construye el pensamiento y como se es-

(3) Ibidem.

estructura la personalidad, a partir de las formas de relación con el medio material y social, mediante las acciones y reflexiones que realiza el niño al relacionarse con las personas, los objetos, acontecimientos, proceso y fenómenos que conforman su realidad.

Estos aportes mencionados son importantes para que la educadora en su labor docente realice una atenta observación de los aspectos socioculturales en que se encuentra inmersa la comunidad a la que pertenecen los niños de su Jardín; para así identificar las características más sobresalientes que de alguna manera pueden afectar a la población escolar.

De igual manera son valiosas las observaciones que se realizan de manera individual a cada uno de los niños en sus diferentes expresiones; entre estas es común encontrar pequeños que no avanzan al ritmo de los demás lo cual no forzosamente representa una alteración en su proceso, lo que pasa es que algunos de estos niños requieren más tiempo en el proceso de adaptación o necesitan de contacto personal más directo con los adultos y con sus propios compañeros, que les permita comprender aquellos aspectos con los que no habían interactuado anteriormente.

He aquí la importancia de que la educadora entienda y distinga entre los errores constructivos que cometa el niño, como producto de su lógica infantil y las alteraciones que pueden presentar algunos de ellos en el avance de su proceso de desarrollo formación.

Algunas formas de comportamiento que ciertos educandos manifiestan, son producto de las situaciones de angustia, temor o agresividad que viven en sus relaciones familiares. Sería inadecuado considerarlas como una alteración en su proceso, o un problema de aprendizaje, ya que la educadora observa, es el reflejo de lo que ha aprendido, por lo que puede afirmarse que en

un ambiente de aceptación, seguridad, respeto y cooperación podrá aprender nuevas formas de relacionarse.

Es conveniente que la educadora haga una reflexión seria para que cuando observe respuestas divergentes, distinga entre las diferencias individuales de sus alumnos y los que presentan alguna alteración en su desarrollo, evitando clasificarlos, etiquetarlos o segregarlos, ya que estas actitudes repercuten en el desarrollo emocional del niño, producen sentimiento de fracaso y crean respuestas negativas o agresivas de los padres.

Es de primordial importancia la acción educativa de la maestra para apoyar al niño en la superación de las dificultades que presenta al brindarle la posibilidad de experiencias y tareas que estimulen sus capacidades, con actividades interesantes y significativas aprovechando cada momento que permanece en la institución preescolar.

En el desarrollo de las situaciones didácticas pueden atenderse de manera particular a los niños que así lo requieran al organizar el trabajo en forma grupal. Con frecuencia son los niños más avanzados los que efectúan las actividades con mayor grado de dificultad, es ésta la oportunidad para que los niños con alguna dificultad se enfrenten a una nueva responsabilidad, permitiéndoles, con el apoyo necesario que sean ellos los que por sí mismos lo realicen. Fortalecer su responsabilidad personal, no únicamente en la ejecución de determinadas actividades o tareas sino en sus razonamientos, a través de resolución de problemas y cuestionamientos, propiciar, y permitir al niño establecer sus propias conclusiones, favorecerá su responsabilidad individual, debilitando su dependencia de los adultos.

Si después de los primeros meses la educadora considera que ha atendido las diferencias individuales de los niños y observa que aún persisten algunas dificultades es necesario que

lo canalice para que reciba ayuda por personal especializado, -
lo mismo sucede cuando percibe algún problema neurológico o fí-
sico.

1.3. Fundamentación Especifica del CAPEP

La Dirección General de Educación preescolar cuenta con los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación preesco -
lar CAPEP, que tiene como objetivo proporcionar servicios de e-
valuación, diagnóstico y tratamiento interdisciplinario a los -
alumnos de los Jardines de Niños que presentan leves alteracio-
nes en su desarrollo y por lo mismo problemas para la integra -
ción al proceso educativo.

La atención que se proporciona en los CAPEP no debe -
considerarse como acción ajena y desvinculada al trabajo que se
efectúa en los Jardines de Niños, por el contrario funciona -
como apoyo a la acción pedagógica de estos ya que la educadora
permanece en contacto con las especialistas en las que se dan -
las informaciones necesarias sobre la atención que se les brin-
da a los pequeños.

El servicio Psicopedagógico que se proporciona varía de
acuerdo a las alteraciones que presentan los niños: dificultad-
para articular el lenguaje oral, demasiado inquietos: en algu -
nas ocasiones impulsivos y agresivos, inseguridad en la parti -
cipación individual y grupal así como en actividades de recor -
tado, coloreado y demás, todas ellas con buen pronóstico es de-
cir alteraciones leves que con atención específica pueden ser -
superadas, lo que aunado a una detección oportuna y una canali-
zación bien fundamentada, coadyuvarán a que el preescolar que -
presenta dichas características avance con menor dificultad en
el proceso desarrollo_ formación y así poder integrarse a la es-
cuela primaria en el próximo ciclo escolar.

El personal especializado perteneciente al CAPEP son: -

psicólogos, educadoras especialistas en trastornos de audición y lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad, además un médico general y trabajadora social los cuales intervienen en el diagnóstico de los casos remitidos al Centro y determinan si procede o no de acuerdo con los parámetros de aceptación o en caso contrario el niño es remitido a su grupo del Jardín de Niños o bien a la institución más conveniente para su atención.

El diagnóstico implica conocimiento, descripción precisa y calificación de las características de una situación problemática dada, a fin de dar las bases que sustentan los procedimientos de atención y solución.

Este diagnóstico se hace a través de los test Goode - nough, Terman Merrill, Exploración Lingüística y Psicomotora, - Dibujo Libre, Entrevistas Psicopedagógica y Social y por último la Guía de Observación del Preescolar, ésta última la realiza - la educadora del niño.

Por otra parte se toma en cuenta a la familia y al ambiente socio_cultural en el que el niño se desenvuelve ya que - es ahí donde se dan las bases en cuanto a normas de convivencia, valores y costumbres que formarán al educando por lo tanto la relación padre_especialista es más constante a fin de promover su colaboración, creándose en esta forma las condiciones - favorables para el mejor aprovechamiento de la atención que se brinda.

En este aspecto la acción primordial de la educadora - del Jardín de Niños y la Especialista del CAPEP es sensibilizar a los padres de familia sobre las dificultades que presenta su hijo y proporcionar su participación en la atención que recibe en el Jardín de Niños y en el CAPEP, con las actividades complementarias que les solicita la institución y destacando la - importancia que tienen sus actitudes de responsabilidad y afecto para que el pequeño supere esas dificultades.

Las terapias que se imparten en el CAPEP pueden ser específicas o de apoyo y se proporcionan de acuerdo a la problemática que se presenta. Si el caso es severo el niño asistirá - de lunes a viernes, de lo contrario sólo irá una vez a la semana a terapia de lenguaje o psicomotora.

De cualquier manera la educadora sigue en contacto con la especialista para que se le informe la evolución de cada uno de los casos.

Los padres de familia reciben orientaciones familiares - impartidas por la psicóloga o trabajadora social para conocer - otras formas de ayudar a sus hijos ya que la mayor parte de las alteraciones son influenciadas por el contexto familiar: existe sobreprotección materna y dinámica familiar no propicia para el - equilibrio emocional del pequeño entre otras.

Es de vital importancia considerar los factores prenatales como alguna deficiencia en la nutrición de la madre, hipertensión e hipertensión arterial, anemia e infecciones virales.

También en el momento del parto se presentan factores - que pueden ser decisivos en el niño como: fórceps mal aplicados, anoxia e hipoxia del producto, parto post_maduro, cesárea.

Después del parto es muy importante la atención y cuidados del niño ya que puede encontrarse alguna infección, fiebres que de alguna manera pueden ser determinantes en el desarrollo del niño.

Partiendo de lo anterior el equipo de especialistas canaliza al niño para que reciba una mejor atención.

C A P I T U L O I I

**ANALISIS CONCEPTUAL Y PRACTICO DEL CURRICULUM DE EDUCACION
PREESCOLAR EN GENERAL Y DEL C.A.P.E.P EN PARTICULAR**

El presente capítulo, busca dar una semblanza del currículum de educación preescolar analizado en sus bases teóricas de modo que dicho análisis nos lleve a confrontar qué es el aprendizaje de la lecto-escritura tanto en éste, como lo hace formalmente el de CAPEP.

El sentido de comparar cada uno de los componentes que integran ambos documentos se localiza en el hecho de que este último es un apoyo de aquel. Es decir, al Centro de Atención acuden niños con dificultades de aprendizaje leves pero que dadas sus características son difíciles de atender en la institución preescolar.

¿Qué es lo que podemos decir en una primera aproximación a este encuentro? ante todo nos encontramos con una contradicción básica a saber: La programación de objetivos en ambos programas son antagónicas en cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura objeto que nos interesa estudiar.

Este fenómeno es pues el eje que determina el análisis curricular inicialmente planteado. Si bien es importante explicitar las posibilidades que lleva consigo la puesta en práctica de muchos de los elementos de base que comprenden cada uno de los esquemas citados no nos podemos olvidar del significado lingüístico que los sustenta.

2.1 Fundamentos generales del currículum de educación preescolar.

Las premisas que fundamentan la realización del proceso enseñanza-aprendizaje no pueden ser únicos, de rasgos universales, aptos para enseñar a cualquier niño, no pueden ser una suma de normas que tanto el docente como el alumno deberán aplicar rigidamente, alienándose mentalmente a estos y renunciando a la libertad de reflexionar en busca de mejorar las acciones propuestas en el currículum.

El hablar de modos propios de acción hace referencia al ordenamiento de la actividad educativa, resultado de la experiencia y de las capacidades personales, tanto del niño como del maestro, aunados al conocimiento del educando y de su entorno ya que este es una fuente generadora de situaciones de

aprendizaje; es un amplio campo para la observación, la comprobación, la reflexión y la actividad física.

Referirnos al proceso de aprendizaje es hacer mención de tres momentos que se dan al interior de él.⁽⁴⁾ Cada uno de éstos contiene en su seno algunos aspectos que son: Los Objetivos y contenidos en la planeación; las técnicas y los objetos de conocimiento en la realización; y los resultados de los procesos enseñanza-aprendizaje, en la evaluación.

Cada uno de los aspectos a tratar no son exclusivos del momento donde fueron ubicados, sin embargo su concreción tiende a ser más evidente en aquel donde se han planteado.

La planeación es conceptualizada como un elemento que organiza las oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje. Este esquema ha de ser flexible para facilitar la introducción de temas, actividades, materiales que surjan de las circunstancias o del interés del niño; es decir, podrá ser replanteado en el transcurso del acto educativo, sin perder de vista que el niño posee una estructura cognoscitiva que es cualitativamente diferente a la del adulto y que el maestro podrá ampliar sus esquemas a partir de las actividades concretas.

Al tener presente estos aspectos, la planeación responderá a las características y necesidades del educando en el nivel de preescolar, por lo que se requiere del docente, una actitud atenta que permita observar el nivel de conceptualización en que se encuentra el niño, a fin de facilitarle los elementos necesarios para su evolución. La planeación será acorde con el esquema referencial infantil, tomará en cuenta que el niño se encuentra inmerso y es producto de una sociedad.

En el proceso de planeación se vinculan y retoman tanto las experiencias y materiales que la comunidad en general pueda brindar así como lo que-

(4) PANSZA, González margarita y otros. Tomo I. Fundamentación de la Didáctica Ed. Gernika. México, 1986.

en particular aporte la familia.

La realización es el punto central del proceso didáctico. La organización del trabajo con los alumnos se realiza con base en los diferentes niveles de participación de ellos de acuerdo al tipo de estrategias de acción que promueven el alcance de experiencias formativas mismas que se establecen en relación a la edad de los niños.

en cuanto a los objetivos, estos se desarrollan de la evolución del niño como unidad-biopsico-social, proceso que se encuentra estrechamente relacionado con el entorno del cual forma parte el niño. Cabe aclarar que el entorno tanto mediano como inmediato no deberá clasificarse en forma positiva o negativa, sino considerarlo como el espacio concreto que influye y es influenciado por el niño.

Es importante que un contenido sea significativo para el niño: Esta significación se logrará a partir de las relaciones que se establecen entre las características propias del entorno; de esta manera los contenidos permitirán que actividades que lleven a cabo los niños estarán acordes a sus intereses; estas actividades pueden ser de exploración, de experimentación.

La organización del espacio físico, debe permitir que el niño actúe con libertad, en un ambiente estimulante pero ordenado, en donde él pueda interactuar con los objetivos, desplazarse, explorar y experimentar, lo que dará un mayor margen de independencia y seguridad.

La evaluación se conceptualiza como la apreciación de tipo cualitativo y cuantitativo no se refiere unicamente a los aspectos de medición. Propicia la reflexión de los momentos pasados, presentes y prospectivos del proceso de aprender.

Considerando lo anterior, la evaluación así, será realizada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje; es la reflexión crítica para la toma de decisiones a través del acto de enseñar.

La evaluación en el nivel preescolar adquiere características pecu—
liares, ya que está fundamentada basicamente en la observación y seguimiento
constante que la educadora hace de los niños a lo largo de las actividades —
realizadas cada día durante todo el ciclo escolar; por lo que se necesita de
una actitud de responsabilidad por parte del docente para detectar los avan—
ces, estancamientos y retrocesos en el proceso de desarrollo y formación en—
el niño.

La observación de la expresión individual del niño y de sus logros —
en la interacción grupal, sirve para que el docente efectúe los reajustes ne—
cesarios que adecúen su acción al logro de los objetivos propuestos y esta—
blezca el grado de acercamiento entre lo planteado y lo realizado.

Al hablar de concepto desarrollo-formación⁽⁵⁾ se hace referencia a —
los aspectos internos y externos que determinan la personalidad del niño.

Los aspectos internos se caracterizan por los procesos que manifies—
ta el niño en la transformación y construcción de su pensamiento. Los aspec—
tos externos están basados en la vida cotidiana del niño e influyen en el —
proceso enseñanza-aprendizaje.

Partiendo del objetivo general de este nivel y ante la responsabili—
dad de atender el proceso desarrollo-formación del niño preescolar, se pre—
sentan, para este diseño los objetivos curriculares, los cuales son propósi—
tos educativos que se definen como un sistema específico y que proponen el —
tipo de educando que se pretende formar para satisfacer determinadas necesi—
dades sociales, son también guías que orientan en forma permanente, la parti—
cipación del docente de este nivel y no solo enunciados de resultados termi—
nales.

El mapa curricular está orientado hacia el logro de la autonomía en—

(5) Plan Pedagógico para apoyar la formación del niño preescolar.

S. E. P. México. 1988.

en el niño adquiriendo a través de múltiples vivencias que se inician desde los primeros años y que se consolidan en el transcurso de la vida.

2.2 Objetivos Generales de Educación Preescolar.*

- Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de respeto mutuo, entre él y los adultos y entre los mismos niños, de tal modo que adquiere su identidad personal y una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos, integrándose a la sociedad y a la cultura como ser que pueda modificar su entorno de manera constructiva al vivenciar cotidianamente valores como: Democracia, identidad nacional, respeto a la naturaleza, sentido-crítico y solidaridad.
- Que el niño desarrolle su autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las preoperaciones lógico-matemáticas y de las nociones espacio-temporales, para que avance en el desarrollo de su pensamiento lógico que lo lleve de manera crítica y reflexiva a resolver problemas de su realidad y le permita actuar creativa y constructivamente.
- Que el niño desarrolle su autonomía en el control de movimientos amplios y finos a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos y se propicie su salud física y mental en la participación y disfrute de todas aquellas acciones encaminadas tanto al bienestar personal como al comunitario, permitiéndole un mayor acercamiento a la realidad.

Todos los objetivos implican en alto grado propiciar las interrelaciones del niño con los objetos de conocimiento animarlo a que exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad, juego y comunicación permanente, procurando en general que se desenvuelva en un ambiente en el que -

* Plan Pedagógico para apoyar la formación del niño preescolar, S.E.P. México. 1988.

actúe con libertad y le dé seguridad en sí mismo. Lo cual le llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores.

Es por ello, que la función simbólica en el nivel preescolar busca favorecer ese aprendizaje creando situaciones didácticas en donde los niños, padres de familia y educadora, participan activamente en este proceso.

2.3 Función Simbólica.

La función simbólica se manifiesta de varias maneras: El niño comienza a emplear símbolos, de actuar en juegos simbólicos, a utilizar palabras y elaborar dibujos, es decir, el niño comienza a desarrollar la capacidad para hacer algo que represente o remplace a otra que no se halla presente.(6)

El uso de símbolos exige una imitación diferida, que es la reproducción de modelos, tiempo después de que éstos hayan sido observados.

Dentro de este eje, otro aspecto a considerar es el abordaje de la lecto-escritura. No se puede pensar en un niño, que descubre todo lo que le rodea, que indaga e investiga, que es activo y creador, espere hasta los seis años para empezar a preguntarse qué son y cómo se interpreta ese tipo de grafías diferentes del dibujo, que encuentra impresos dentro y fuera de su casa.

Es decir, el niño no es receptor pasivo, es un sujeto cognoscente y como tal enfrenta la escritura como un objeto de conocimiento. Después de un largo proceso, durante el cual, con los mecanismos de asimilación y acomodación y las estructuras de que dispone, irá descubriendo el sistema de escritura, los elementos que la forman y sus reglas.

En este sentido es importante que la educadora propicie la comunicación abierta y afectiva que permite al niño expresar lo que piensa y siente, lo cual enriquece el lenguaje oral y escrito, posibilitando su desarrollo.

(6) KAMII, Constance. La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar. Barcelona, 1977.

2.4 Lenguaje oral*

1. Pasaje del monólogo colectivo al diálogo y del lenguaje implícito al lenguaje explícito.

- Reflexionar sobre la veracidad de lo que se está diciendo.
- Descubrir que hay muchas maneras de decir las cosas en función del contexto.

2. Manejo de la estructura de la lengua en sus aspectos semánticos y sintácticos.

- Reflexionar sobre aspectos semánticos de la lengua.
- . Alrededor de ello debe procurarse que el niño exprese sus ideas con diferentes palabras y que utilice y conozca la estructura de la lengua en la práctica sin llegar a reflexionar sobre ella. (es decir no se trata de enseñarle, qué es artículo o sujeto, o verbo, etc.) Para ello se requiere de:
 - . Crear situaciones en las que el niño sienta la necesidad de utilizar y conocer palabras adecuadas para expresar esas situaciones.
 - Para el aspecto sintáctico.
 - . Utilizar palabras que relacionen oraciones.
 - . Identificar al sujeto ha realizado la acción y el objeto que la ha recibido.
 - . Consolidar la concordancia entre tiempo y verbo y su ubicación temporal.

2.5 Actividades para el abordaje de la lecto-escritura. **

1. Comprensión paulatina de la necesidad de la representación convencional y particularmente de la lengua escrita.

- Interpretar carteles, señales y textos.
- Descubrir la función de la escritura.

(*) Programa de Educación Preescolar Libro 1 SEP México. 1982

(**) Ibidem.

2. Diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica.
 - Producir e interpretar símbolos.
 - Diferenciar entre leer y hablar y leer y mirar.
 - Descubrir que existen diversos estilos dentro de la lengua escrita

3. Relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.
 - Analizar los aspectos sonoros del lenguaje oral.
 - Reconocer el orden de las palabras y descubrir el sujeto que realiza la acción y el sujeto que la recibe.

4. Descubrimiento de los aspectos formales de la lengua escrita.
 - Analizar los aspectos formales de la escritura.
 - Reconocer y escribir el nombre propio
 - Identificar la dirección de la lectura.

como se puede observar, los objetivos para el área de lenguaje (función simbólica) son amplios y de múltiples posibilidades de construcción intelectual, en el sentido de que se pretende partir del referente conceptual-cognoscitivo que el niño poseé.

La participación del niño en esta perspectiva le permite cuestionar, interrogar, hipotetizar cada uno de los elementos que integran la lengua oral y escrita pues como sujeto cognocente construye a partir de las situaciones de aprendizaje estructuras lingüísticas cada vez más evolucionadas y estables que lo llevan a un equilibrio intelectual.

De esta manera se ha realizado un análisis curricular del nivel preescolar, posteriormente se hará específicamente al Centro de Atención ya mencionado; con el fin de hacer una confrontación de ambos y así darnos cuenta sobre la realidad de la práctica docente en el CAPEP en la cual están inmersos los niños.

2.6 Objetivos en el área de lenguaje en el CAPEP.*

* Programa de Educación Psicopedagógica de educación Preescolar SEP México - 1984..

Lenguaje Oral.

- 2.1. Se comunicará con sus semejantes en forma clara y lógica.
- 2.1.1. Expresará una respuesta al comprender órdenes simples, contenidos, relatos, narraciones, rimas, etc. que se platiquen.
- 2.1.2. Al comunicarse empleará enunciados con una estructura lógica.
- 2.1.3. Utilizará al comunicarse verbos que conozca en el tiempo correspondiente que debe emplearse.
- 2.1.4. Empleará órdenes (enunciados imperativos) y preguntas (enunciado interrogativos) cuando la situación lo requiera.
- 2.1.5. Expresará relatos, cuentos, fábulas y leyendas conocidas por él—espontáneamente o cuando se le solicite.

Introducción a la lecto—escritura.

- 3.5 Empleará adecuadamente los símbolos gráficos.
- 3.5.1. Manejar instrumentos con destreza asociándolos a las percepciones visuales.
- 3.5.2. El niño tendrá la capacidad para discriminar e identificar símbolos.

Es tal vez este punto el más cuestionable en cuanto que inexplicablemente se presenta una postura antagónica a lo que se plantea tanto en el nivel preescolar como para los objetivos generales del CAPEP señalados.

Apropiarse de las primeras conceptualizaciones en lengua escrita es sinónimo de ejercitación de áreas visuales, auditivas y motoras, siendo que lo que se busca en una perspectiva constructivista del conocimiento, que es la base de todos los planteamientos precedentes, es el movimiento esquemático de pensamiento que el niño realiza cuando se aproxima y hace suya cualquier estructura lingüística. Esto no quiere decir que se pasa por alto la importancia de la actividad objetiva; no, la crítica, se centra más que nada en que la ejercitación constante lleva al niño solo a mecanizar, quedando de lado toda comprensión y visión particular que él tiene del sistema de escritura.

Teniendo como punto de partida estas reflexiones es que se hace necesario replantear y proponer alternativas de solución factibles de llevar a la práctica docente, de tal manera que se tome en cuenta al niño y sus posibilidades de acción ya que no nos podemos olvidar que como unidad biopsicosocial cuenta con esquemas mentales que le permiten hipotetizar y hacer suyo el proceso de lecto-escritura.

2.7 Perspectiva.

A partir del bosquejo curricular señalado se considera necesario proponer una alternativa más congruente a la forma que tiene el niño de estructurar el conocimiento lingüístico.

Buscar ante todo situaciones de aprendizaje donde el niño pueda encontrar elementos que lo conduzcan a elaborar hipótesis pues es a través de ellas como lograr evolucionar en su pensamiento.

Para el CAPEP sería de suma importancia que el aprendizaje de la lecto-escritura fuera parte de la propuesta que maneja en el nivel preescolar pues el hecho de que se trabaje con niños que presentan algunas dificultades, en modo alguno no significa que se les va a mecanizar sino que como todo niño considerado normal tiene las mismas perspectivas de que se le favorezca el desarrollo de su pensamiento.

C A P I T U L O I I I

EL DOCENTE ESPECIALISTA DEL C.A.P.E.P. EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA DE LECTO-ESCRITURA

Partiendo de cotidianas situaciones en el Jardín de Niños este se -
identifica como el lugar donde los niños asisten a jugar, cantar, dibujar, -
puntear, hilvanar, picar, razgar, delinear y colorear.

Esta cotidianeidad nos brinda la oportunidad de detectar circunstan-
cias en la que nos damos cuenta que en este sector como en todo ámbito educa-
tivo existen condiciones que inciden en el aprendizaje del sujeto, de modo -
que la participación de la maestra como uno de los principales agentes que -
intervienen en el hecho educativo es determinante en el sentido de que la -
convivencia diaria con los niños, en la consulta de programas e instrumentos
y la práctica docente de la misma le permite detectar la realidad escolar a -
fin de abordar el aprendizaje como un objeto de estudio cuestionándolos en -
la búsqueda de respuestas que permiten implementar alternativas pedagógicas-
acordes a este contexto.

el manejo de la lecto-escritura en el nivel preescolar se ha conver-
tido en una situación de interés, ya que el docente se enfrenta a momentos -
en los que es difícil poner en claro la interpretación que ha de dar al -
currículum, entendido ésto, como las experiencias que alcanza el alumno bajo
la dirección de la escuela en función de los objetivos de la educación.

Para detallar una problemática en el CAPEP no basta mencionar solo -
los aspectos que inciden en ésta, en forma única, sino establecer una rela-
ción entre ambos para llegar a determinar las posibles soluciones a dicha -
institución.

en el CAPEP el probelma al que se hace referencia reside por un lado
en el aspecto insititucional, ya que los contenidos manejados curricularmen-
te expresan en torno a la lecto-escritura una postura que en sus bases igno-
ra la actividad lógico-cognitiva del niño.

Este hecho tal como se señaló en el capítulo precedente ha conducido
a una contradicción que se establece entre el nexo Programa de Educación Pre
escolar-Programa de Atención Psicopedagógica: CAPEP, aún cuando las líneas -
teóricas de ambos tienen como punto de partida una concepción de aprendizaje

no innata sino como un proceso que se construye a través de la acción de los objetos de conocimiento; este último denota una contraposición al hacer mención de las situaciones de aprendizaje, en este caso sobre la lecto-escritura en el niño.

Este fenómeno ha originado en los docentes del CAPEP un conflicto de orden teórico-metodológico por lo que surgen los cuestionamientos en el proceso enseñanza-aprendizaje ¿Hasta qué momento hay que atender los programas-escolares? ¿Cuál es el papel de la maestra especialista ante éstos? ¿Qué importancia tienen las leves alteraciones de los niños? ¿Hasta dónde existe la flexibilidad en la planificación escolar?.

Partiendo de estas interrogantes; la formación del docente es otro aspecto a tratar en esta problemática pues depende del marco referencial que el docente posee para la realización de su quehacer pedagógico.

Ahora bien ¿Ante dicho conflicto teórico-metodológico cuál es la actitud que asume la maestra-especialista en su trabajo diario?

En la práctica docente del CAPEP, la maestra ejemplifica en los cuadernos cuadriculados ejercicios de escritura para que los niños realicen "planas" de éstos, sin considerar el interés del niño, trabajo que tiene que realizar para agradar a su maestra.

Se podría decir que la maestra solo se reduce a la ejercitación programada con ello pretende cumplir los objetivos de lecto-escritura marcados-curricularmente en la institución.

Queda de manifiesto que estos ejercicios del pequeño se convierten en una actividad mecánica en la cual desarrolla sus habilidades sensorio-motrices: Coordinación ojo-mano, ubicación espacial, lateralidad, discriminación visual y auditiva para no confundir sonidos; reflejándose así, una decidida perspectiva positivista desde el momento mismo en que se atienden las conductas observables en el niño quedando de lado, aspectos afectivos, lógico cognocitivos y los procesos que lo lleven al descubrimiento del sistema -

alfabético de la lengua escrita.

Es claro que el papel del docente es atender cada uno de los objetivos tal y como han sido expresados, por una parte existe la justificación de cumplir institucionalmente y por otra la de tener una concepción de que si el niño presenta leves alteraciones en el desarrollo no es posible brindarle otras situaciones de aprendizaje más que las señaladas en el programa escolar.

Bajo estas perspectivas habría que tomar en cuenta que los programas pedagógicos son un instrumento normativo que permite al docente abordar, planear y orientar su labor educativa concreta y cotidiana mediante diferentes alternativas de participación para favorecer la formación del niño.

No obstante aunque la maestra no lo considere como un eficaz instrumento porque teóricamente no respalda la sistematización de objetivos; el docente puede adecuarlo tomando en cuenta tanto las necesidades e intereses del educando como las características del grupo de la escuela y la comunidad propiciando con ello la participación activa de los educandos.

De alguna manera, si el programa del CAPEP carece de elementos teórico-metodológicos este es el mejor momento para que la maestra especialista tome la decisión de implementar alternativas tomadas de la realidad de su grupo, las experiencias, asuntos, motivos y actividades que se adapten mejor a la vida cotidiana de los niños.

Es necesario comprender que el programa solo será funcional en la medida en que el docente logre el interés de los niños para que interactúen con sus compañeros, maestra y en su contexto familiar.

El carácter flexible e integrador del programa haría posible la inclusión de otros contenidos entre ellos el de la lecto-escritura tal como se aborda en los jardines de Niños.

La maestra especialista puede manejar estos contenidos en forma natu

ral, retomando la metodología propuesta para la planeación, realización y - evaluación del proceso educativo.

Para el desarrollo de estos contenidos en el CAPEP es preciso caracterizar el papel del niño ya que aún cuando pertenece a esta institución no deja de ser activo, por lo que puede descubrir, manipular, explorar, formular, hipotetizar, comprobar, cuestionarse y concluir ya que está inserto en un entorno social y tiene una acción directa con los objetos.

El interés por descubrir lo que le rodea se dá mucho tiempo antes de que igrese a una institución educativa, surge espontáneamente cuando el pequeño siente la necesidad de comprender los signos gráficos que le rodean.

Este momento será diferente para cada niño, pues dependerá tanto de su proceso de desarrollo como de las oportunidades que tenga para interactuar con los portadores de texto y con su entorno alfabetizador.

Con ello, la institución preescolar y el CAPEP como apoyo, no deben pretender la enseñanza de la lengua oral y escrita sino que la maestra propicie situaciones en las cuales el niño tenga experiencias con diversos materiales escritos en situaciones didácticas significativas, dentro de un marco de desarrollo integral, y así ampliaría las posibilidades de acción y comunicación del niño al interactuar con la lengua oral y escrita.

Para lograr lo antes mencionado se requiere que la maestra-especialista además de conocer el desarrollo infantil conozca la realidad social y familiar del niño, las costumbres, tradiciones y necesidades de la comunidad en donde desarrolla su labor docente, compartiendo con los padres de familia y personas de la comunidad al promover su participación en el proceso educativo de los educandos.

Los propósitos que se pretenden alcanzar con este planteamiento se - esquematiza de la siguiente manera.

- propiciar en el niño un aprendizaje de cuando a su desarrollo lógi

co-cognoscitivo.

- Hacer que la actividad de lector-escritura sea una experiencia de vida; es decir una experiencia que esté relacionada con el contexto donde se encuentra inmerso el individuo.
- Vincular el lenguaje siempre que sea posible con la experiencia — directa del niño. Es decir que el conocimiento de palabras nuevas, conceptos y formas lingüísticas debe introducirse a partir de la actividad concreta realizada por el niño con el fin de que tenga un significado para él.
- Propiciar situaciones útiles y significativas en las que el niño interáctue espontáneamente con los compañeros.
- Es esencial que haya una continuidad entre lo que el niño sabe, lo que le interesa saber y lo que es necesario que sepa. Para esto la maestra-especialista debe poner atención no solo a lo que dice el niño, sino también a lo que intenta decir y aprovechar aquello que despierta su interés con el propósito de introducir estrategias que lo lleven a actuar de diferentes maneras ante distintas situaciones: Resolver los problemas que los objetos y las situaciones le plantean y confrontar con diferentes puntos de vista, con modelos estables y reales, aquellos conocimientos necesarios.

C A P I T U L O I V

**PERSPECTIVA PSICOGENETICA Y SOCIAL COMO TEORIA DEL
CONOCIMIENTO**

Es indudable que en la actualidad son diversas las posturas que dan una visión de lo que es el conocimiento en el sujeto. También así ha sido a través del devenir histórico, por lo que se hace necesario mencionar un criterio importante que origina lo que aquí se presenta.

Dicho criterio⁽⁷⁾ lo constituye la especificidad concreta del individuo; entendiéndose por esto, la concreción psico-conceptual en cada una de sus manifestaciones y las circunstancias socio-culturales que rodean al niño.

Ocupan especial atención las manifestaciones concretas que el sentido de ser ellas un proceso que conduce a explorar el pensamiento infantil como un todo indisociado que integra las expresiones psicológicas y contextuales propias del medio que circunda al sujeto.

Así entonces, conocer para el sujeto es una constante acción que va del objeto a las estructuras cognoscitivas del niño y viceversa. La transformación es el producto de continuas decisiones entre el sujeto y el objeto conocido;⁽⁸⁾ es decir, si bien es cierto que los esquemas conceptuales del individuo son un proceso dialéctico, también lo es el objeto en tanto que construido, es susceptible de ser transformado por el individuo a través de la acción empírica y lógica de pensamiento.

4.1. Psicogénesis del pensamiento infantil.

Si partimos de que el conocimiento no solo es un hecho sino también todo un proceso que se construye por el niño, nos ubicamos ya ante un fenómeno que interesa tanto en su estado actual como en los iniciales. Un ejemplo ilustra más claramente esta afirmación. Existen niños que en

(7)MERANI, Alberto. Psicología y Pedagogía. Enciclopedia Pedagógica, México, 1979.

(8)RICHMOND, P.G. Introducción a Piaget. Antología Teorías del Aprendizaje U.P.N. 1986.

determinado momento de su estancia en educación preescolar dominan ciertas estructuras lingüísticas que lo conducen a conceptualizar la lecto-escritura en términos silábicos: el niño piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una grafía a cada sílaba que conforma la palabra por lo que se puede decir que ha alcanzado un estado dentro de este proceso. Pero, dado que este estado no es producto del azar o de la casualidad ni tampoco de algo exprofeso, nos inclinamos a pensar y actuar en cuanto a los múltiples momentos que llevaron al niño a conceptualizar el sistema alfabético en esa forma.

Es a través de la interacción constante con eventos de lecto-escritura como el niño ha construido este momento. Veamos pues cuales son los principales rasgos de este proceso.

Considero de suma importancia introducir este proceso a partir de una diferenciación en cuanto a acción se refiere.

El método psicogenético postulado por Jean Piaget⁽⁹⁾ nos da una semblanza en torno al conocimiento del objeto; en este caso el lingüístico. Conocer en el sujeto implica por una parte acción de los sentidos y por la otra (muy relevante en esta postura) la acción de pensamiento.

De la primera se puede decir que son todas aquellas acciones que el niño realiza en el salón de clases y fuera de él, dicho en otras palabras esto significa abordar el contenido manifiesto del conocimiento. Escribir, leer, pintar, identificar palabras como el nombre propio, recortar, pegar, señalar, con un ejemplo de esta actividad. La segunda se refiere al dinamismo dialéctico del pensamiento infantil, a la lógica que da sentido a cada una de las acciones observables.

(9) FERREIRO Emilia y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. 1979.

El esquema psicolingüístico responde, a las expresiones comprensivas que el niño realiza en lecto-escritura.⁽¹⁰⁾

Esquemáticamente su pensamiento cuenta con estructuras lingüísticas generadoras de las acciones realizadas. En este campo se incluyen todas aquellas acciones que el niño ha logrado construir a través de la interacción con el objeto lingüístico. Las convencionalidades son un ejemplo de ésto; acentos, pausas, usos de ciertas letras; el niño de nivel preescolar aún no cuenta con estructuras que le permiten comprender este uso de lengua por lo que sus acciones se limitan a sus posibilidades psicolingüísticas.

Cuando el niño es responsable de su proceso de aprender, estas acciones son un bloque que permite que cada manifestación sea el resultado de la organización del pensamiento; que cada acción responda a la organización lógico-conceptual de los esquemas referenciales construídos por el niño.

En este mismo proceso es imposible pasar por alto las hipótesis que el niño se plantea sobre el sistema de lengua escrita. El se pregunta constantemente acerca del sentido de lo que observa, escucha, es por esto que conocer también es un problema de interrogantes y cuestionamientos.

Es difícil pensar en los niños que asisten diariamente al CAPEP como antes pasivos; no muy por el contrario su participación es decisiva en la construcción de significados.

Al explorar el mundo gráfico que le rodea, el niño, construye estructuras cada vez más estables, cada vez más organizadas.

Desde que el niño nace está hipotetizado con la diferencia de que

(10) Ibidem.

en cada edad estas hipótesis son distintas, así por ejemplo el rasgo principal de la hipótesis que el niño se plantea en la edad preescolar se caracteriza por carecer de reversibilidad entendiendo esta como la capacidad de ejecutar una misma acción en los dos sentidos del recorrido, pero teniendo conciencia de que se trata de la misma acción y no mera invertibilidad que es el retorno empírico al punto de partida sino, que el sujeto sea conciente de la acción (11).

También necesita partir de los objetos concretos o sea de experiencias pedagógicas que le permiten manipular, observar, sentir los caracteres del objeto.

Es a partir de estas interacciones que las estructuras ya construídas se acomodan al objeto lingüístico transformándolo así mismos.

Este proceso que se dá en todo sujeto cognoscente, no depende tanto de la edad del sujeto sino de todas las posibilidades de interacción con los diferentes objetos de conocimiento y, por lo tanto de sus oportunidades de reflexión sobre el comportamiento y constitución de los mismos. Así mismo, depende de las estructuras de pensamiento que vaya construyendo las cuales le permitirán acceder a conocimiento que está acorde con estas estructuras ya construídas.

Otro de los rasgos muy propios del pensamiento infantil lo constituyen las omisiones y sustituciones. Al tener como premisa epistemológica que el conocer es un proceso, dejamos de lado aquella postura cuya concepción del conocimiento se rige por principios asociacionistas: El aprendizaje es un producto de las asociaciones hechas por el individuo.

Conocer, aprender, cada una de las características del sistema alfabético implica -metafóricamente- comparar el aprendizaje con una es-

(11) GOUIN, Decaire Therese. Inteligencia y Afectividad en el niño. Buenos Aires. 1970.

piral que se construye dialéctica y dinámicamente⁽¹²⁾ por tanto no solo podemos hablar de avance en el aprendizaje sino que este aprender — mismo es producto de hipótesis no del todo acordes a los rasgos específicos de la lecto-escritura.

Si anteriormente se mencionó que el niño acomoda sus estructuras al objeto lingüístico, quiero decir que para cada nuevo equilibrio es necesario que el niño cometa errores; (tal como lo llaman algunos teóricos) sin embargo dichos errores son sistemáticos ya que son de naturaleza cognitiva, de esta manera el niño progresa en sus conocimientos al enfrentar se a su conflicto cognitivo, que puede ser originado por un problema que se le presenta en una actividad, alguna pregunta que le hace su maestra, un punto diferente al suyo, una realidad que no se ajusta a las hipótesis que ha construído etc., se crea en él una necesidad que es siempre la manifestación de un desequilibrio y ante el cual se impone un reajuste en su conducta.

Estas acciones no solo restablecen el equilibrio sino que tienden a alcanzar formas de equilibrio más estable, cada uno de las cuales presenta un avance con respecto al anterior.

No obstante existen otros momentos de relativa estabilidad cognitiva en los cuales el niño enriquece los conocimientos que ya posee.

He aquí la importancia pedagógica de estos conflictos para que — todo docente permita en la construcción de aprendizaje del sujeto, propiciando en ese espacio escolar las situaciones significativas que darán paso a los errores constructivos.

Para concluir; la siguiente ejemplificación encierra de manera — clara el conflicto cognitivo.

(12) PULASKY Mary Ann. "Para comprender a Piaget. Barcelona. 1980.

"Pedro, de tres años, recibió de regalo un pollito, al atenderlo, observa sus características físicas, su comportamiento, su piar, etc. -conocimientos previos-

En casa de un amigo, se encuentra por primera vez con un pato dada su semejanza aparente con los pollitos, le dá la categoría de pollo. Sin embargo cuando lo escucha graznar se sorprende, se confunde. -Conflicto cognitivo-

Busca y encuentra una primera solución, al llamar al pato "pollo chillón". -Error constructivo-

Paulatinamente descubre diferencias entre el pollo y el pato, la forma del pico y de las patas y la forma de caminar, la diferencia entre graznar y piar; hasta que su vecino de la clave que permite establecer la nueva categoría al denominarlo "pato" -Acomodación- (13)

Es frecuente observar que la maestra se apresura, se preocupa por que el niño aprenda algunas nociones lingüísticas por lo que busca que se equivoque lo menos posible. Sin embargo el aprendizaje lingüístico, matemático o científico no es algo factible de enseñar al niño o transmitírse lo como un ser pasivo, su naturaleza dinámica lo lleva por sí mismo a inventar o descubrir lo que es la lecto-escritura, inherente a esto van aprendizajes que son parte del proceso mismo de aprender.

La hipótesis silábica anteriormente señalada es un ejemplo de esto.

(13) LABINOWICS, E. Introducción a Piaget, Pensamiento, enseñanza, Aprendizaje. 1986.

En términos generales se puede afirmar que la conceptualización — que el niño da a la lecto-escritura es el resultado de la interacción — constante con el objeto lingüístico donde de continuo se presentan transformaciones, sean estas cuando él construye algo creativo muy específico — de su desarrollo cognocitivo, como en el momento en que enriquece su esquema referencial con nuevas asimilaciones.

4.2 Incidencias del ser social en el pensamiento infantil.

Henri Wallon logra situar como objeto de estudio de la psicología "A la persona concreta en su situación concreta"⁽¹⁴⁾ superando las concepciones fragmentarias del hombre, mediante la aproximación genética de la totalidad del niño y a su relación dialéctica con el medio que alienta o inhibe su desarrollo. El pensamiento no nace solamente de las relaciones entre el individuo y la naturaleza física sino de las relaciones entre el individuo y la sociedad en que vive.

Hablar de aquel que conoce es referirnos también a la realidad conocida, entendiéndose por esto las distintas manifestaciones de vida, todas aquellas situaciones cuyos rasgos hablan de la cotidianidad que circunda al niño ⁽¹⁵⁾.

Es precisamente esa cotidianidad la que le ha formado diversos esquemas conceptuales al niño. Esto no quiere decir que nuestro proceder como sujetos inmersos en esa realidad moldee nuestro pensamiento, más — bien en la totalidad es un proceso dialéctico encaminado a explorar y ser parte de ella.

Las vivencias propias del niño comprenden su inserción en un contexto social, valores, representaciones, normas, costumbres; es decir, — esa realidad socio-histórica y cultural es la que nos interesa como espe-

(14) PALACIOS, Jesus. La cuestión escolar. Crítica y Alternativas. Barcelona. 1984.

(15) Ibidem.

cialistas en el CAPEP, más aún cuando nuestro propósito es superar en lo posible los problemas por lo que atraviesa el niño.

Estas condiciones de existencia nos dicen mucho acerca del referente conceptual, nos expresan además los estados emotivos del sujeto con el que trabajamos.

Como disyuntiva que propicia el conocimiento, esta llamada especificidad, modifica ampliamente nuestro marco de referencia en cuanto a cognición se refiere, primeramente porque el niño no solo piensa, estructura elabora logizaciones, además se deselvuelve en un mundo muy concreto generador de muchas de las conductas del niño.

La escuela, como institución social que brinda el servicio educativo a la población infantil, tiene la responsabilidad, al recibir a los educandos de considerar que atienden a un ser dialéctico que lleva consigo las características de su ser psicológico y las consecuencias de las condiciones materiales y sociales de su existencia.

Para brindar adecuada atención a los educandos, la maestra debe considerar el contexto familiar en primer término y la escuela tan importante como la primera, por lo que la agrupación de sus alumnos no debe ser al azar, sino debidamente organizada para asegurar que cada niño tenga el lugar más propicio para su desarrollo. Para lograrlo, la primera tarea del docente-especialista del CAPEP consiste en informarse acerca de la realidad de cada niño, de su contexto familiar y social.

Cada una de las palabras anteriormente señaladas llevan a concluir que el conocimiento es un todo indisociado que abarca tanto aspectos cognitivos, afectivos y culturales.

Conocer, es pues un proceso que se construye a través de la acción directa del niño, siendo éste, un ser que vive en circunstancias de vida muy específicas las cuales permiten vivir, conocer e incidir en ella.

C A P I T U L O V

LA LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

El niño como sujeto cognoscente y activo, en todo momento construye conocimientos a partir de la propia actividad de búsqueda, exploración y verificación constante.

Al hablar de actividad no se hace referencia solo a desplazamientos motrices ya que el sujeto intelectualmente activo, no es aquel que — realiza muchas cosas, sino el que compara, ordena, incluye, categoriza, — formula, comprueba, hipotetiza y concluye todo en acción interiorizada de acuerdo a su nivel de desarrollo. (16)

De esta manera se dá el proceso de conceptualización; va evolucionando a partir de la actividad del niño y a consecuencia de la interacción directa y material con el objeto de conocimiento de que se trate.

Estas formas de interactuar con el objeto de conocimiento son cada vez más complejas a medida que las posibilidades de acción real se multiplican y genera esquemas de pensamiento.

Los conocimientos que el niño adquiere tienen su base siempre en aprendizajes anteriores, de las experiencias previas que ha tenido, así — ningún conocimiento tiene un punto de partida absoluto por lo que no es — necesario que el niño se espere hasta ingresar a la escuela primaria para iniciar su interés de la lecto—escritura éste siempre tiene sus propias — ideas sobre las cosas.

A medida que el niño va descubriendo la lengua escrita y hace uso de ella al estar interactuando en un ambiente alfabetizado en el cual observa a su papá leer el periódico, cartas, etiquetas, ve a su mamá leer — recibos, notas, recetas o escribir listas de las compras que ha de hacer — y a las cuales la acompaña el niño, estas y otras formas son a las que el pequeño espontáneamente tiene acceso.

(16) FERREIRO, E., Teberosky Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. 1979.

Por otra parte, asignar funciones individuales a cada una de las letras o grafías que aparecen en la escritura con la que nos valemos culturalmente hablando, para estructurar la lengua escrita.

Este descubrimiento exige algo más que la asimilación de la escritura tal y como el niño la encuentra en su entorno; exige la reflexión sobre la coordinación de las nociones que el propio sujeto elabora en el esfuerzo por comprender la escritura.

"La lengua escrita es un objeto de conocimientos - simbólico; internalizar la imagen del objeto o la imagen de su significado para luego proyectarla gráficamente, a modo de escritura y no a modo de dibujo, es un proceso complejo que toma su tiempo en el desarrollo del niño" (17)

El niño siente la necesidad de recurrir al lenguaje escrito, ya que toma un lápiz y "escribe" su nombre en sus objetos personales, de igual manera lo hace en sus dibujos y cuentos para identificarlos. También en la forma en que el niño va teniendo experiencias de escritura en donde ve lo que se habla y se puede escribir y después leer, va descubriendo características y su forma de representación, las convencionalidades de ortografía y puntuación, la dirección de como se lee y cómo se escribe.

El niño empieza por dibujar letras o pseudoletras que se asemejan a las letras cursivas o a las de imprenta. A los cuatro ó cinco años producen una escritura horizontal, aunque es normal que los niños por algún tiempo inviertan el sentido de la direccionalidad o en el dibujo de letra sin que esto sea signo de alteraciones en el aprendizaje.

(17) Prueba Psicopedagógica sobre las conceptualizaciones infantiles en lengua escrita y matemáticas. Dirección General de Educación Especial. México. 1988.

Al ir descubriendo la relación de la escritura con su significado la escritura con el lenguaje oral y la relación entre los sistemas gráficos (letras) y fonológicos (sonido) es así como el niño va ir comprendiendo cómo se escribe y para que se escribe y hará de este objeto de conocimiento un valioso instrumento de comunicación.

Para el niño, el encuentro que tenga con el sistema de escritura constituye un largo proceso cognitivo, a través del cual se apropia de este objeto de conocimiento al formular hipótesis, ensayarlas, probarlas, rechazarlas y cometer "errores".

A lo largo de estas etapas el niño pasa por diversas conceptualizaciones de lo que es escribir. Si se le presentan situaciones donde el cree que "escribe" como crea que se debe hacer, se le da la oportunidad de explorar sus hipótesis, ponerlas a prueba, confrontarlas con los textos reales y trabajar con lo que esas producciones espontáneas representan.

A continuación se presentan las hipótesis de escritura e interpretación de textos que el niño realiza a fin de proporcionar algunos elementos sobre los niveles conceptuales en que se encuentra un niño con respecto a este objeto de conocimiento, lo cual permite al docente establecer ciertas estrategias de acuerdo al nivel en que se ubican sus alumnos.

Los estudios realizados por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (18) señalan que en el proceso de construcción de escritura, se consideran los niveles de conceptualización que son presilábicos, transición silábico—alfabético y por último el nivel alfabético, en este trabajo se hace énfasis en el nivel presilábico por ser en éste donde se ubican la mayoría de los niños preescolar. Los ejemplos se presentarán en el anexo.

(18) FERREIRO, E. GOMEZ PALACIO M. Y COLS. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la Lecto—escritura. Fascículos 1-5 - Dirección General de Educación Especial S.E.P. OEA. México 1982.

5.1 Nivel presilábico.

La característica principal de este nivel es que el niño no hace correspondencia entre los signos utilizados en la escritura y los sonidos del habla.

Dentro de este nivel el niño hace la diferenciación entre dibujo y escritura, a través de la consulta que él mismo hace al hojear libros, cuentos, además el niño en todo momento observa diferentes materiales gráficos, como letreros, anuncios publicitarios, nombres de las calles, los precios, los alimentos y objetos que se venden.

En el espacio escolar el niño marca sus trabajos con ciertos signos para identificarlos de esta manera se va construyendo paulatinamente la lengua escrita en donde el va elaborando sus hipótesis, se cuestiona, comete errores y llega a sus conclusiones.

Otra característica muy propia de este nivel es que el niño organiza una serie de grafías en una línea imaginaria (linealidad) sin controlar la cantidad de estas, el único límite para dejar de escribir es el renglón o el tamaño de la hoja.

La referencia anterior se concretiza cuando el pequeño empieza a expresar gráficamente las ideas o experiencias que tuvo al regresar de un paseo, la maestra se los solicita dándoles diversos materiales para que plasmen sus ideas.

En otro momento algunos niños hacen una reducción de grafías lo que se conoce como escrituras unigráficas, al hacer una relación término a término, esto es una grafía para representar una palabra.

En el aula esta característica es muy común en los niños ya que constantemente suelen hacer un dibujo y le pintan una letra, representando con ésta el nombre de su dibujo.

Cuando el niño empieza a preguntarse sobre la cantidad de grafías en las palabras, elabora dos hipótesis: o bien fija un número estable de grafías a todos los nombres que escribe o ya sea basándose en el número mínimo de grafías, establece el máximo de acuerdo al tamaño, pero, edad del objeto cuyo nombre va a escribir. A objetos más grandes ó más importantes corresponden más grafías.

Otra situación muy importante que vive el niño es que al saber "escribir" tres grafías, las utiliza para todo lo que se le ocurra, puede suceder que estas escrituras fijas contengan la inicial de su nombre o de sus apellidos. El niño supone que para la escritura pueda leerse, necesita como mínimo y menos de tres no dice nada está incompleto.

Paulatinamente el niño al buscar la variedad de grafías al hacer algunas combinaciones se enfrenta al problema de significados ¿Cómo escribir gato y pelota? La solución para él es variando el orden de las grafías en cada palabra debido a que es poco el repertorio con el que él cuenta, esto constituye las escrituras diferenciadas donde aparece la hipótesis de variedad. en estas se observa que todas las escrituras inician con las mismas grafías pero varían de acuerdo a las palabras.

Un momento más avanzado de escrituras de niños presilábicos es cuando las realizan con una cantidad constante y con un repertorio fijo parcial esto es que el niño utiliza solo cuatro ó cinco grafías para las palabras y frases, iniciando con la misma grafía y las demás pueden variar el orden.

Por último: Existe más variedad de grafías en cuanto a cantidad como a repertorio.

Como se ha mencionado anteriormente, este, nivel presilábico está descrito en cada uno de sus momentos ya que aquí se ubican la mayoría de los niños preescolares.

5.2 Nivel silábico.

Cuando el niño logra cambiar las variaciones de cantidad de grafías y al mismo tiempo cuida la variedad interna entre grafías para otorgar distintos significados a sus producciones, ha descubierto una de las características de la lengua escrita: combinando un número limitado de signos se logra formar diferentes palabras.

La característica principal en este momento es que el niño encuentra la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Durante todo este nivel el niño entra en conflicto con la exigencia de cantidad mínima, al tratar de escribir palabras monosílabas y bilílabas, el niño necesita tres grafías por lo menos para que la participación pueda ser interpretada.

Otro elemento de conflicto es con los modelos de escritura propuestos por el medio, como por ejemplo, la escritura del nombre propio.

La hipótesis silábica puede aparecer en sus producciones con letras con asignación de valor sonoro consonántico o combinado, en otro momento aparece con letras sin asignación sonora estable y por último asigna un mayor número de grafías de las que necesita al escribir palabras monosílabas o bilílabas.

5.3. Transición silábico-alfabético.

En este momento el niño trabaja simultáneamente con el sistema silábico y alfabético.

El problema que se plantea el niño al producir textos aplicando la hipótesis silábica es que comprueba que no es la adecuada y entra en conflicto con su hipótesis de cantidad, como consecuencia descubre que existe cierta correspondencia entre los fonemas y las letras y poco a po-

co va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas.

5.4 Nivel alfabético.

El niño establece una correspondencia uno a uno entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirlas.

En sus producciones a cada sonido hace corresponder una grafía, - puede o no utilizar las letras convencionales hay niños que llegan a usar sus producciones, palitos, bolitas o rayas.

en este nivel el niño llega a conocer las bases del sistema de escritura.

Para concluir la lengua escrita como objeto de conocimiento es un proceso de construcción cognocitiva que, como ya se mencionó se inicia -- mucho antes al período formal de la iniciación escolar del niño. Asimismo dicho proceso constructivo sigue su marcha durante la actividad desplegada por el niño en su entorno, ya sea escolar o extraescolar.

De esta manera hemos conocido las hipótesis de escritura que serán la base del docente para propiciar situaciones significativas de -- aprendizaje.

Es de gran importancia pedagógica conocer además la interpretación que hacen los niños a los textos escritos y sobre todo el que no -- guardan una relación directa, ya que el niño puede presentar una hipótesis avanzada de escritura, mientras que en la interpretación de textos su hipótesis puede ser menos elaborada o viceversa.

Cabe aclarar que al mencionar el proceso de lectura no por ello -- se espera que los niños preescolares alcancen los últimos niveles y momentos, aún cuando algún niño pueda sobresalir debido a su estimulación personal.

En la mayoría de las ocasiones, cuando el niño de seis años ingresa a la escuela primaria es ya un hábil usuario del lenguaje. Sin embargo con demasiada frecuencia, el docente no lo considera así y aborda la lectura como si el niño no supiera nada de ésta. La realidad es que llega — con un amplio conocimiento, pues el niño ha aprendido a generar lenguaje para comunicar sus pensamientos, emociones y necesidades.

El niño no ha adquirido simplemente una colección de palabras u oraciones para usarlas en la ocasión apropiada, sino aprendiendo las reglas con las que se produce el lenguaje. Estas reglas son las que le permiten decir cosas que nunca ha oído decir y estar seguro de que otro usuario del lenguaje entenderá.

Es por ello, que en el presente capítulo se incluyen los procesos de lectura y así el docente propicie otras situaciones de aprendizaje a los alumnos.

A continuación se describirá el momento más vivencial e importante de este trabajo, ya que corresponde a la interpretación de textos de los niños preescolares observados en el CAPEP.

En la práctica docente obtuve gran variedad de ejemplos de interpretación de textos, algunos surgieron espontáneamente de los pequeños y otros fueron dirigidos teniendo de base las investigaciones de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios⁽¹⁹⁾ estos se incluyen en el anexo.

5.5. Primer Momento.

El niño preescolar piensa que un texto puede leerlo basándose solo en la imagen, ya que si se le presenta un dibujo con un letrero sus comentarios espontáneos giran en torno al dibujo.

Otra situación es que al presentársele una imagen diferente al pensamiento infantil se manifiesta así:

(19) Ibidem.

En un dibujo con varios elementos y un texto, algunos niños suponen que en éste, dice todo lo que observan en el dibujo, otros solo mencionan un elemento de la imagen.

Cuando se les presenta solo un texto el niño lo "lee" en forma — continúa tal es el caso el nombre propio. Si el niño se llama P E D R O — al leerlo termina antes de que la palabra finalice y para una oración sucede lo mismo; si dice EL PATO ESTA EN EL AGUA. El niño lee: El pato nada; ésto apoyándose además en la imagen.

Otro hecho importante de los niños es cuando interpretan palabras acompañadas de imágenes, el texto es la etiqueta de la imagen en la que — se lee su nombre.

En un ejemplo muy claro se le presenta al niño una imagen (manzana) con un letrero "LA MANZANA ESTA SABROSA", el niño solo da lectura tomando en cuenta lo que observa en la imagen emite las otras palabras, para él son sobrantes.

Por último, se le presentó a algunos niños la palabra "ZANAHORIA" para que le dieran su interpretación, se siguió el procedimiento indicado⁽²⁰⁾ para conocer las respuestas de los niños, con el fin de enfrentar al sujeto en otra situación de "leer", las respuestas fueron distintas — conceptualizaciones sobre la palabra escrita.

5.6. Segundo Momento.

Es cuando el niño empieza a considerar las características del — texto: Cuantitativas (cantidad de segmento, continuidad, longitud de la — palabra) y cualitativas (valor sonoro convencional de las letras).

(20) Pruebas psicopedagógicas sobre las conceptualizaciones infantiles en la lengua escrita y matemáticas. Dirección General de Educación Especial. México. 1988.

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

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

Por último el niño empieza a buscar una correspondencia término a término, entre fragmentos gráficos del texto y fragmentaciones sonoras.

En este momento de lectura puede haber algunos niños preescolares que realicen estas interpretaciones como ya se mencionó anteriormente esto se debe a la estimulación en el hogar.

5.7. Tercer momento.

En este momento el niño logra interpretar el texto correctamente.

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

Además en este momento el niño rescata el significado del texto y afina las estrategias de lectura (21) que son:

El muestreo es la habilidad que le permite al lector seleccionar las formas gráficas que son los índices informativos más importantes: ob-

(21) Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. S.E.P. 1988.

tiene más información de las consonantes que de las vocales, de las sílabas iniciales de una palabra que de las finales de los verbos y sustantivos que de artículos y nexos. Estos criterios de selección le permiten al lector obtener significados sin necesidad de leer letra por letra.

La predicción consiste en preveer el final de una historia antes de terminar de leerla; la lógica de una explicación; la estructura de una oración compleja; el contenido de un texto con solo identificar el portador o conocer el tema o cualquier otro tipo de información sobre el texto

La anticipación le permite al lector adelantarse a las palabras que va leyendo y saber cuáles continúan. Esta anticipación puede ser semántica -se adivina lo que continúa por el significado de lo leído- o de tipo sintáctico -después- de un artículo esperamos un sustantivo- porque así se estructura nuestra lengua.

La inferencia es la habilidad de deducir información no explícita en el texto.

La confirmación es una acción que se realiza constantemente. El lector confirma o rechaza lo predicho, inferido o anticipado de acuerdo al sentido de lo que se lee o de acuerdo al sentido de lo que se lee o de acuerdo a la estructura del lenguaje.

La autocorrección, cuando la confirmación le demuestra al lector que alguna de sus estrategias no fue adecuada, regresa al lugar de error y autocorriges.

Aún cuando no se espera que el niño preescolar llegue a abordar las estrategias de lectura citada, no se puede olvidar que son parte del proceso de adquisición y por lo tanto existen indicios de alguna de ellas en este caso, la predicción.

Antes de conocer el código convencional, el niño predice un texto

tomando como referencia el objeto portador o el dibujo que lo acompaña. - En un envase de leche puede predecir que dice leche, cuando ve un libro - de cuentos y ha tenido contacto con ellos, puede predecir que este texto - se puede leer un cuento. Sus predicciones muchas veces no son "correctas" de acuerdo a lo que un adulto alfabetizado puede esperar; pero es importante que sus actos de predicción no se invaliden y menos se impidan, ya que indican una búsqueda de significado. La confrontación sistemática del niño con la lectura realizada por la maestra, ayuda para que él poco a poco vaya avanzando en este conocimiento.

C A P I T U L O VI

**ESTRATEGIAS SUGERIDAS PARA FAVORECER EL PROCESO DE
LECTO-ESCRITURA EN C.A.P.E.P.**

A partir de las ideas directrices mencionadas con anterioridad se observa que durante el período preescolar el proceso de pensamiento y el desarrollo del lenguaje oral y escrito, se dá a partir de las experiencias y situaciones en las que el niño tiene una participación directa y significativa y en las que influye su entorno escolar y familiar.

Lo anterior marca la importancia de que el docente comprenda, reconozca y respete los procesos de desarrollo infantil como base para proporcionar experiencias de aprendizaje a los niños para que de esta manera propicie el proceso de acercamiento de la lecto-escritura.

Considerando de gran importancia pedagógica la interacción de educandos, maestra-especialista, padres de familia y entorno, así como las actitudes que han de asumirse para que los niños se apropien de la lecto-escritura y la valoren como una forma de comunicación útil y significativa, se presentan algunas sugerencias para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, en el nivel preescolar muy en particular en el CAPEP.

6.1. Papel de la maestra-especialista.

Apoyar al niño en la construcción de este conocimiento, brindándole todo el tiempo necesario para que esto se dé en forma natural y espontánea de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje.

Comprender los errores constructivos de los niños como parte del proceso de aprendizaje.

Promover el desarrollo armónico integral así como su autonomía y socialización ya que con las bases indispensables para que el niño logre su apropiación de este objeto de conocimiento.

Tener presente que la finalidad no es enseñar a leer y escribir a los niños sino favorecer su acercamiento a este objeto de conocimiento aprovechando todos los significativos del aula escolar respetando el interés infantil.

Propiciar que los niños hablen de sus experiencias, ideas, sentimientos en las sesiones de trabajo.

Aprovechar los momentos de contacto con material escrito (por ejemplo en las visitas a la comunidad, los juegos de dramatización, etc.)

Hacer reflexionar al niño para que busque respuesta a sus preguntas por sí mismo, y no darle la respuesta anticipada.

Reconocer la competencia lingüística -los conceptos, vocabulario- e información que maneja al niño- para ofrecerle materiales de lecto-es- critura significativos e interesantes.

Observar los avances de los niños y proponer actividades de acuerdo a su nivel de conceptualización.

Informar de manera sencilla a los padres de familia sobre los eventos de lecto-escritura que realiza el niño en su casa y como se trabaja en el aula.

Dar a conocer a los padres de familia lo que se puede considerar como "errores" en dichos trabajos.

Invitar a los padres de familia al aula para que observen el trabajo de los niños y se den cuenta de sus alcances y posibilidades.

Proporcionar información adecuada a los padres de familia sobre el papel del CAPEP, en lo concerniente a la lecto-escritura.

6.2. Papel del niño.

Escribir (como el niño crea que se hace) con garabatos, dibujos, recados a otros niños o adultos, invitaciones, nombres, letreros, recetas en las actividades que se realizan en una sesión de trabajo.

Realizar visitas a diferentes lugares y que el niño interprete -



109195

-109195

los letreros, señales de tránsito, propagandas, carteles que le llamen la atención y respetar dicha interpretación.

Participar en la realización de periódicos murales, carteles y boletines en donde él, recorte de revistas y periódicos, artículos de interés.

Construir hipótesis, experimentar, confrontar sus supuestos, descubrir por sí mismo diferentes formas de expresión oral y escrita.

6.3. papel de los padres de familia.

El papel de los padres de familia esencial y determinante ya que pasa la mayor parte de su tiempo en el hogar.

Es importante que los padres de familia apoyen el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en la siguiente forma:

Asistan a la escuela cuando se les solicite para que se les informe sobre los avances y dificultades de sus hijos y el niño se sienta querido y apoyado por sus padres.

Envíen el material escrito que la maestra solicite por ejemplo: en vasos, etiquetas, recortes de periódicos o revistas.

Proporcionar en el hogar, hojas de papel, crayolas y otros materiales con los que el niño pueda trabajar libremente.

Colaborar con sus hijos leyéndoles cuentos, noticias de periódicos, etiquetas y letreros de interés para los niños.

6.4. Papel del entorno.

Es a través de los adultos del medio ambiente que lo rodea que el niño recibe conocimientos sociales y culturales con los que forma sus pro

pias concepciones del mundo y de la vida.

El entorno:

Es el marco de referencia del niño a través del cual entienda el mundo y lo explica.

Es la fuente del objeto de conocimiento.

En la comunidad existe una gama infinita de materiales que pueden aprovecharse en actividades propias de la educación preescolar —como son los paseos y las visitas— para que partiendo del interés de los niños se observen e interpreten carteles, anuncios, letreros, nombres de calles, —señalamientos viales, que presentan diversos tipos de escritura y distintos mensajes que pueden ser interpretados en forma natural por los niños— por tener significación para ellos.

6.5. Organización en el aula.

Es recomendable que el aula tenga un espacio propio para el número de alumnos, así como el mobiliario adecuado para que haya facilidad de trabajo y el niño tenga libertad para actuar y crear.

En el salón se pueden organizar los "rincones" de juego. Para el trabajo en pequeños grupos que se incorporan al desarrollo de cualquier —situación, donde se reúne un determinado material, son un recurso permanente al alcance de los niños y de la maestra especialista para favorecer el juego y la comunicación.

Para crear esos "rincones" no se requiere de grandes espacios, pero sí de una distribución especial que permita a los niños identificar el "rincón" por el material que tiene y que en él pueda realizar diferentes actividades.

Estos se establecen en base al criterio de la maestra y del inte-

rés del niño los cuales pueden ser de dramatización, ciencias naturales, expresión gráfico-plástica, construcción con bloques y biblioteca éste último considerado de gran importancia para el objeto de estudio ya que — cuenta con: estampas, letreros, álbumes, libros, recetarios, cuentos, los cuales son de interés para el niño.

para el desarrollo de las actividades de lecto-escritura se sugieren los siguientes criterios en la selección y uso de los materiales aclarando su multiplicidad de empleo.

Materiales que permitan realizar juegos con el lenguaje oral: Loterías, láminas, láminas con secuencias, materiales para jugar adivinanzas, rimas, rompecabezas, estampas para descripción, etc.

Materiales portadores de texto: libros, revistas, periódicos, palabras y enunciados con imagen.

Materiales que propicien el uso de la escritura con el fin de comunicarse: Material para elaborar periódicos murales o mensajes, para elaborar historias personales, recados, cartas, formatos para telegramas, sobres para cartas, listas, etc.

Materiales para favorecer la creatividad: crayolas, hojas de papel, lápices, plumas, cartones, pinceles, acuarelas, engrudos, masas para moldear, materiales de reuso, materiales de la naturaleza, etc.

Materiales gráficos para el "rincón" de biblioteca: letreros, etiquetas, carteles, revistas, boletines, periódicos "diccionarios", cuentos cantos, juegos, rimas, etc.

Es conveniente la revisión periódica de las áreas y materiales de trabajo para que cuente con materiales atractivos, suficientes y el alcance de los niños.

6.6. organización del trabajo.

Dentro del salón de clases la comunicación maestra-niño, niño-niño debe propiciarse en la misma medida, sin embargo es necesario destacar la importancia que el lenguaje del adulto tiene en la formación del niño.

Tradicionalmente, los maestros han jugado el papel de modelo y — guía que dirige y decide aquello que el niño debe saber, su forma de dirigirse al niño es demandante, a través de indicaciones verbales y correcciones.

Orientar el aprendizaje a través de preguntas que implican la resolución de un problema por parte del niño, va a permitirle poner en juego todos sus esquemas al tratar de contestar verbalmente o ejecutar una acción para resolver el conflicto planteado y a la maestra va a proporcionarle oportunidades para conocer la forma de responder del niño y con base en ello ampliar sus posibilidades.

El propósito de este apartado es dar a la maestra-especialista — ejemplos que le permitan establecer su propio estilo de cuestionamiento, buscando no solo propiciar el desarrollo del lenguaje, sino favorecer todo tipo de procesos.

A continuación se ejemplifican cuestionamientos realizados con un grupo de niños en el cual se propicia la interacción entre los niños, las discusiones de propuestas para la organización de actividades, de reglas y formas de trabajo; la solución de problemas comunes; el aprovechamiento de las experiencias de otros niños o la explicación del porqué de los hechos.

¿Qué podemos hacer para que nazca una plantita de frijol?

¿Qué podemos hacer para no sufrir accidentes al transitar en el salón o en el patio?

¿Qué sucederá si hacemos nuestro trabajo como dice Juan?

¿De qué otra manera podemos hacerlo?

¿Qué fue lo que más te gustó de tu trabajo?

¿Cómo se llamará la tienda?

¿Cómo lo escribimos?

Si existe algún medio de comunicación, se puede programar una visita, por ejemplo: al periódico.

¿Cuándo quieren ir al periódico?

¿Qué quieren ver?

¿Qué desean preguntar?

¿Quién lo va a preguntar?

¿Cómo nos vamos a ir?

¿Cuál es el camino que seguiremos para llegar?

¿Qué vamos a llevar?

¿Quién le pedirá permiso a la directora?

¿Le quieres escribir algo?

¿Qué le decimos en el recado?

¿Quién lo hace?

¿Quién nos va a acompañar?

¿Vamos a llevar dinero?

Es importante que la maestra propicie la reflexión, la iniciativa y la comunicación de sus ideas.

6.7. La representación.

Dentro de la sesión de trabajo, el lenguaje oral y la lengua escrita deben estar contextualizados en las actividades que los niños realizan, ya que su desarrollo es el resultado de un proceso natural y espontáneo que nace de acciones, interacciones y experiencias.

Es importante contar con un espacio de tiempo para compartir el trabajo realizado y sea representado ya sea a través de dibujos, del lenguaje oral o escrito: un momento donde tanto maestra como niño los trabajen ya sea practicando, aprendiendo o divirtiéndose con el lenguaje.

Durante este momento los niños pueden trabajar en forma individual, grupal o en equipos, con fines personales o comunes a todo el grupo.

Los niños pueden trabajar en forma individual cuando la maestra - esté interesada en seguir el proceso de alguno de ellos o quiera que cada niño siga sus propias hipótesis.

Trabajar en pequeños grupos cuando se requiera que confronten sus hipótesis con niños de hipótesis más avanzadas o necesiten trabajar con - niños de nivel próximo de desarrollo.

En forma grupal cuando la maestra esté interesada en que todo el grupo tenga una determinada experiencia.

6.8. La evaluación y coevaluación.

En el momento de la evaluación el niño expresa sus experiencias, - sentimientos e ideas en forma grupal.

Al hablar de lo que hicieron, cómo lo hicieron, de las dificultades que enfrentaron y la forma de resolverlas, los niños comprenden poco a poco la relación que existe entre lo planeado y las actividades que realizaron, toman mayor conciencia de sus ideas, lo que favorece en ello los inicios de una actitud crítica y responsable, además de darle seguridad - en sí mismo al verse como alguien capaz de llevar a cabo lo que piensa y proyecta.

La evaluación da oportunidad a la maestra, de ampliar las habilidades lingüísticas de los niños y al niño, le permite aprender de sus experiencias y de las de otros y confrontar puntos de vista diferentes, con - lo que se favorece su autonomía y socialización.

La evaluación se convierte en coevaluación a través de la participación colectiva, que permita plantear alternativas que mejoren la actuación de cada uno de los integrantes del proceso educativo.

CONSIDERACIONES FINALES

El desarrollo de este trabajo me permite determinar la forma en - que se relacionan instancias diferentes y cuya interacción ha hecho posible poner de relieve lo siguiente:

1.- El niño es considerado una unidad bio-psico-social, que a través de - la integración con su entorno se forma a partir de su desarrollo como ser individual y de su formación como ser social que le permite el paso gra- dual de la dependencia a la autonomía de todas las áreas de su personali- dad, por ello la Educación Preescolar es fundamental para los niños.

2.- Para los niños con leves alteraciones no es conveniente que permanez- can en el jardín, ya que la problemática que suelen presentar dificulta - las experiencias y procesos de aprendizaje tanto en ellos como en el gru- po impidiendo su adaptación al mismo.

3.- El centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) tiene la finalidad de brindar atención a los preescolares que presenten - alteraciones leves en su desarrollo, con el objetivo de facilitar la solu- ción de la problemática que manifiestan el niño y lograr su integración - al medio familiar, social y escolar.

4.- Es de suma importancia pedagógica la implementación de un programa - coherente en sus líneas teórico-metodológicas y en las relaciones cotidia- nas que se dan en el espacio escolar y social que circunda al niño.

5.- Es importante que el especialista conozca los distintos estados del - desarrollo infantil para que propicie situaciones de aprendizaje signifi- cativas al esquema referencial propio del niño.

6.- Piaget, Wallon y Freud, aceptan el potencial hereditario, pero no con- sideran la psiqué como un todo dado, sino como una construcción cuyos es- quemas de desarrollo deben ser objeto de investigación. Consideran al hom- bre como un ser biológico que en relación con su medio natural y social - produce la entidad psíquica. De aquí se deriva el concepto de individuo - como unidad biopsico-social.

7.- En el jardín de Niños no se pretende enseñar a leer y escribir al niño preescolar sino propiciar el contacto con la escritura y darles oportunidad de actuar sobre diferentes materiales del mundo escrito, así como - apoyar al niño en la construcción de este conocimiento, dándole el tiempo suficiente para que éste se de en forma natural y espontánea de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje.

8.- Si se acepta que cada niño construye su propio conocimiento de una manera activa y creadora, es necesario organizar el aula de tal forma que - facilite la interacción de los niños entre sí, y con los objetos que lo - rodean.

9.- Es de gran importancia el rol del especialista ya que ha de permitir - que los niños resuelvan problemas por cuenta propia que provoquen el razonamiento y la búsqueda de soluciones para cuestiones conflictivas o difíciles. La especialista estará alerta para no imponer su propia respuesta - sino encontrar con el grupo de niños la solución adecuada.

10.- Es importante que el niño se responsabilice por las cosas que hace y se comprometa a hacerlas, no por miedo al castigo, sino porque le interesan y libremente ha decidido realizarlas. Es adecuado respetar el punto - de vista de los niños y fomentar la discusión entre todos, cuando hay desacuerdos, la especialista debe actuar con capacidad de diálogo.

B I B L I O G R A F I A

- 1.- FERREIRO, Emilia y Teberosky Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, 1979.
- 2.- GOMEZ PALACIO, Margarita. Psicología genética y educación. SEP-OEA. Dirección General de Educación Especial. México 1986.
- 3.- KAMII, Constance y Devries, Rheta. La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar. Madrid, 1981.
- 4.- MERANI, Alberto Psicología y Pedagogía; las ideas pedagógicas de Henry Wallon. México 1970.
- 5.- PIAGET JEAN. Introducción a la epistemología genética. Argentina 1979
- 6.- PIAGET JEAN. Psicología y Pedagogía México 1981.
- 7.- Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Preescolar. Libro 1 México 1982.
- 8.- Secretaría de Educación Pública. Plan Pedagógico para apoyar la formación del niño preescolar. México 1988.
- 9.- Secretaría de Educación Pública. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México — 1988.
- 10.- FERREIRO-GOMEZ PALACIO Y COLS. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. S.E.P.-OEA Facículos 1-2- México 1982.
- 11.- Secretaría de Educación Pública. Programa de Atención Psicopedagógica. CAPEP México 1984.

A N E X O S

PEZ

ARGA 1 (50) 66

PEDRO 4.0

'S SAS STXO ASS°-EH OVAS SSS
-SSSASAD SSSSPCO SSS

2.-LINEARIDAD.

Se da este nombre al ordenamiento de letras en una secuencia sobre una línea recta-real o imaginaria-en el plano horizontal. Sabemos que los niños, cuando comienzan a escribir a los 3 o 4 años, no siempre utilizan la linealidad.

Pueden aparecer letras que contornean las figuras, letras que suceden unas con otras en círculo o en espiral, letras desparramadas en las hojas; en sucesión vertical, etc.

T E L H E Z 10
T E M O O

ORIENTACION DE LA ESCRITURA

La orientación convencional de la escritura es de izquierda a derecha (está claro que este aspecto es diferente de la linealidad, ya que es posible escribir linealmente, pero con orientación contraria a la convencional .)

3.-ESCRITURAS UNIGRAFICAS

U

GATO

Utilización de una sola grafía para cada nombre a representar (cantidad constante). Puede ser la misma grafía (repertorio fijo) o una diferente (repertorio variable)

Veamos en el ejemplo la niña hace uso de las vocales: cada una de ellas representa por sí sola el nombre de un animal o incluso todo un enunciado.

E

CABALLO

O

EL GATO BEBE LECHE

Handwritten scribbles and symbols at the top and bottom of the page, including various letters and abstract shapes.

4.- ESCRITURAS SIN CONTROL DE CANTIDAD.

Solo cuando se llega al límite de la hoja se interrumpe la sucesión de grafías.

Este tipo de escrituras presenta dificultades para interpretación pues resulta dudoso el papel que juegan la cantidad de grafías y las grafías elegidas: Estos niños no diferencian sus escrituras mediante la cantidad de grafías pues es el límite del papel el que determina cuándo finaliza una escritura.

¿ QUE ESCRIBISTE ?

- LETRAS Y SILVESTRE

SILVESTRE 6.1

5.- ESCRITURAS FIJAS. (Con predominio de grafías convencionales)

a) Hay control de cantidad.

b) Todo se escribe de la misma manera.

✓ A o |

CASA

A o i

GATO

A o i

PEZ

A e i

LECHE

6.- ESCRITURAS DIFERENCIADAS.

Los avances propios de esta categoría consisten en que el niño trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura. Sin embargo, no se trata aún de representar las diferencias entre palabras.

Las posibilidades de variación en la escritura se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee. Cuando el repertorio de grafías es bastante amplio el niño puede utilizar letras diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes. Pero cuando el repertorio de grafías o la cantidad de letras a

O C A

GATO

M O A

SOL

T m o

CANICA

T T A

CASA

A E M

CABALLO

disposición del niño es reducido, su estrategia para resolver el problema consiste en cambiar el orden de las letras para diferenciar una escritura de otra.

7.-SECUENCIA DE REPERTORIO FIJO CON CANTIDAD VARIABLE.

Las grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden pero las escrituras tienen diferente cantidad de grafías. Es decir, la primera grafía de una escritura siempre será la primera de la otra, lo mismo la segunda y todas las siguientes ocuparán el mismo lugar, pero es precisamente la presencia o ausencia de algunos lugares lo que determina la diferenciación, o sea la mayor o menor cantidad de grafías.

Jsie Matec 16
Jsio 16

EL GATO BEBE LECHE

GATO

Jsi 16 V

MARIPOSA

Jsi 16 1/2

CABALLO

Jse 16 1/2 V

PEZ

8.-CANTIDAD CONSTANTE CON REPERTORIO FIJO PARCIAL.

Se trata de una mínima diferenciación con cantidad fija (constante). Entre las grafías usadas hay algunas que sirven para diferenciar y una o más que aparecen siempre en el mismo lugar y orden. Una secuencia inmutable de grafías puede aparecer siempre al principio o siempre al final o incluso constantemente en medio de cada escritura, mientras que las otras grafías varían. A veces una sola letra que constantemente inicia o termina una escritura.

E O I R I I 8 a

GATO

E O R I I

MARIPOSA

E R I I 2 a 8

CABALLO

E I I R

PEZ

E R I I

EL GATO BEBE LECHE

ERIKA 5.7

9.-CANTIDAD VARIABLE CON REPERTORIO FIJO PARCIAL.

La diferencia de esta característica en la cantidad de grafías no siempre es la misma.

La diferencia es que en este caso no todos los lugares (vistos ordinalmente) están reservados para una grafía en específico, pues aunque puede existir un principio o final fijo, el resto de los lugares de la escritura pueden ser ocupados por una grafía diferente en cada escritura.

Aoel

GATO

Aoei

MARIPOSA

Adoi

CABALLO

Aoib

PEZ

Abjol

EL GATO BEBE LECHE

adiou
 + ora el
 cios
 + cros mae ui
 oja s / e
 et dor / uoh /

GATO

GATO

MARIPOSA

CABALLO

PEZ

EL GATO BEBE LECHE

10.-CANTIDAD VARIABLE Y REPERTORIO VARIABLE .

Estas escrituras expresan la máxima diferenciación controlada que permite el nivel presilábico: variar a la vez la cantidad y el repertorio para diferenciar una escritura de otra.

Las variaciones en la cantidad de grafías puede tener que ver con el tamaño de aquello que se representa, como en este ejemplo donde mariposa en la escritura con menos letras y caballo la que lleva más. Esta determinación de la cantidad con letras por el tamaño del referente puede darse en cualquier grupo con cantidad variable y muestra claramente el divorcio entre la escritura y la sonoridad de la palabra muestra también los esfuerzos infantiles por elaborar criterios objetivos que permitan regular las variaciones en la cantidad de letras usadas para escribir.

11.- ESCRITURAS DIFERENCIADAS CON VALOR SONORO INICIAL.

La diferenciación entre escrituras se presenta plenamente - desarrollada en esta categoría y además con un matiz importante: la presencia de letras (casi siempre una sola en cada palabra y casi siempre la primera) que tienen que ver - con la sonoridad de la palabra, en tanto que las otras - letras que siguen no tienen por función representar la sonoridad.

ale

GATO

malo

MARIPOSA

aal

CABALLO

els

PESCADO

asoees

EL GATO BEBE LECHE

12.-CANTIDAD Y REPERTORIO VARIABLES Y PRESENCIA DEL VALOR SONORO INICIAL.

Estos conjuntos de escrituras presentan características muy peculiares: por una parte, la construcción total no está determinada por un intento de correspondencia sonora (y en eso son presilábicos); pero, por otra parte la letra que inicia cada escritura no es fija ni aleatoria: es una de las letras que corresponden al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra (y en eso preanuncian el nivel silábico). Por lo demás, la cantidad suele ser variable, tanto como el repertorio.

En el ejemplo todos los comienzos son pertinentes: a para "lápiz", l para "pizarrón" y para "Gis", p para "pegamento" y quizás l para "la maestra". Pero todas las letras siguientes no tienen que ver ni con el valor sonoro convencional ni con la correspondencia sonora. Están allí para que se pueda leer la primera, ya que con una sola letra no basta para constituir una escritura.

LAPIZ

a 5oh1

PIZARRON

in t/hs

PEGAMENTO

pa/s

GIS

19r/to

LA MAESTRA COGE SU LAPIZ

ll dTohue dia

13.-NIVEL SILABICO

bepu

CALABAZA

Pe

PIÑA

epu

CEBOLLA

pe

PAN

pebolo

EL GATO COME PAN

ESCRITURAS SIN VALOR SONORO CONVENCIONAL

14.- NIVEL SILABICO

a o
GA - TO

/ i o o
MA - RI-PO-SA

a a o
CA - BA - LLO

p z
PE - Z

E a o e e e e
EL GA- TO BE-BE LE-CHE

ESCRITURAS CON VALOR SONORO CONVENCIONAL

K S A
CA - SA

15.- ESCRITURAS SILABICO-ALFABETICAS CON PREDOMINIO DEL VALOR SONORO.

El ejemplo muestra claramente la correspondencia entre cada letra y la sílaba o fonema que representa. Aparecen escrituras espontáneas como mamá y el nombre del niño.

Mama

MAMA

Ram

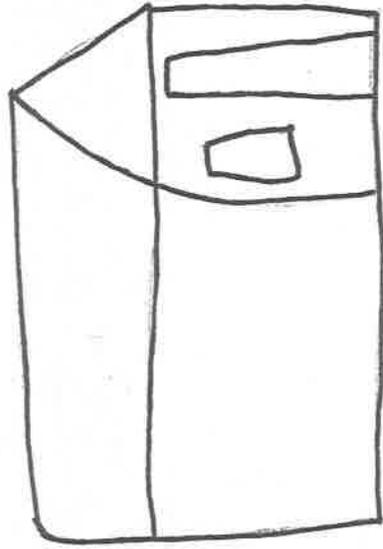
RO - JO

ABR A H A M A

ClAO

CABA - LLO

16.- SILABICO ALFABETICO



CSA

CA - SA

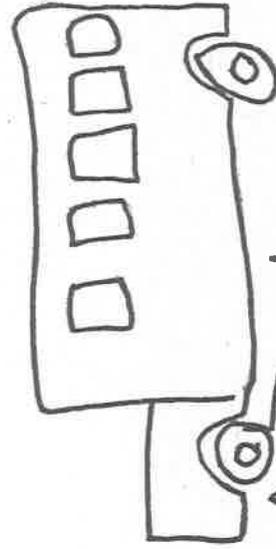
16.- SILABICO ALFABETICO

GENAO

100

SIE

CIEN



A TOU

AUTOBUS

a b a t i s

LAPIZ

t i s a b a m e

PIZARRON

t e g a m a t o

PEGAMENTO

g i s

GIS

l a m a e s t r a d e e s u l a t i s

LA MAESTRA COGE SU LAPIZ

17.-ESCRITURAS ALFABETICAS CON ALGUNAS FALLAS EN LA UTILIZACION DEL VALOR SONORO - CONVENCIONAL.

Se trata de escrituras faciles de interpretar porque además de existir la correspondencia entre letras y fonemas, hay predominancia de valores sonoros convencionales. A veces se usan letras no pertinentes por desconocimiento de la letra-convencional para un fonema particular- (No se trata de fallas ortograficas sino de desavenencia entre la letra y el sonido que representa)

NIVEL ALFABETICO

Papolla

pusano

Paloma

Escalera

Comote

Lapis

eipapei esblanco

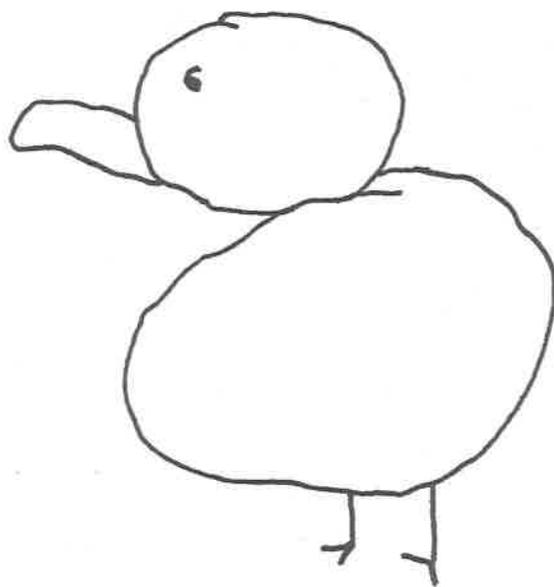
laboteiadesverte

eipapeles

PA TAO O

PA - TO

Q



NIVEL ALFABETICO

DIANA 5.0

TOÑO

O T A Ñ

LUISA

L u i e s a

ESCRIBE TU NOMBRE

DULCE

D U L C E C

ESCRIBE TU NOMBRE

2

3

4

1
5
6
7

ESCRIBE TU NOMBRE

Luis Adriano

LUIS ADRIAN 5.9

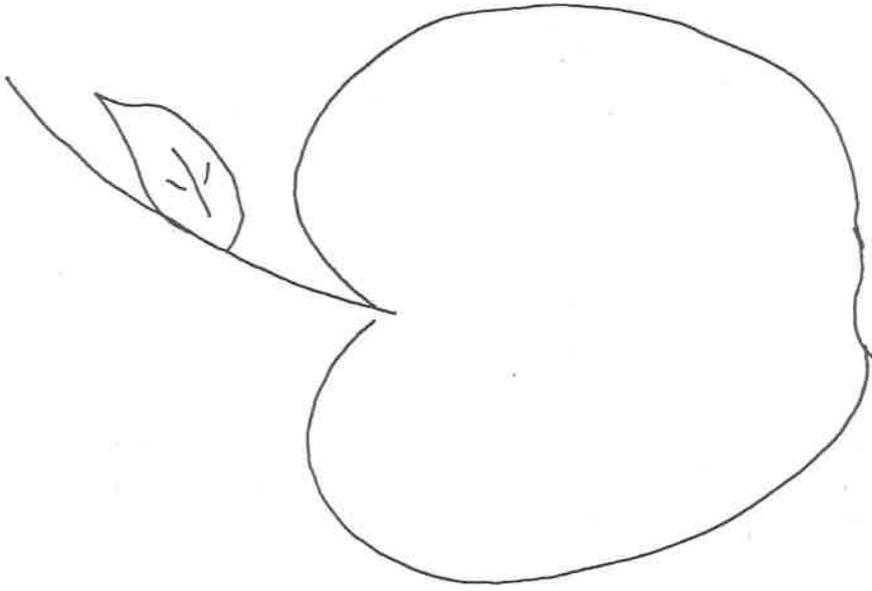
PRIMER MOMENTO



DICE: EL PATO ESTA EN EL AGUA

EL NIÑO LEE: EL PATO NADA

PRIMER MOMENTO

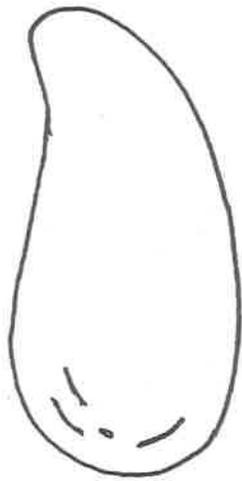


DICE: LA MANZANA ESTA SABROSA

LEE: M A N Z A N A

CLAUDIA 5.6.

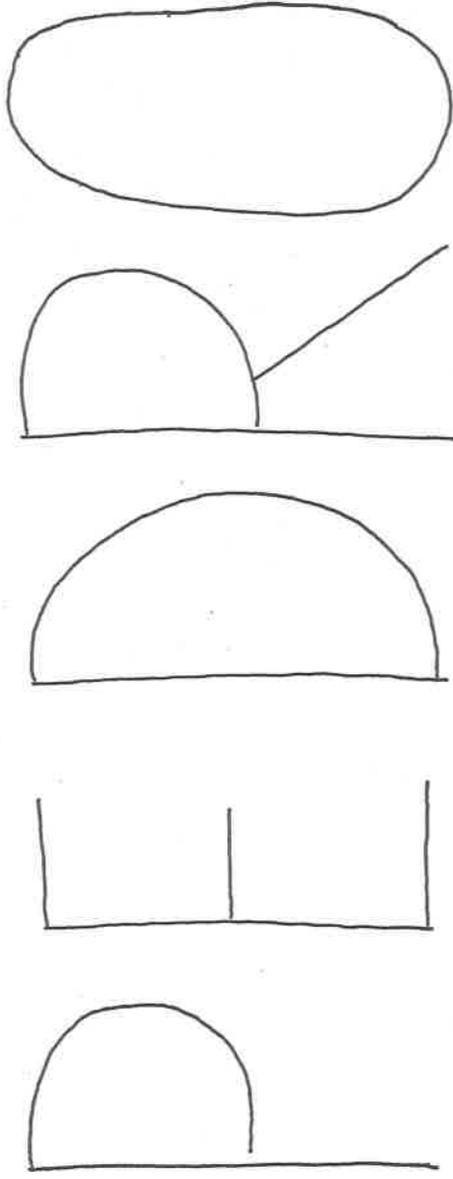
PRIMER MOMENTO



DICE: El mango está maduro.

EL NIÑO LEE: M A N G O

D I C E :

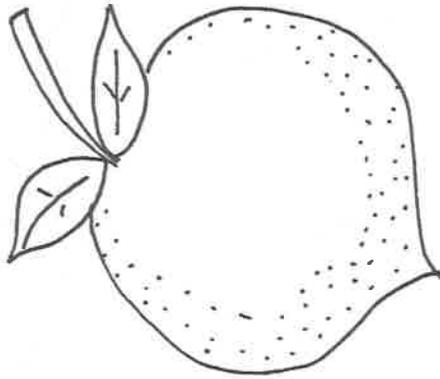


EL NIÑO LEE :

P E D R O

PEDRO 5.2

SEGUNDO MOMENTO



L I M O N
Limón
Limón
Limón
Limón
Limón

SEGUNDO MOMENTO

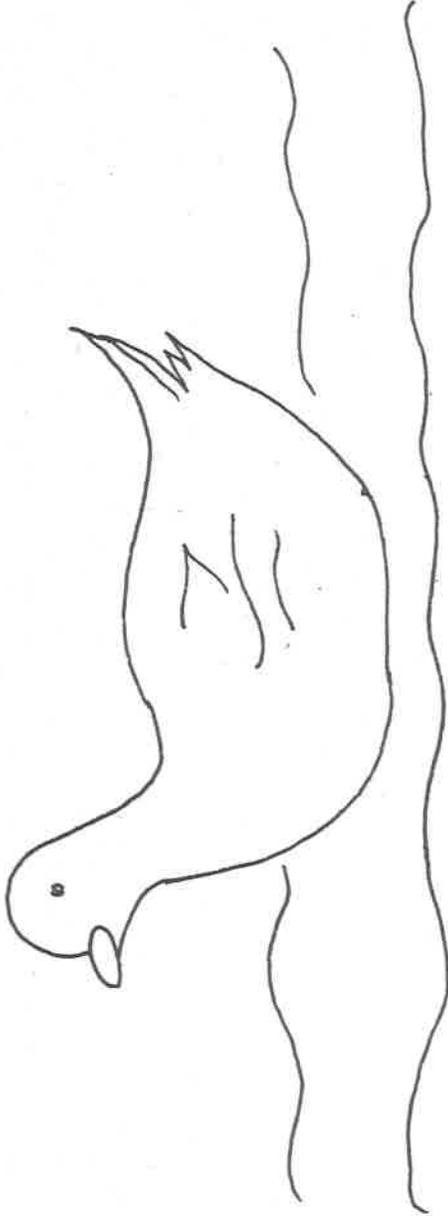


EL PATO NADA

EL pa - to

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

TERCER MOMENTO



El Pato nada

El Pa-to na-da

EL pato nada

El niño coordina las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto para que se logre una lectura exitosa.
El niño rescata el significado del texto y afina las estrategias de lectura.

NOTA: No se espera que el niño en preescolar llegue a este momento.

INTERPRETACION DE PARTES DE UNA PALABRA

- a) Se escribió frente al niño(a) la palabra "ZANAHORIA" y se procedió de la siguiente manera:

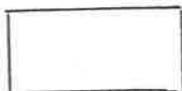
Mira, aquí dice "zanahoria" (se señala) ¿Cómo dice?

zanahoria.

- b) Habiendo dado respuesta a la pregunta anterior se inició el tapado de partes; cuestionando sobre la parte visible.

Si yo hago esto (tapando parte final)

Z A N A



En esto que queda, ¿seguiré diciendo zanahoria?

no, ¿Porqué? es que no están todas las letras.

- c) Se siguió el mismo procedimiento:



H O R I A

¿ Y así dirá algo? No. ¿Por qué? Falta la "Z" (lo indica con su dedo) y otras letras.

- d) Y aquí ¿Cómo dice?



N A H O



No dice nada ¿Por qué? No sé.

- e) Se escribió (letra tamaño normal) la palabra Z A N A H O R I A de derecha a izquierda en presencia del niño.

. A I R O H A N A Z

Se preguntó :

Si escribí así (_____) se señaló, ¿Seguirá diciendo zanahoria?

Sí. ¿por qué? Por que están todas.

- f) Se escribió la palabra zanahoria alterando el orden de las letras, el niño (a) observó el desorden de todas las letras.

N A R H A I Z O A

¿ Seguirá diciendo zanahoria?

Sí, ¿Por qué? por que lleva una "Z".

¿Por qué?

Por que con esa sí se escribe.

DIANA.

5.0

INTERPRETACION DE PARTES DE UNA PALABRA

- a) Se escribió frente al niño(a) la palabra "ZANAHORIA" y se procedió de la siguiente manera:

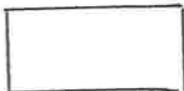
Mira, aquí dice "zanahoria" (se señala) ¿Cómo dice?

zanahoria.

- b) Habiendo dado respuesta a la pregunta anterior se inició el tapado de partes; cuestionando sobre la parte visible.

Si yo hago esto (tapando parte final)

Z A N A



En esto que queda, ¿seguirá diciendo zanahoria?

Sí, ¿Por qué? las otras palabras quedaron abajo del papel que pusiste.

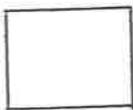
- c) Se siguió el mismo procedimiento:



H O R I A

¿ Y así dirá algo? No. ¿Por qué? Por que esas palabras no eran.

- d) Y aquí ¿Cómo dice?



N A H O



Faltan ¿Qué falta? las otras palabras.

e) Se escribió (letra tamaño normal) la palabra Z A N A H O R I A de derecha a izquierda en presencia del niño.

. A I R O H A N A Z

Se preguntó :

Si escribí así (←) se señaló, ¿Seguirá diciendo zanahoria?

sí, porque están todas las palabras.

f) Se escribió la palabra zanahoria alterando el orden de las letras, el niño (a) observó el desorden de todas las letras.

N A R H A I Z O A

¿ Seguirá diciendo zanahoria?

No. No sé.

¿Por qué?

Porque faltan unas palabras.

JORGE.

5.7