

UNIDAD AJUSCO
Academia de Psicología Educativa

**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA GUIAR
EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA
EN PREESCOLAR.**

T E S I S
Que para obtener el grado de
Licenciada en Psicología Educativa

Presenta:
URIBE TORRES MARÍA MERCEDES

Asesora: Maestra. Alma Rodríguez Castellanos

DEDICATORIAS

A mis padres

Lourdes y Benjamín por su amor compartido, tiempo, dedicación....., gracias por ser mis principales críticos y formar en mí, el espíritu de perseverancia.

A Rafita

Por ser la inspiración de fortaleza, rectitud y autosuficiencia.

A **mis hermanas y sobrinas** porque con sus experiencias, han ido mostrando el camino de esta vida basada en aprendizaje, a **Irán** por que con su nacimiento, volvió a renacer en mí la esperanza y su crecimiento fortaleció mi vocación por esta profesión.

A Jaime

Por tu amor, reconocimiento, compañía..... mi confidente, amigo, cómplice de mis locuras y apoyo en mis tristezas. Esta por lograrse este sueño, estoy segura que los subsecuentes reforzaran nuestra unión.

AGRADECIMIENTOS

Muy especialmente a la Maestra. **Alma Rodríguez Castellanos**, por creer en este trabajo, impulsarlo y valorarlo. Ya que su aportación y la admiración por el trabajo que ella realiza, fortaleció la confianza por lo que puedo lograr. Gracias por su tiempo y paciencia.

A los miembros del jurado por sus observaciones, y las aportaciones significativas para el mejoramiento de este trabajo.

A mis queridos amigos **Paty, Miguel, Luz, Nancy, Isi, Vero** por compartir cada uno en su momento, esta maravillosa experiencia.

INDICE

1.- RESUMEN	5
2.- INTRODUCCIÓN	6
3.- ANTECEDENTES	6
4.- JUSTIFICACIÓN	8
5.- MARCO TEÓRICO	

CAPÍTULO I. CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

1.1 Relación Lenguaje-Lectoescritura	11
1.2 Lectura y Escritura como dos Procesos Relacionados	20
1.3 Desarrollo de la Lectoescritura	22
1.4 Importancia Constructivista	24

CAPÍTULO II. INTERPRETACIÓN TEÓRICA SOBRE LAS ESCRITURAS INFANTILES.

2.1 El Garabato	30
Definición del término	
2.2 Desarrollo del Garabato	31
Clasificación de categorías principales	
2.3 El Sistema de Escritura	33
2.4 Desarrollo Psicomotor del niño preescolar	37
Lateralidad, Concepto de espacio, Coordinación Viso-motora, Expresión libre	

CAPÍTULO III. NECESIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO, EL GARABATO Y SU APORTACIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA.

3.1 Referencias del Programa Preescolar y sus Propósitos para la Lectoescritura	43
3.2 Actividades de Lectoescritura	50
3.3 Proceso de Construcción	52
Nivel Presilábico, Silábico, Silábico-alfabético.	

3.4 Hipótesis sobre el sistema de escritura -----	57
De cantidad, variedad y silábica.	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA -----	59
6.- METODOLOGÍA.	
• OBJETIVOS -----	60
General, Específico	
• HIPÓTESIS -----	60
• DEFINICION DE VARIABLES-----	60
• TIPO DE ESTUDIO -----	61
• TIPO DE DISEÑO -----	61
• SUJETOS-----	62
• ESCENARIO-----	62
• INSTRUMENTOS-----	62
• ESTUDIO PILOTO-----	64
7.- PROCEDIMIENTO-----	65
Recolección de Datos	
8.- ANALISIS DE INVESTIGACIÓN -----	68
9.- REFERENCIAS -----	118
10.- ANEXOS	
1.- Estrategias de intervención basadas en situaciones didácticas para guiar el proceso educativo de la LectoEscritura en preescolar. -----	121
2.- Tabla de análisis esquemático -----	126
(con descripción de lo aplicado)	
3.- Protocolo de Observación -----	127
4.- Evaluación de la LectoEscritura inicial -----	128
5.- Carta por “tema” de la situación didáctica -----	130

RESUMEN

El presente trabajo expone los resultados obtenidos, de las estrategias de intervención, basadas en el proceso de adquisición de la lectoescritura desde preescolar. En el cuál se dan a conocer los componentes de la intervención por nivel de conceptualización de lo escrito, así como de las hipótesis de interpretación.

Dicho trabajo ha centrado su revisión bibliográfica, en investigaciones referentes al estudio de “el garabato”; objeto simbólico por el cual, se van desarrollando cada uno de los ejercitamientos y conceptualizaciones que de la escritura se adquiere.

La muestra comprende un total de 13 alumnos de 1º , 2º y 3º de preescolar, en edad comprendida entre los 4 y 5 años de edad, a quienes se les aplicó una evaluación inicial, 15 situaciones didácticas y una evaluación final, lo cual permitió conocer cómo se encontraron los sujetos antes y después de la aplicación de las situaciones didácticas.

Con ello que se permitiera conocer el grado de conceptualización individual, que adquieren los niños al hacer uso de su escritura (aún no convencional), de manera espontánea y sin ninguna instrucción; así como de los progresos que estos desarrollan a partir de su escritura inicial “los garabatos”, finalidad que se cumplió sobre el objetivo y el planteamiento de investigación de acuerdo a lo que influye en la construcción y conceptualización de las letras para la adquisición de la lectoescritura.

INTRODUCCIÓN

Para el aprendizaje de la lectura y la escritura; la primera etapa, la preparación, tiene que ver con las habilidades que los niños alcanzan normalmente antes de que puedan sacar provecho de la instrucción formal. Los niños adquieren conocimiento del lenguaje y del nombre de las letras, aprenden que las palabras están compuestas de sonidos separados y que las letras pueden representar estos sonidos.

Esto a partir del coloreo de sus trabajos, garabatos o pseudo letras; con la única finalidad de expresarse a partir de la escritura, es decir; este aprendizaje, en contacto con el objeto de conocimiento (garabato), permite un aprendizaje sujeto-objeto. El cual se explica bajo el enfoque constructivista psicogenético, del cual se desprende esta investigación. Con la finalidad de considerar a la lectura y a la escritura como un proceso de construcción interpretativo de significados; es decir, tanto la lectura como la escritura consideradas como actividades de construcción y ampliación de conocimientos nuevos en cada experiencia vivida por el preescolar.

La primer parte de este trabajo, esta basada en investigaciones que Ferreiro y Teberosky (1979), Gómez (1984), Pellicer (1997) entre otros, han realizado respecto a la adquisición de la lectoescritura. Planteado inicialmente en los antecedentes, importancia y justificación del objeto de estudio, en los conocimientos previos del niño preescolar, su interpretación del lenguaje escrito y oral, a partir de sus garabatos (a pesar de que no conoce los significados convencionales de dichos trazos) y como esta actividad “natural” del grafismo, forma parte importante dentro de este proceso de construcción.

La segunda parte plantea en el marco teórico, los conceptos básicos sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Comenzando con el concepto de lenguaje, la lectura y escritura como dos procesos relacionados, el desarrollo de la lectoescritura, y su importancia constructivista. Posteriormente se hace una interpretación teórica sobre las escrituras infantiles, en las cuales se describe conceptualmente nuestro objeto de estudio “el garabato”, su desarrollo, el sistema de escritura con niveles evolutivos, hipótesis y elementos de psicomotricidad del niño preescolar. Que servirán de fundamento, guía y respaldo para las observaciones de la investigación.

Por otro lado sin desvincular dicho trabajo del sistema educativo, el cual está delimitado en la lectoescritura; se hace una referencia específica sobre actividades y propósitos que persigue para esta asignatura la reciente reforma, debido a que la señala como requisito previo para acceder al nivel educativo básico primaria, puntualizando en la importancia de fomentar y apoyar esta actividad de garabatos, como ejercicios previos a la escritura y lectura, como apoyo importante para la enseñanza convencional de la lectoescritura.

Posterior a ello, tratando de centrarnos en el tema principal de este trabajo, se aborda al garabato y su aportación para la adquisición de la lectoescritura y su importancia dentro de un proceso de construcción. Y en donde se plantea, el problema que precede a esta investigación.

Finalmente, se expone el contenido de la fundamentación metodológica, donde se señalan los objetivos generales y específicos perseguidos. Así como, las hipótesis, definición de variables, tipo de estudio, tipo de diseño, sujetos, escenario, instrumentos, procedimiento y técnicas utilizadas para el desarrollo del presente trabajo de investigación, conclusiones derivadas, anexando el seguimiento de investigación y propuesta de trabajo posterior así como los formatos de los instrumentos utilizados.

JUSTIFICACIÓN

Tomando en cuenta que la educación es un proceso de desarrollo fundamental en la vida de cada individuo. El presente trabajo tiene la finalidad de abordar un tema muy importante para tal desarrollo como es: la adquisición de la lectoescritura, desde la edad preescolar inicialmente con el garabato. Que como parte fundamental y como proceso importante para la enseñanza de la lectura y escritura, es indispensable señalar la forma en que estos niños, aprenden el lenguaje desde una totalidad de manera “natural” (Rius, 2001).

A pesar de que la adquisición de la lengua escrita y la lengua oral son diferentes, en su metodología de enseñanza, su finalidad y común orientación es que el sujeto participe activamente y lo más correcto posible en la comunidad para su desarrollo personal. Ya que el aprendizaje de la lectura y escritura implica un acercamiento real y útil, desde temprana edad, considerando que no es una tarea exclusiva de la educación básica, en la cual se comienza a enseñar sobre la lectura y escritura propiamente convencional. Por lo contrario, es una tarea que también corresponde a la educación preescolar.

Fundamentalmente porque en esta etapa el niño trae consigo conocimientos adquiridos desde más pequeño, siendo un sujeto activo con experiencias importantes sobre la comunicación desarrollada bajo la utilización de la lengua hablada y escrita. Como se hace mención en el (Programa de Educación preescolar, 2004). Del cual también se parte, para fundamentar la importancia de esta investigación, ya que a partir de esta reforma, es que surge la inquietud de conocer lo que busca y requiere la educación básica de esta etapa preescolar, como impulsador para acceder lo más real posible a los siguientes conocimientos, y que particularmente se limita al tercer año de esta educación preescolar, debido a que son éstos los más cercanos al acceso de la educación básica (primaria).

Por otro lado, esta investigación está delimitada sobre el tema de la lectoescritura, debido a que fundamentalmente en esta etapa preescolar, se cree que tiene poco reconocimiento esta actividad espontánea y natural como es el garabato (rayones o dibujos mal hechos, como algunos mencionan).

Es así que, basado en la concepción de que la habilidad lectora se transmite a partir de lo que nos aporta la enseñanza de la lectoescritura, se centra este trabajo bajo el enfoque constructivista, donde el aprendizaje es significativo cuando se toma en cuenta los ritmos, la ejecución, intereses, autonomía de los alumnos entre otros. Ya que como menciona Ulzurum (1999) “la lectoescritura es considerada como un proceso global de construcción e interpretación de significados en entornos culturales alfabetizados” (p. 11). Es así que ayuda a potenciar y educar habilidades intelectuales, relacionadas significativamente. Llegando a ser una alternativa razonada a la dominante tendencia escolar de lo memorístico. Es una propuesta psicopedagógica ya que se considera que el trabajo escolar para las observaciones está diseñado para superar el aprendizaje memorístico de las aulas y lograr un aprendizaje más integrador, comprensivo y autónomo.

La práctica del aprendizaje comprensivo arranca de una propuesta muy concreta: partir siempre de lo que el alumno tiene, conoce, respecto de aquello que se pretende aprender. Sólo desde esa plataforma se puede conectar con los intereses del alumno y éste puede remodelar y ampliar sus esquemas perceptivos.

Dando significado al garabato como una parte de este proceso natural, antecedente para la enseñanza del código alfabético, el cual no garantiza tampoco el aprendizaje de la lectoescritura (Díaz, 1996 y Vaca, 1997). Es a partir de conocer las características que conforman a esta actividad gráfica realizada por el niño preescolar, que se considera importante observar y analizar dichos procesos y características para determinar a qué nivel está considerado el estudio de esta actividad.

Es así, que al tomar esta conceptualización de dicha actividad se considera importante remarcar que el jardín de niños debe proporcionar una guía de desarrollo del niño, en todas las áreas ya que complementa en cuanto a necesidades e intereses del niño. Donde en las características sociales, impiden muchas veces a las familias – como se ha observado en diferentes casos- cumplir totalmente con la función educativa, por lo que en la escuela es importante que se potencialicen al máximo todas aquellas capacidades que tenga el niño para su mejor desarrollo educacional.

El garabato desde este punto de vista ayudaría a cumplir esta función para estimular y dirigir el proceso educativo sobre la lectoescritura, con objetivos, actividades, técnicas y recursos en específico adecuados a los niños proporcionándole medios y creando

actividades que les ayuden en la adquisición de la lectoescritura para adaptarse posteriormente a los siguientes niveles escolares. Esto se podrá lograr por medio de una evaluación centrada en el proceso por el cual pasa el niño de preescolar, para que junto con su conocimiento natural se apoye para la lectoescritura (Lerner, 1996).

Es importante resaltar también cuales son los procesos de aprendizaje por los cuales va haciendo diferencia respecto a la lectura y escritura el niño preescolar, ya que solo así es como se puede realmente tener un acercamiento y entendimiento sobre cómo abordar la alfabetización en preescolar para la lectura y escritura.

MARCO TEÓRICO

I

CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

1.1 Relación lenguaje-lectoescritura.

El lenguaje forma parte importante de la visión que tienen todas las personas acerca del mundo y todo lo que le rodea, ya que en ello se puede entender cómo se aprende el conjunto de conocimientos básicos que desde pequeños debemos asimilar. Sólo que la base de estos conocimientos no siempre es detectada, entendida o cuidada por los profesionales de la educación y en general por las autoridades responsables de ella, que de alguna forma pueda ser plasmada en los planes y programas para la educación preescolar dentro del campo formativo del lenguaje.

Por poner un ejemplo, un conocimiento básico pero olvidado, es aquel que surge con los casos reales del lenguaje, es decir; todas aquellas versiones que las personas expresan o escriben y que para la enseñanza formal pueden no comunicar un significado de manera simple. Ya que de acuerdo a Cassany, Luna y Sanz (2000) “en la enseñanza, sólo importa el sonido del habla y lo impreso de lo escrito, esperando a que sea decodificado convenientemente, proporcionado por el oyente o el lector” (p. 55).

Por ello, el estudio del lenguaje es un proceso importante y sustancial para todo ser humano ya que es un medio de comunicación mediante el cual, se aprende a través de signos orales y escritos que poseen un significado, jugando un papel importante para la lectura ya que este conjunto ordenado y sistemático de formas orales, escritas y grabadas permite una comunicación entre las personas que constituyen una comunidad lingüística. Donde la escritura referida por Olson (1995) “no es una transcripción de la oralidad por el contrario, los sistemas de escritura son modelos para analizar el habla” (p. 346).

Una forma de visualizar cómo comprendemos el lenguaje (hablado ó escrito) es admitir que existen dos aspectos muy diferentes para hablar acerca de él, los cuales representan por un lado, la parte física, es decir; todo aquello relacionado con la sonoridad, el tono, la duración, el número, tamaño y características de lo escrito. Las cuales son:

“organizaciones carentes de significado, por no tener una forma particular para el lenguaje hablado o escrito” (Tolchinsky, 1993, p. 40).

Por otro parte, está un aspecto que no puede ser medido u observado directamente, el cuál es el significado; “visto como una organización indescifrable del lenguaje, sólo encontrado en la mente de cada una de las personas” (Tolchinsky, 1993, p. 40).

Siendo estos aspectos del lenguaje los que mencionan sobre lo que existe en el mundo que nos rodea y que son llamadas estructuras superficial o profundas, de acuerdo con Smith (1989), “la estructura superficial es la información visual del lenguaje escrito, siendo su significado la estructura profunda” (p. 82).

Sin embargo, estos dos aspectos son independientes de cada uno, debido a que podemos identificarlos, sin tener que referirnos al otro para la comprensión de lo escrito, ya que el significado para cada persona va más allá de los sonidos o de los signos impresos del lenguaje.

Con respecto a la lectura es indispensable comprender ciertas habilidades que por decirlo de alguna forma, no deben ser ignoradas en el análisis de este tema. Como el descubrimiento de las diferencias críticas entre las letras y las palabras, para lo cual Ulzurum (1999) refiere que “no significa que se deba saber cómo mirar el texto, sino saber qué es lo que hay que buscar dentro del texto para comprender lo que se quiere dar a conocer” (p. 11). Con ello los niños inician la adquisición de esta habilidad cuando emplean su percepción y conocimiento común de los diferentes y variados aspectos cotidianos presentados dentro de su campo visual. Ya sea con lo que observan en los anuncios, libros, revistas, etc; o en lo que pueden conocer con apoyo de los adultos. De los cuales Dubois (1995) señala que en diferentes estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos años, se puede observar en ellos tres concepciones teóricas respecto al proceso de la lectura. Donde la primera, define a la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información.

La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Así mismo, investigaciones llevadas a cabo por Pérez, Abiega, Zarco, Schugurensky (1999), revelan un factor importante para el estudio de la lectura y la forma en que

naturalmente puede llegar a ser reforzada y estimulada desde temprana edad y es, que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con esta concepción sobre la lectura.

Esto explica el porqué los docentes llevan a cabo en su mayoría la práctica en la formación de la lectura de acuerdo a los modelos que van marcando un proceso de conocimiento y habilidad ascendente, según durante este proceso la comprensión vaya asociada a la correcta “oralización” del texto. Esto es, que si el estudiante (tomando en cuenta que para una “adecuada” lectura se comienza desde la educación primaria) lee bien y puede decodificar el texto, lo entenderá. De acuerdo a los supuestos convencionales de que ya sabe hablar y entender la lengua oral, error que por supuesto, ha dejado de lado la importancia de una buena estimulación, desde una edad más temprana como podría ser en preescolar, con estrategias de intervención adecuadas a lo que cotidianamente puede tener acceso de poder experimentar.

Por otro lado avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva dieron lugar de importancia a la teoría que define a la lectura como un conjunto de habilidades. Surgiendo a partir de este momento la teoría interactiva dentro de la cual se destaca el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema, la cual postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado (Dubois, 1995).

Tal es el caso de Goodman (1982) con su modelo psicolingüístico, el cual parte de los supuestos de que “la lectura es un proceso del lenguaje donde los lectores son usuarios, los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y que nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto” (Citado en Dubois, 1995, p. 9). Entendiéndose para el caso que dirige a esta investigación, que son los niños quienes al no conocer un significado convencional de la lectura o reconocimiento propio de las palabras en los libros o material de lectura cercano a él, puede tan sólo con el hecho de ver imágenes, imágenes con letras, o letreros (como los que anuncian algún tipo de producto que se les hace familiar), hacer inferencias o manifestar lo que se dice en ellos. Y conforme van teniendo contacto, acceso y familiaridad con ellos es como van interactuando tempranamente con los textos.

Smith (1990), es uno de los primeros en apoyar esta teoría, al destacar el carácter interactivo del proceso de la lectura donde es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto.

De manera similar Buron (1999), afirma que "la comprensión sobre la lectura ha dejado de ser un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p. 43). Ya que explica que este es un proceso activo en el cual desde niños integramos los conocimientos previos con la información del texto o con lo que se nos presenta, lo cual; es de gran importancia para construir nuevos conocimientos.

Para ello Dubois (1995) afirma que:

"el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor (cuando es el caso) y en la del lector (o en la del niño) cuando reconstruye el texto en forma significativa para él" (p. 11).

Igualmente, en investigaciones de Solé (1994) se afirma que "son los lectores quienes componen el significado" (p. 19). Por esta razón es que se explica que no haya significado en el texto sólo hasta que el lector decide que lo haya.

Tal es el caso de los niños, los cuales; cuando tienen oportunidad de tener contacto con algún material de texto. Independientemente de si sabe o no lo convencional de éste, ellos puede llegar a tener un significado a partir de lo que ha escuchado de ciertos temas o aspectos que en cierta forma llegan a ser interesantes para él.

Ferreiro y Gomez (1984), señalan que:

"la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas en la comprensión de la lectura" (p. 18).

Es esta teoría de los esquemas la que explica cómo la información encontrada dentro del texto se va integrando a los conocimientos previos del lector el cual a su vez va influyendo en su proceso de comprensión. Donde la lectura es vista como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar el orden de los diferentes esquemas, buscados para ser apropiados para explicar el texto y a su vez el tema, donde el esquema, según Gardner (1994), "es la estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria" (p. 120). De acuerdo con ello, se entiende que

en esta estructura hay diversos esquemas, unos que representan nuestros conocimientos, otros los eventos, las secuencia de estos eventos, las acciones, etc.

Diferentes psicólogos constructivistas han retomado el concepto del esquema; tal es el caso de Coll, et al. (1999) los cuales, en sus estudios han utilizado el concepto sobre la inteligencia emocional para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa, donde el esquema, según la definen sus teóricos “es el lugar o categorías en las que se almacena en el cerebro lo que se aprende” (p. 52). De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su memoria el orden de los esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada.

En el caso de los niños cuando ya han escuchado u observado algo sobre el tema pueden opinar y platicar sobre él, de hecho pueden llegar a dar un breve comentario referido a lo que se esta hablando. También cuando un adulto le presenta una lectura y enseña imágenes, fotos o cuando visita lugares, va agregando todas estas experiencias a su esquema. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias o simplemente comenta sobre alguna otra experiencia distinta pero de igual forma interesante capaz de llamar la atención del otro.

Es decir que, cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil pero no imposible, ya que como se ha mencionado, si se retoma esto desde temprana edad, posiblemente cuando el niño sea poco mayor, no le será tedioso leer y al contrario le llamará más la atención para poder consultar materiales de texto. Ya que los esquemas están en constante desarrollo y transformación. Debido a que, “cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Y cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente” (Coll, et al., 1999).

Es por ello que al considerar la lectura como un proceso constructivo lleva a investigar y utilizar enfoques muy distintos a los que se han venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora y su utilización. Proponiendo con ello que ya nos se enseñen más técnicas aisladas de enseñanza y que se deje de comprobar la comprensión lectora, tal como se ha venido haciendo. Porque la lectura, como mencionan los distintos autores que la han abordado, no es decodificar palabras de un texto.

Para ello Nisbeth y Schucksmith (1992) afirman que, las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación, arrojan la

misma conclusión: "la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes" (p. 75). A partir de este punto es que, se considera la lectura como un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego se confirma si la inferencia que se ha hecho es correcta o no. Ya que hacer inferencias es una de las estrategias más utilizadas por los niños así como es de importante valor, es también complejo ya que mediante su comprobación es que se construye la comprensión.

Al respecto Solé (1999) postula que las inferencias consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector. Smith (1990) nos dice al respecto: "La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas" (p. 109).

Estos elementos son la guía principal, mayormente utilizada dentro de la lectura, ya que al leer, al escuchar a un hablante o simplemente al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas. Y en la medida en que respondemos a esas interrogantes y en la medida en que no nos quedamos con ninguna incertidumbre, estamos comprendiendo.

Apoyando lo anterior, Solé (1999) dice: "Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera y enseñar a leer debe tener esto en cuenta" (p.17).

De manera que si pensamos que al enseñar a leer estamos hablando única y exclusivamente de la tan mencionada enseñanza formal, lo anterior nos pone de manifiesto el error en el cual se ha caído con la enseñanza tradicional y el incorporamiento de la importancia lectora hasta la educación primaria. Ya que se está con ello obstaculizando de forma errónea este proceso natural de acercamiento y comprensión desde la infancia.

Finalmente y con la intención de concluir lo que se acaba de mencionar sobre la lectura, de acuerdo con Tolchisky (1993) en esta concepción:

"El lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo" (p. 43).

Y sin rechazar todo lo que este modelo supone, debemos considerar respecto a la lectura los otros dos modelos basados en las teorías psicolingüísticas, cognitivas y constructivistas. Ya que desde este punto de vista, se puede entender que la comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: interpretar, retener, organizar y valorar. Donde cada uno supone el desarrollo de habilidades diferentes y de la puesta en práctica de estrategias concretas.

Algo que para poderse apoyar necesita de la participación del docente, ya que este puede ser el de guía y facilitador del proceso de esta comprensión lectora, respecto a cada uno de los niveles de edad y características del estudiante. Lo cual se puede apoyar con métodos reconocidos en los cuales se han propuesto adecuaciones para la enseñanza aprendizaje de la lectura en cuanto a su introducción, donde Coll, et al. (1999), mencionan que en las interacciones educativas “el docente puede evaluar el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia, explicando el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de la comprensión lectora” (p. 150).

De tal forma que se explique, describa y modele la estrategia que se quiere enseñar, permitiendo que los estudiantes respondan a preguntas y construyan juntos la comprensión del texto. Es decir, que puedan aquí poner en práctica la estrategia aprendida bajo la supervisión del docente, lo cuál, posteriormente permitirá una práctica individual, independientemente de lo aprendido; con material cercano a él, ya sea en la casa o en la escuela. Lo cual lleva no sólo a un acercamiento sino también a corroboración de lo visto en clase, esto por parte de los propios alumnos.

Es con ello que el docente puede utilizar los datos recopilados de los trabajos que los alumnos realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y ver las estrategias que dominan.

Por ello, que la lectura sea uno de los procesos cognitivos más complejos y base fundamental de posteriores aprendizajes. Existiendo momentos claves dentro de éste, como el reconocimiento de las palabras y la comprensión del texto. Para dicho desarrollo se han centrado diversas teorías que intentan explicar el como reconocemos las palabras con un adecuado significado a partir de una serie de gráficos, y cómo comprendemos un texto a partir del reconocimiento de las palabras que lo componen. Aquí el primer registró gráfico de los niños, toma forma de garabato, siendo este primer trazo un paso muy importante para su desarrollo, ya que es “un aspecto fundamental para su evolución y

prerrequisito esencial, el cual no sólo lo inicia al dibujo o la pintura, sino también a la palabra escrita” (Lebrero, 1996, p. 20).

Debido a ello, y a lo complejo por el estudio de la lectura desde esta edad, en donde se presentan estos gráficos es que, respecto a su introducción y desarrollo se habla de la metacompreensión lectora, o "conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un escrito y al control que ejerce sobre las mismas para que su comprensión lectora sea óptima" (Tolchisky, 1993, p. 128). Algunas referencias planteadas respaldan a partir de los antecedentes que:

"En la Metacognición se reconocen dos extensiones básicas: una extensión se refiere al conocimiento acerca de sus procesos de pensamiento en general y de sus propios procesos de pensamiento en particular, es decir de sus propias fortalezas y debilidades como pensador. La otra extensión se refiere a la capacidad que tiene toda persona para el manejo de sus propios recursos cognitivos y para la regulación y evaluación de la forma como invierte tales recursos en su propio desempeño cognitivo" (Buron 1999, p. 9).

Y que en general para los estudiantes de educación básica representa un problema, la falta de eficiencia en el empleo de la misma. Lo cual a su vez es un carecimiento de las competencias y desconocimiento de las habilidades metacognitivas. Lo cual sin lugar a duda, se ha reconocido como factor de muchos de los problemas de comprensión y de aprendizaje. Que en consecuencia, como menciona Mayor, et al. (1995), en estos problemas:

"carecen de la habilidad para utilizar estrategias efectivas al comprender textos, les cuesta fijar y regular un aprendizaje sobre dicho texto, no se forman una imagen mental acerca de qué va a leer, cómo lo va a hacer, si tiene algún conocimiento previo acerca del tema y para qué lo hará" (p. 67).

Aunque es importante señalar que este no es el caso de todos los estudiantes, ya que algunos, desarrollan por sí mismos estas habilidades de una forma eficiente, por ello que uno de los objetivos principales del presente trabajo es plantear actividades que permitan habilidades metacognitivas y sean estrategias de lectura y escritura para mejorar y desarrollar una más adecuada y apropiada forma de introducir a los infantes en la lectoescritura. Todo ello apegado al campo formativo del que se está trabajando, con la intención de que se apoye sin desvincular los propósitos escolares.

Y tomando en cuenta que la comprensión de lectura es el objetivo final de la lectura y el objetivo inicial es la expresión escrita ya que como se ha señalado para leer algo, antes

ya debió estar escrito por alguien, el cuál quiere dar a conocer sus puntos de vista y comunicarlos a través de este medio. Debido a que:

“en la comprensión existen factores relacionados con el lector y con el texto que dificultan la creación de un significado propio de lo que quiere decir el autor si el lector no tiene las habilidades de comprensión suficientes para hacer inferencias y obtener un aprendizaje de lo que lee” (Burón, 1999, p. 43).

Dando con ello que, desde la teoría Piagetana, el niño que aprende sobre la escritura trata activamente de comprender el mundo que le rodea y de resolver los interrogantes que se le van planteando. Es decir, “este niño no espera a que alguien que posee un conocimiento sea quien se lo transmita, ya que esté aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo” (Tolchinsky 1993, p. 196).

Para muchos, estas escrituras infantiles han sido consideradas sólo como “un juego” o como el resultado de hacer como si supiera escribir el niño. Pero interpretarlas requiere un aprendizaje con una definición teórica. Ya que, si se piensa que un niño sólo aprende cuando se somete a una enseñanza formal y sistemática, y que éste ignora el significado de las letras hasta que tiene la formación de una enseñanza para su conocimiento. Quizá no se pueda apoyar en la problemática para incorporarlo a esta enseñanza. Ya que “los niños son seres que no saben que para darle significado a algo tienen que seguir este proceso para aprender” (Ferreiro, 1997, p. 17).

Es por ello, que surge el interés por la búsqueda de esta reconceptualización del garabato como preámbulo para la lectoescritura, y a partir de las investigaciones consultadas donde se hace mención de estudios que orientan hacia el proceso natural que el niño tiene sobre la conceptualización de sus garabatos. Y como antecedentes tenemos, a Ferreiro (1991) el cuál menciona, que “durante los procesos de adquisición de la lengua escrita, el niño recibe información sobre la escritura, construyendo sus propias ideas” (citado en Pellicer, 1997, p. 88). Ante ello refiere, que “la sola instrucción no garantiza la incorporación fiel de la información, ya que los niños transforman los datos y construyen ideas originales a partir de las cuales organizan sus conocimientos” (Pellicer, 1997, p. 88); y así mismo también Díaz (1996) y Vaca (1997) coinciden en que la enseñanza y la apropiación del código alfabético no garantiza el dominio de la lengua escrita.

Ya que tradicionalmente, la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de madurez o de que tan pronto aprenda el niño. Sin

embargo lo anterior nos confirma que no es así, debido a la naturaleza del aprendizaje por las letras del niño expresadas en sus garabatos.

Ante esto se pretende que al reconceptualizar este proceso se enriquezca la imagen sobre la lengua escrita, ya que es importante para considerar la alfabetización como un sistema de un lenguaje, manifestado desde las grafías de un niño preescolar, el cual también ha mantenido una imagen pobre sobre lo que aprende ya que como menciona Ferreiro (1997):

“lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo” (p. 163).

1.2 Lectura y Escritura como dos Procesos Relacionados.

Es importante resaltar que la lengua escrita es antes que cualquier otra cosa un objeto sociocultural ya que en lo referente a su naturaleza y función tiene como finalidad la comunicación, permitiendo que los niños comprendan las reglas de funcionamiento, la naturaleza de la escritura, a partir del análisis de lo escrito y de las relaciones complejas que guarda con lo oral, siendo esta; la que permite que el habla pueda llevarse a cabo. La lengua escrita tiene dos aspectos importantes: cuando este sistema permite que se plasme en un papel y cuando el lenguaje da variedad de los usos escritos.

Por ello y apegado a los antecedentes de esta investigación, es importante señalar que Ferreiro y Teberosky (1979) advierten que:

“independientemente de la opción que se haga, se ha fragmentado la lengua escrita, y la misma no es recuperable aunque «se sumen» estas unidades, ya que lo esencial, la relación entre significante y significado, se ha perdido en las actividades didácticas que se suelen proponer” (p. 43).

Por su parte la lengua oral es un proceso activo y centrado en la comprensión del mensaje, en el cual el lector reconstruye el significado del texto interactuando con él. Es esta comprensión el proceso de apropiación del texto es decir; quien lee debe asimilar lo escrito (relacionarlo con lo que ya sabe) y acomodarse al texto (transformando su conocimiento previo con lo que le aporte lo nuevo). Aquí los niños, tomando en cuenta que aún no conocen un sistema de escritura, intentan adivinar de qué tratará el texto hojeando y conversando entre ellos, sobre lo que observan en los textos o lo que

observan de sus escritos. Observándose con ello que algunos niños leen para sí mientras los demás realizan otras tareas.

Ante esto según Smith (1990):

“para leer son necesarios dos tipos de información: una visual y otra no visual. Donde lo visual es aportado por el texto y lo no visual, por el lector, quien al leer pone en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos y del tema tratado en particular, su interés o compromiso emocional, su propósito de lectura, etc.” (p. 31).

Es decir que mucho antes de saber leer convencionalmente, comprende a su manera un mensaje escrito. Para ello establece hipótesis basadas en su conocimiento de que la escritura que acompaña una imagen debe estar relacionada con la misma. Llegando a ser la lectura la obtención de un significado, y sinónimo de interpretar un texto, es decir, “leer es pensamiento estimulado por lo impreso” (Labinowicz, 1998, p. 116). Para ello la psicogénesis de la lengua escrita tiene un marco teórico el cual permite comprender la importancia de “ubicar al niño como un sujeto cognoscente, y no sólo como un aprendiz” (Quinteros, 2004, p. 43-44).

Todo ello siempre, tomando en cuenta al sujeto que aprende y el contacto con el objeto de conocimiento “el garabato”. Ya que en el proceso de desarrollo del principio alfabético, los niños y las niñas son los que van reestructurando lo oral y lo gráfico dependiendo de cómo imaginan, piensan y experimentan lo que escriben. Es decir:

“analizan su propia palabra escrita (ni siquiera convencional), logran transformar su forma de escuchar y pensar el lenguaje oral con el fin de repensar la palabra escrita en un juego dialéctico en el que la imaginación, la invención y el descubrimiento son lo esencial. De esta forma de explorar es que consiste la actividad de escribir” (Pellicer, 2004, p. 45).

Enseñar a escribir es una función de la escuela, pero la enseñanza entra en un conflicto cuando se piensa en el concepto de la práctica de escribir, ya que no es vista como un medio de conceptualización de lo que se está percibiendo. Es por ello que esa transportación didáctica sea:

“una especie de metamorfosis que sufren las letras, en el momento en que se convierten en objetos de enseñanza y de aprendizaje en la institución escolar, condicionando su libertad y quedando regidas por los principios de la enseñanza y no por ese modo de ser y participar en la vida social” (Lerner, 2001, p. 86).

Por lo cual, para que una enseñanza de la lengua escrita sea importante se debe tomar en cuenta el proceso global natural que presenta el niño ya que:

“ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido y, aunque la sílaba sea más simple que la palabra o la frase, de ningún modo es más concreta; lo más concreto es la frase, porque expresa una idea conocida por el niño” (Decroly, 1986, p. 126).

1.3 Desarrollo de la Lectoescritura.

Al hablar del desarrollo de la lectoescritura primeramente podemos hacer una referencia sobre el desarrollo del lenguaje del cual se desprende la lectura y escritura como dos aspectos íntimamente relacionados, y centrándonos bajo el enfoque constructivista psicogenético en el cual se centra este trabajo; es importante mencionar como Piaget destaca y resalta el fundamento del lenguaje señalándolo como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana. Donde el lenguaje es visto como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, lo que indica que “el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo” (citado en Gardner, 1994, p. 112).

Y es de gran importancia recordar que su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tiene el lenguaje en el niño. Ya que para Piaget, (citado en Lerner, 1996) “las frases dichas por los niños, se clasifican en dos grandes grupos: las del lenguaje egocéntrico y las del lenguaje socializado” (p. 115), éstas a su vez se dividen en las siguientes categorías:

a) lenguaje egocéntrico; el cual depende tanto de la actividad del niño como de su medio ambiente

Para ello en dicho lenguaje su aumento depende de las actividades de juego (especialmente las que tienen que ver con la imaginación) y disminuye su aumento en las actividades que constituyan trabajo.

Con respecto al medio social, el lenguaje egocéntrico disminuye cuando el niño coopera con otros o cuando el adulto interviene sobre el habla del niño, lo cual es de gran importancia ya que forma parte de una condición para establecer el diálogo.

b) Posición constructivista; donde las estructuras de la inteligencia incluyen el desarrollo del lenguaje, el cual es muy importante debido a que el sujeto tiene aquí un papel activo en el desarrollo de su inteligencia, y por lo tanto en la construcción cognitiva. Es decir que si el sujeto no interactúa no desarrolla bien su inteligencia y el lenguaje.

Debido a lo anterior se puede decir que no basta con implementar nuevos métodos de “introducción” a la lectoescritura, ya que estos, como se ha hecho mención; no resuelven los problemas de su enseñanza. Lo importante para esto es reanalizar las prácticas de introducción a la lengua escrita, tratando de ver como es que se dan estos procesos de forma natural que puedan ayudarnos a comprender desde la perspectiva del niño, y hasta qué punto pueden funcionar como apoyo para la enseñanza docente.

Esto conlleva a la necesidad de hacer un análisis de la importancia respecto a la investigación de la lectoescritura y su desarrollo. Haciendo breve referencia a algunos puntos respecto de lo anterior como manera de introducir a este trabajo, explicando sus características particulares para la comprensión del estudio.

En primer lugar, es importante cambiar el sustento conceptual sobre el tema, pretendiendo con ello también, hacer una propuesta sobre esta reconceptualización del garabato, ya que respecto a la práctica educativa y a la problemática que se presenta es que separan el proceso natural, del proceso formal de la enseñanza, para lo cual ya algunos pedagogos han tratado de lograr que exista una aproximación entre la escuela y lo que hay fuera de ella, en cuanto al aprendizaje. Pues, “entre los métodos tradicionales y los «métodos naturales» media una diferencia fundamental de principio, y de no captarla se cae irremediabilmente en apreciaciones injustas y erróneas” (Freinet, 1985, p. 38).

Para ello se debe tomar en cuenta que, todo conocimiento exige una aproximación sucesiva a los principios que rigen el modo de producción de un objeto de conocimiento, ya que es de gran importancia recordar que, la escritura nace como producción de un proceso natural del lenguaje. Donde concretamente el lenguaje escrito surge después de un proceso de representación fundamental radical, de una manera totalmente fortuita, y en casa (Rius, 2001).

Tomar en cuenta lo anterior es una forma más coherente y efectiva de abordar el aprendizaje de la comunicación escrita e importante para la adquisición de la lectoescritura. Siendo los trazos el resultado de su actividad gráfica como objetivos conseguidos (resultado de una maduración) donde su realización depende de la adecuada coordinación en el momento oportuno.

Ya que como menciona Vera (2001) “la consecución de estos trazos no se modifica con más trazos, sino con la correcta estimulación, puestos en marcha en el momento oportuno” (p. 139).

1.4 Importancia Constructivista.

Al hablar de constructivismo se estará haciendo mención a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas, las cuales junto con poseer un cierto acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas y que hacen difícil el considerarlas como una sola. Dicho lo anterior y a partir de lo revisado se puede señalar que el punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que:

“el conocimiento no es el resultado de la copia de las condiciones que le han precedido a las actuales, sino más bien de un proceso dinámico y recíproco a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente de cada individuo que va construyendo progresivamente modelos cada vez más complejos y difíciles de explicar” (Gardner, 1994, p. 125).

Esto lleva a la explicación de que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados. Y si en cierto momento, los conocimientos son proporcionados de esta forma, como es el caso de la lectura y escritura, puede mejorar y apoyar mejor en su conjunto para la lectoescritura.

En las últimas décadas han surgido varios constructivismos, cada uno con su propio punto de vista acerca de cómo se facilita mejor el proceso de construcción del conocimiento. Entre éstos podemos encontrar desde un constructivismo radical y organísmico hasta un constructivismo social y contextualizado.

Para el constructivista radical “los alumnos aprenden a través de una secuencia uniforme de organizaciones internas, cada una más abarcadora e integrativa que sus predecesoras” (Dubois, 1995, p.22).

Es decir que, para promover el aprendizaje, el profesor o el que diseña el curriculum debe tratar de impulsar este objetivo hacia esta construcción del conocimiento, a partir de la reorganización de la enseñanza hacia este conocimiento, ayudando a los estudiantes a explorar la relación de sus actuales formas de pensar con sus conocimientos previos.

Por otro lado, los constructivistas sociales insisten en que “la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual” (Dubois 1995, p. 21). Debido a que la interacción entre cuerpo y ambiente posibilita el que surjan nuevas representaciones y

rasgos, lo que implica “una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto” (Dubois, 1995, p.21).

Anteriormente, las concepciones epistemológicas realistas o empiristas, y consecuentemente las teorías del aprendizaje asociacionistas, eran dominantes en la epistemología y la psicología. Sin embargo, durante el presente siglo ha ido creciendo tanto a nivel epistemológico como psicológico, una fuerte corriente de oposición a dichas concepciones.

Uno de los autores que se opuso con más fuerza a los planteamientos empiristas y asociacionistas fue Piaget (citado en Labinowicz, 1998) planteando que el problema central del aprendizaje surge desde la epistemología, para lo cual se debía intentar principalmente responder a la pregunta de: ¿cómo en la relación sujeto-objeto, la estructura con la que el sujeto se enfrenta al objeto se ha adquirido? Concluyendo que de lo que se trata principalmente, es de “reconstruir su efectiva construcción, lo cual no es asunto de reflexión, sino de observación y experiencia y equivale seguir paso a paso las etapas de esa construcción, desde el niño hasta el adulto” (p. 116).

Resaltando con ello que el aprendizaje sería, desde esta perspectiva psicogenética, una condición necesaria para el mejor desarrollo atribuido a las funciones más evidentes y más elementales a los procesos superiores. Donde en el caso de las funciones superiores “el aprendizaje no es algo externo y posterior al desarrollo, ni idéntico a él, sino una condición previa para que este proceso de desarrollo se dé” (Nisbet y Schucksmith, 1992, p. 77). Importante en el sentido de que se requiere para la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción para que estas funciones superiores se desarrollen.

En los últimos años, muchas investigaciones y sus resultados han cambiado en forma importante los planteamientos relacionados con la primera enseñanza de la lengua escrita. Dichos resultados han ido aportando aspectos y elementos que, por sus coincidencias, han permitido la aparición de propuestas innovadoras. Estas aportaciones han sido resultado no sólo de la teoría sino también de lo que se ha puesto en práctica en el aula, y de la comparación que se ha hecho o señalado entre estas dos.

Ya que respecto a la estrategia de enseñanza, se han seguido diversas metodologías que no necesariamente parecen coherentes, debido a que el niño no puede ser considerado

como objeto de la evaluación, sino como sujeto de la misma. Es decir, como menciona Lerner (1996), “la evaluación no puede centrarse en los productos, sino que debe poner en primer plano el proceso desarrollado por el niño y analizar los productos en el marco de este proceso” (p. 85).

Es decir que, una evaluación, centrada en el constructivismo debe estar orientada, hacia los progresos realizados por el niño y los objetivos de la acción pedagógica, deberán estar basados en criterios que permitan evaluar los progresos y no sólo los productos terminales. Dando a la lengua escrita, una posibilidad de establecer correspondencias entre las letras y sus sonidos.

Por ello es imposible comprender, en nuestra sociedad, la adquisición de la lectura y escritura por parte de los niños sin considerar el significado de la alfabetización en la cultura. Ya Freinet (1985) incidió en la idea de que “los niños están familiarizados con el lenguaje escrito antes de que les enseñen a leer y escribir en la escuela” (p. 68). En una aportación más reciente McLane y Mcnane (1999), refiriéndose a “las raíces de la alfabetización”, explica que:

“en una sociedad orientada hacia lo impreso como es la nuestra, cuyos miembros, independientemente del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura a diario de diversas maneras, los niños desde muy pequeños, están continuamente interactuando con el significado de los textos escritos que encuentran (etiquetas de los productos para las casas y de alimentación, juguetes, carteles en las calles, signos en restaurantes y en comercios, etc)” (p. 16).

Es por ello que, en esta diversidad de materiales impresos, que los niños van encontrando, comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tienen dentro de su entorno social. Así con esto al mismo tiempo, razonan en el hecho de que el lenguaje escrito presenta diferentes formas cuando sirve para actividades distintas (por esto, pueden distinguir entre la información que ven en la televisión, los anuncios publicitarios que ven en la calle o la que ven en los cuentos).

En consecuencia, desde este enfoque constructivista enseñar a escribir en el aula significa enseñar que sirve para comunicarse en contextos específicos, trabajando conjuntamente los contenidos y el lenguaje escrito.

Y retomando uno de sus principios básicos sobre la noción de que cualquier conocimiento nuevo se basa en un conocimiento anterior. Es que se respalda esta investigación para la elaboración de propuesta psicoeducativa. Tomando con lo anterior que dentro de ella se

observe el enfoque, en el cual su desarrollo este dentro de un proceso óptimo como menciona Carlino y Santana (1996) “en el proceso de aprendizaje, el conocimiento progresa por sucesivas aproximaciones con distintos niveles de saber, observado en las distintas áreas de conocimiento como el de la lectoescritura” (p. 35).

Ya que la función de la escuela, debe estar lejos de separar esta relación con el mundo del lenguaje escrito. Y hacer que este se desarrolle desde que el niño empieza la etapa de educación infantil, Mayor (1995) refiriéndose a esto opina que:

“se podría imponer, para esto, la relación de una enseñanza temprana de los géneros textuales escritos con la máxima diversidad posible, que acerque todos aquellos materiales que le sirvan al niño, de acuerdo con los niveles e intereses de cada uno en particular” (p. 86).

Otro principio postula que todos nosotros (niños y adultos) conocemos el mundo a través de la interacción con los objetos de conocimientos (físicos y sociales), permitiendo ir comprendiendo sus características y relaciones. Presentándose en esta interacción la asimilación y acomodación como dos procesos psicológicos importantes. Tomando en cuenta lo anterior se asume lo siguiente, “el sujeto es un activo constructor de su conocimiento, donde las «modificaciones» son comúnmente denominadas por los adultos «errores» que, para los niños sus errores indican lógica de su pensamiento” (Carlino y Santana, 1996, p. 35-36).

Por esto Piaget (citado en Labinowicz, 1998), denomina a estos “errores” «sistemáticos», ya que son característicos de todo sujeto en un momento de su desarrollo y «constructivos», porque son la base asimiladora de los conocimientos” (p. 55).

El conocimiento del lenguaje escrito no es adquirido por el niño de un día para otro, sino que está dentro de un proceso complicado y largo en este periodo, y en este sentido, el aprendizaje que el niño ha de hacer para llegar a poseer dicho conocimiento es doble. Donde según Tolchinsky (1993) por una parte éste, “ha de acceder al código de la escritura y por otra ha de acceder al lenguaje escrito como conjunto de los distintos géneros textuales” (p. 221). Es decir, como conjunto de las diferentes formas de expresión que podemos encontrar en los textos escritos (instrucciones, cartas, narraciones, etc)

Por ello, los niños son capaces de reconocer, por ejemplo, las diferencias entre una noticia periodística, una carta, un cuento ó una receta de cocina, antes de saber hacer letras o de saber leerlas.

En relación a esto, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que en la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial. Donde “el camino hacia ese conocimiento objetivo no es lineal: no es una aproximación paso a paso sino que por grandes reestructuraciones, algunas de las cuales son globales, pero “constructivas” en la medida que permiten acceder a él” (p. 32).

Es por ello que en este doble aprendizaje existan básicamente dos líneas explicativas que conllevan implicaciones distintas, en cuanto a los planteamientos didácticos y que de ellas hace mención Coll, et al. (1999):

a) la línea que considera que “conocer el código es una condición para que los niños puedan acceder al conocimiento del lenguaje escrito” (p. 125).

Lo anterior corresponde con lo que tradicionalmente se ha hecho en la mayor parte de las escuelas, es decir; fijar la atención en primer lugar en la enseñanza del código para pasar después a enseñar la redacción de narraciones, descripciones, cartas, etc.

b) la línea que considera que “el conocimiento del lenguaje escrito, por una parte, y del código, por la otra son dos saberes distintos con desarrollos propios y diferentes” (p. 125).

Se piensa con ello que para que esto se pueda dar, se requiere una didáctica adecuada en la cuál la enseñanza/aprendizaje de ambos aspectos se aborde paralelamente. Y que las posibilidades de interacción entre el aprendizaje del código y del lenguaje escrito sean múltiples. Dándole una metodología que se ha propuesto en diversas investigaciones y estudios, sobre las distintas situaciones que acerquen a una didáctica de la lengua, más cotidiano, que logre superar la parte repetitiva y memorística.

Sin embargo, como refiere Lerner (2001) “se sitúa el foco de atención en el texto o discurso, como la unidad real de la comunicación que está constituida por los géneros textuales que usamos en un contexto determinado, con una finalidad, y dirigidos a un destinatario” (p. 84).

Esta realidad es inevitable debido a la enseñanza tradicional, y por ello, todas las propuestas actuales siguen defendiendo el uso en el aula de los textos “reales”, es decir; de la práctica de situaciones más cotidianas que acerquen lo más natural al aprendizaje de los conocimiento y que normalmente utilizamos para relacionarnos socialmente. Como

pueden ser los relatos de experiencias, las cartas, las instrucciones de uso, las descripciones, etc., ya que éstas pueden ser y son el punto de partida en la enseñanza de la lengua.

Desde esta perspectiva y en relación con el primer aprendizaje de la lengua escrita, en diferentes estudios e investigaciones se defiende el abordaje de la lectura y la escritura a partir de contextos en los que aparezca de forma evidente, para los alumnos, el valor funcional de la lengua escrita. Y que por lo tanto en la opinión de Solé, (1999):

“independientemente del conocimiento del código que los niños posean, será coherente que se les propongan actividades partiendo de textos, considerando, además, que la mejor forma de aprender el código es intentando leer y escribir algo con significado y que interese, permitiendo que el aprendizaje del código, en este contexto, sea una actividad que tenga sentido” (p. 53).

Basado en esto, es que el presente trabajo pretende que se aborde la lectoescritura inicial, a partir de la información proporcionada por el niño, bajo las diferentes situaciones donde el conocimiento re-construido por el niño, posibilite observar las nociones aunque sea «erróneas» que tiene acerca de esta área de conocimiento.

Con la finalidad de saber sobre la lógica que siguen y sus ideas, favorecidas a partir de la exploración y el contacto con el objeto de conocimiento, la reflexión para con este y la construcción de nuevos conocimientos permitiendo que los niños interaccionen con éste.

Ya que se cree que aprender a leer y a escribir no es recibir desde afuera una habilidad acabada si no que es un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y a los usos de la lengua escrita. Y que sólo irán avanzando hacia lo convencional si pueden ponerlo en relación con su propio modo de pensar sobre la escritura.

II

INTERPRETACIÓN TEÓRICA SOBRE LAS ESCRITURAS INFANTILES.

2.1 El Garabato.

Forma parte de la primera expresión gráfica que muestra el niño, visto desde el momento en que toma un lápiz o crayola y comienza a garabatear sobre el papel o cualquier superficie que tenga a su alcance, observándose con en ello una manifestación de agrado al realizarlo. Como definición general, al garabato se le conoce como letra o rasgo mal hecho.

Sin embargo la fase del garabato en una definición teórica es:

“el punto de partida del proceso de aprendizaje de la escritura, que puede y no iniciar en el momento que accede al ámbito escolar, y que concluirá, después de la adquisición y asimilación de las destrezas necesarias, en una correcta escritura que le permita expresar adecuadamente su conocimiento formal sobre la escritura” (Mclane y Mcnanee, 1999, p. 54).

Junto con ello muestra tres grandes conquistas estructurales del niño. La primera es cuando percibe la relación gesto-trazo (que el trazo es una resultante de su movimiento con el lápiz). La segunda es cuando comprende la representación intencional de un objeto de modo gráfico. La tercera es cuando logra organizar esas representaciones, formando todos los significados (Vera, 2001).

La siguiente etapa es la llamada juego gráfico, en la que el niño va seleccionando los trazos. En esta etapa dibuja los grafismos realizando ejercicios gráficos y comienza a reproducir objetos, personas y situaciones a través del dibujo (Vera, 2001).

Esta etapa, como las anteriores es de mucha importancia, y en particular ésta, ya que es aquí donde realizará los trazos que sirven de elementos para la construcción de las letras. Por lo cual, esta etapa es un paso previo y necesario al inicio de la escritura propiamente dicha, en la que “desarrolla habilidades y destreza, hábitos y automatismos que le permitirán alcanzar plenamente la ejercitación escribana” (Tolchinsky, 1993, p. 112).

Por ello se recomienda y se cree conveniente que se inicie y estimule el trabajo de los trazos con una motivación natural para la realización de los trazos, de forma no automática, por ejemplo cuando se contribuye con situaciones cotidianas o de dramatización de historias, ya que esto permitirá la presentación del trazo de una forma más desarrollada y profunda, lo que a su vez permitirá analizar los diferentes trazos para descubrir su forma, dimensión, orientación, direccionalidad y los giros o desplazamientos implicados en su recorrido.

Con lo anterior, el niño podrá pasar del juego gráfico al ejercicio gráfico, sin apenas percibirlo, lo que corresponde con el inicio del aprendizaje de la lectoescritura. Y de igual forma “le permitirá una correcta ejercitación del gesto gráfico teniendo como resultado óptimo el inicio de la escritura” (Lebrero, 1996, p.132).

A partir de esta motivación natural, se debe permitir que, sobre las características individuales existentes en todo ser humano, el niño tenga iniciativas personales, ya que para ello no es conveniente imponer un modelo estructural riguroso debido a que esa independencia sobre la realización de sus trazos.

Para ello Vera (2001), recomienda que:

“en los inicios de la escritura, se proporcionen a los niños estrategias que les ayuden a conseguir una escritura legible, ágil y personal. Ya que son estos, los tres parámetros que definen la calidad escritural, hasta que adquiera soltura y lleguen a escribir cada uno de acuerdo a su temperamento individual” (p. 38).

Con ello que el inicio de la comprensión de la representación del habla mediante la escritura, se pueda analizar desde una edad más temprana, como en preescolar. Ante ello, el mismo Vera (2001) menciona indicadores señalando, que “la escritura a esta edad es comprendida por el niño como un todo coherente y simbólico” (p. 37).

2.2 El Desarrollo del Garabato.

Para una descripción más amplia sobre el garabato, es importante hacer ver y saber, que esta etapa forma parte de un proceso natural, en el cuál, primeramente el niño descubre

sus primeros éxitos y satisfacciones sobre la utilización de su escritura, ya sea en una hoja o en cualquier material que él encuentre, con lápiz o crayola.

El hecho está en que mediante diversas repeticiones llegue a dominar sus trazos, los cuales inicialmente se realizan sin ninguna intencionalidad. Posteriormente y como menciona Vera (2001) “los garabatos realizados por los niños, tienden a seguir un orden, comienzan con trazos desordenados, y evolucionan hasta convertirse en dibujos con sentido para el adulto” (p. 33).

Siendo esta primera fase el comienzo de la autoexpresión gráfica, la cual se da en una edad promedio entre uno y cuatro años. Dividida en dos categorías principales:

La primera, presentándose aproximadamente de un año a dos años; es llamada como Garabato desordenado. Fase en la que el niño aún no tiene conciencia de la relación gesto-trazo y, por lo cual, muchas veces no mira o pone atención sobre lo que hace. Es decir, “su mayor placer está en explorar el material y rayar el suelo, puertas, el propio cuerpo y lo juguetes” (Mayor, 1995, p. 80).

En esta etapa el niño inicialmente hace figuras abiertas, líneas verticales u horizontales en movimiento de vaivén. Los trazos varían en longitud y dirección sin ningún criterio concreto.

En la segunda categoría llamada Garabato controlado: descubre la relación gesto-trazo mira lo que hace, comienza a controlar el tamaño, la forma y la localización de los dibujos en el papel, varían los colores intencionalmente, comienzan a cerrar las figuras mediante círculos o espirales (McLane y Mcnanne, 1999).

Permitiendo con ello que se de una ejercitación sobre su escritura, en la que mayormente se presentan formas circulares, sin llegar a la invención significativa que existe sobre el dibujo y la relación con la realidad.

Esta categoría sólo representa los primeros pasos de control visual y descubrimiento de una vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel. Donde intencionalmente con la reproducción de estos trazos, por lo general llenan toda la página o espacio disponible en una misma dirección o totalmente circulares.

Esta categoría se clasifica a su vez en garabato semidirigido; donde el niño es capaz de realizar una actividad indicada con base en sus posibilidades; garabato dirigido: aquí el niño realiza los trazos a partir de una indicación; y garabato nombrado: donde se da el paso del pensamiento cinestésico (Referente al conjunto de sensaciones que percibimos en nuestros órganos internos) motor al de la imagen (Mclane y Mcnanne, 1999), en el cuál, se representa de modo intencionado un objeto concreto, mediante la imagen gráfica. Dando con ello que el niño pase más tiempo dibujando, distribuye mejor los trazos por el papel, describiendo de modo verbal lo que hace y comenzando a anunciar lo que va a hacer.

En una segunda fase aparecen rasgos de círculos y líneas, y ya superada la etapa del garabato, el niño inicia la etapa del dibujo espontáneo en el que “incluye comentarios globales, interpreta su composición y nos aporta, de este modo, amplia información sobre su nivel madurativo e intelectual” (Mclane y Mcnanne, 1999, p. 55).

Es en esta fase donde se da una afirmación sobre la representación gráfica, también llamada “fase preesquemática”, la cuál va de los 4 a los 6 años y es donde se construye de modo definitivo la relación a nivel grado significado-significante, por la cuál “los niños comienzan a organizar sus dibujos representativos; mediante la combinación de formas circulares y longitudinales, formando figuras reconocibles” (Smith, 1990, p. 94).

Es decir que el tamaño y la disposición de los objetos, también obedecen a criterios subjetivos de valor para organizar dibujos de forma coherente y objetiva, y con organización espacial. Preocupándose más, por los detalles y los colores, formas y tamaños.

2.3 El sistema de Escritura.

Sin duda uno de los principales temas que ha originado una conmoción en las investigaciones acerca de la alfabetización, es el origen psicológico de la lengua escrita, así como los fundamentos y principios que rigen su sistema de enseñanza-aprendizaje, las cuales en los últimos años, han hecho un aporte importante, referente a lo que pueden hacer los niños cuando llegan a la escuela; lo que saben acerca del sistema de escritura, el significado de aquello que se lee y escribe, para lo cual, Vaca (1997) dice que: “es algo que va más allá de una destreza motora” (p. 28).

De esta manera, a partir de estas y otras investigaciones se han podido saber antecedentes y hecho algunas inferencias, que de alguna forma muestran las condiciones en que el garabato es importante en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura ya que este fundamenta las actividades naturales que el niño realiza para tal aprendizaje y el cual puede realizar el niño ya sea en su casa o en la escuela. Siempre y cuando se le permita y ayude para que esto se dé.

Lo anterior es justificado y enriquecido con lo que menciona Ulzurum (1999) al decir que "cuanto menos alfabetizado es el ambiente en el que viven los niños, más tiene que hacer la escuela en ese sentido" (p. 14).

Para ello, actualmente, la perspectiva psicogenética puede explicar de manera cada vez más ajustada las ideas de los niños acerca de la escritura. La didáctica generada a partir de ella, no sólo ha considerado una propuesta de trabajo en las aulas, sino que continúa dando y buscando respuestas a los problemas de enseñanza que en ellas se van presentando cuando los niños se acercan al conocimiento convencional de la lectoescritura, detectando que puede ser estimulado desde que el niño comienza a realizar sus escrituras infantiles como el garabato.

Por otro lado, si bien es importante la fundamentación sobre la aportación psicogenética para el sistema de escritura, también en ellas se considera importante conocer acerca del sujeto de aprendizaje; es decir el niño que aprende, y que fue lo que permitieron estas investigaciones conocer acerca de ello.

De estas investigaciones a propósito de la escritura Smith (1990) menciona que:

"han permitido comprender cómo el niño se formula preguntas acerca de ese objeto, busca regularidades, compara, construye teorías que le son útiles en ciertos momentos, y que abandona luego; pone a prueba sus anticipaciones, categoriza datos, revisa sus teorías y reformula sus hipótesis cuando considera que son insuficientes para explicar la realidad" (p. 114).

Por ello que al centrar este trabajo en lo que sabe el niño de ninguna manera puede ser un error ya que, de acuerdo a estas investigaciones, favorece para comenzar a descubrir cuándo los niños inician su aprendizaje de la lectura y la escritura, de qué manera y cuál es el recorrido de ese proceso, por el hecho de ser aspectos importantes y que deberían ser más relevantes para los docentes en cuanto a los aspectos conceptuales por encima de los figúrales, lo cuál como menciona Pérez, Abiega, Zarco, Schugurensky (1999),

“impide ver lo que el niño quiere representar y las maneras utilizadas para crear diferenciaciones entre las palabras” (p. 25).

Si el trazado y reconocimiento de letras, los ejercicios de control motriz dejan de ocupar la escena central; sin olvidarlos, para dar lugar a los problemas cognitivos con los que los niños se enfrentan al tratar de comprender un sistema tan complejo como es la escritura, se podrá apoyar en lo que anteriormente se ha señalado.

Para este trabajo es importante mencionarlo ya que muchas nociones de la teoría de Piaget, que habían sido estudiadas en otros contextos, han podido volver a reconceptualizarse bajo este campo en específico. Es decir, que “los esquemas de asimilación, errores constructivos, conflicto cognitivo, proceso de equilibración, proceso constructivo, reconstrucción, toma de conciencia...., se han desplegado a través del pensamiento de los niños a propósito de la escritura” (Gardner, 1994, p. 49).

Al considerar a los niños no como receptores pasivos de la información, provista por el medio ambiente, sino al intentar comprender cómo la transforman, conocer cómo los niños pasan de un estado de menor a mayor conocimiento y haciendo evidente sus estrategias, han sido elementos significativos que han aportado diferentes investigadores.

Anteriormente se ha comentado sobre el sistema de escritura, el papel del niño dentro del proceso de aprendizaje de la lectoescritura y se cree importante también hacer mención sobre lo que se ha permitido acerca del objeto de conocimiento, es decir; de las escrituras infantiles. Para ello se puede señalar de acuerdo con (Prieto, 1992):

“se ha pasado de una visión puramente instrumental, donde la escritura era considerada como una técnica de transcripción y la lectura como una técnica de decodificación, a elevarlas al rango de "objeto de pensamiento", con una doble visión de objetos acerca de los cuales se piensa y objetos que permiten pensar acerca de lo representado por ellos mismos” (p.31).

También hay investigaciones que han aportado un marco científico a algo que sólo era una gran intuición, señalando; “dejar atrás el objeto lengua estereotipado, descontextuado, sin sentido, de la enseñanza tradicional, puede permitir que salga a la luz la lengua escrita como objeto social y cultural usado con fines de comunicación” (Valles, 1996, p. 73).

Lo anterior permitió también una reflexión profunda sobre la relación que existe entre las prácticas de lectura y escritura de los usuarios fuera de la escuela y dentro de ella. De manera que:

“considerar a la lengua escrita como objeto social, contribuirá notablemente al diseño de situaciones didácticas que pueden contemplar una amplia gama de materiales escritos por parte de los niños, que pueden ir más allá de la restricción de un único método para leer” (Lerner, 2001, p. 92).

Si se toma importancia a estas investigaciones, se aportará mayor información sobre cómo poder observar a los niños desde otros esquemas conceptuales. Posibilitando esa reconceptualización de las producciones de los niños; garabatos los cuales pueden llegar a convertirse en conductas inteligentes. Donde los niños comiencen a ser tomados en cuenta como los protagonistas de su propio aprendizaje y los docentes puedan comenzar a transformar su rol. Claro que esta nueva situación, como ha pasado puede generar renuencia en muchos docentes. Ya que es algo difícil de entender, de igual forma la afirmación de que el niño es protagonista de sus aprendizajes, ya que esto podría significar negar la actividad del maestro y su responsabilidad sobre el aprendizaje escolar.

Considerando que para el sistema de escritura es importante la representación gráfica de las palabras en combinación con sus sonidos, es indispensable saber cómo se subdivide conceptualmente la escritura, ya que esta es vista como el medio principal utilizado por los niños para expresar sus ideas, sentimientos, etc.; sobre una hoja de papel basado de palabras, números o signos. Esta subdivisión mencionada por Cassany (1999), considera de la escritura la parte Iconográfica; imagen que desarrolla el niño para darle significado a las palabras; Ideográfica, representación de las ideas por medio de signos que el niño va aprendiendo en el transcurso de su vida; imagen que utiliza el niño (a) para poder distinguir un objeto, animal o a una persona respecto con el significado que el le atribuya. Lo anterior presentándose en la edad de 3 a 5 años, permitiendo fundamentar cómo en los sistemas de escritura, es de gran importancia la representación individual de las palabras y las características representativas de los sonidos. Comentando que lo fundamental del sistema de escritura, es leer a partir de la comprensión del texto escrito.

2.4 Desarrollo Psicomotor del Niño Preescolar.

Si bien es de mucha importancia conocer los orígenes psicológicos de la lengua escrita, fundamentos y principios sobre el sistema de enseñanza-aprendizaje, también es relevante y fundamental conocer como es que respecto a ello y con respecto a la destreza motora que se permite este aprendizaje.

Por ello que, el referente fundamental sobre el cual se permite lo que pueden hacer o no los niños, para llegar a esta enseñanza es su destreza motriz. Misma que no es todo lo que debe saber el niño para este aprendizaje, ya que como se menciono antes la conceptualización sobre el sistema de enseñanza aprendizaje va más allá de ello, pero es parte de lo que ayuda a que se llegue.

Para lo anterior es importante llegar a conocer y comprender los elementos básicos de la psicomotricidad, primero es importante mencionar qué es la psicomotricidad, ya que a ésta se le puede considerar teóricamente como “el esquema completo del cual se sirve la persona, entendido como una función del ser humano que resume psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que lo rodea” (Pérez et, al., 1999, p. 75).

La psicomotricidad de acuerdo a lo investigado, ha determinado ciertos indicadores para entender el proceso del desarrollo humano, que son básicamente, la coordinación; entendida como la expresión y control de la motricidad voluntaria, la lateralidad, la orientación espacio temporal, el esquema corporal, la grafomotricidad, la relación con los objetos y la comunicación (Valles, 1996).

Para este trabajo y de acuerdo al desarrollo del preescolar que nos interesa describir para la escritura y lectura se mencionarán algunos de los elementos básicos de la psicomotricidad, debido a que su conocimiento y su práctica pueden ayudarnos a comprender y mejorar esta conceptualización sobre el aprendizaje al cual se ha hecho referencia desde el inicio de este trabajo.

El término de psicomotricidad según Lázaro (2000), “compone las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial” (p. 21). La psicomotricidad así definida desempeña un papel fundamental en el desarrollo general de la personalidad. De manera global puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a

la persona conocer de manera concreta sus habilidades y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada, donde "el objetivo está, en el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que lleva a centrar su actividad e investigación sobre el movimiento y el acto" (Pérez et, al., 1999, p. 75).

Según Lebrero (1996):

"La psicomotricidad es la técnica o conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo, por consiguiente, de la psicomotricidad es aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno" (p. 132).

Para Muniáin (1997):

"La psicomotricidad es una disciplina educativa/reeducativa/terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral" (p. 79).

De acuerdo a lo anterior esta área en específico, se refiere a la creación de bases sólidas para que haya armonía entre los tres aspectos del desarrollo integral de los niños. Con ello que la evolución psicomotora de los seres humanos esté ligada al buen desempeño de actividades tales como caminar, hablar, escribir, orientarse en el espacio y en el tiempo etc.

Dentro de esta área Lebrero (1996) menciona tres grandes líneas de este desarrollo:

- 1) Formación del Esquema Corporal.
- 2) Formación de la Estructura espacio temporal
- 3) Lateralidad

- La formación del esquema corporal entendida como la organización de todos los efectos relativos al cuerpo, en relación con lo que intercambia con el exterior, el cual consiste en una representación del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus límites y posibilidades de acción.

El esquema corporal establece la principal función de las percepciones de la posición y colocación (respecto al espacio del propio cuerpo) y que las intenciones motrices, es decir, la realización motriz, actúe en correspondencia. Saber que se puede hacer esto,

permite visualizar voluntariamente el movimiento antes de su ejecución, es por ello que podemos controlar y corregir los movimientos.

Es importante destacar que el esquema corporal se enriquece con nuestras experiencias, y que incluye el conocimiento y conciencia que uno tiene de sí mismo, es decir: los límites en el espacio (forma y significado), posibilidades motrices (rapidez, agilidad, etc.), posibilidades de expresión a través del cuerpo (actitudes, mímica, etc.), percepciones de las diferentes partes de nuestro cuerpo, conocimiento verbal de los diferentes elementos corporales, posibilidades de representación que tenemos de nuestro cuerpo (desde el punto de vista mental o desde el punto de vista gráfico) (Valles, 1996).

Lazaro (2000), refiere que los elementos fundamentales y necesarios para una correcta elaboración del esquema corporal son: la actividad tónica, el equilibrio y conciencia corporal.

- La actividad tónica; proporciona sensaciones que inciden fundamentalmente en la construcción del esquema corporal. La cual está estrechamente unida con los procesos de atención, de tal manera que existe una estrecha con la actividad cerebral (p. 119). De tal forma que se de el control de los procesos de atención, imprescindibles para cualquier aprendizaje.
- El equilibrio; permite una noción global de las relaciones del ser con el mundo. Siendo este el resultado de distintas integraciones sensorio-perceptivo-motrices que conducen al aprendizaje en general y al aprendizaje propio de la especie humana en particular, y que, a su vez, puede convertirse, si existen fallos, en obstáculo más o menos importante, más o menos significativo, para esos logros (p. 119).

Este elemento, atribuido a la capacidad de orientación correcta del cuerpo en el espacio, se consigue a partir de una correcta relación entre el esquema corporal y el mundo exterior, el cual a su vez, requiere de la integración del cuerpo y su relación sobre el espacio, lo que facilita el desplazamiento sobre la estructura espacial y temporal, que permitiendo la interacción con los objetos y las relaciones con los mismos.

Particularmente el equilibrio directamente relacionado con las sensaciones placenteras, el significado de los movimientos y los gestos, las sensaciones visuales, los esquemas de actitud, entre otros.

- La conciencia corporal es el medio fundamental para cambiar y modificar las respuestas emocionales y motoras, entrando en un proceso de retroalimentación, puesto que el movimiento consciente ayuda a incrementar a su vez la conciencia corporal y la relajación (p. 101).

Básicamente lo que fundamenta a la conciencia corporal, es el descubrimiento de las posibilidades motrices a ejecutar. El proceso de conocimiento sobre lo que el propio cuerpo realiza y puede realizar de manera global y segmentaria, junto con ello el conocimiento de su cuerpo y del otro, sobre cada una de las partes de su cuerpo y la de otros, así como el conocimiento de los cambios posturales, desplazamientos, agilidad y coordinación global, noción y movilización del eje corporal, equilibrio estático y dinámico, lateralidad, respiración, identificación y autonomía, control de la motricidad fina, movimiento de las manos y los dedos, coordinación óculo manual, expresión y creatividad, desarrollo expresivo de sentidos y sensaciones, etc.

Para llegar a tener un desarrollo óptimo de la conciencia corporal se deben de tener en cuenta los siguientes aspectos: “considerar al cuerpo como elemento expresivo y vivenciado, conocimiento, desarrollo y experiencia sobre los elementos de la expresión: espacio, tiempo y movimiento y todas sus combinaciones” (Pérez et, al., 1999, p. 75).

Lo anterior implica conocer, desarrollar y favorecer la comunicación intra-personal, interpersonal, intra-grupal e intergrupal, el trabajo en grupo, y sobre todo, vivenciar situaciones que favorezcan el auto-conocimiento, la percepción, sensibilización,

desinhibición, un clima de libertad y creatividad dentro de las actividades escolares.

-Formación de la estructura espacio-temporal: tiene que ver con las características generales que marcan los trazos y sus direcciones, respecto al espacio y tiempo en que los hace (Lebrero, 1996).

-Lateralidad: Su propósito es reunir o superar las características básicas del desarrollo neuromotriz (Lebrero, 1996), donde esta, tiene que ver con reconocer los lados del cuerpo que facilita esta orientación, y en la cual se inserta lo siguiente:

a) Diferencia Global: Su propósito es diferenciar a partir del eje corporal, la parte izquierda y derecha del cuerpo. (Nemirovsky, 1999).

Dando utilidad a la capacidad natural e individual que se tiene la persona por una de las dos partes. Lo cuál permite observar si la persona es diestra o zurda.

b) Orientación del propio cuerpo: referida a la noción derecha e izquierda, apoyada por la verbalización (Nemirovsky, 1999, p. 49). Esta orientación es reforzada con los ejercicios de disociación (izquierda, derecha, arriba, abajo).

c) Orientación corporal proyectada: su objetivo es conocer, a partir de su propia orientación corporal; que existe la lateralidad de otra persona u objeto (Nemirovsky, 1999).

Pudiendo con ello también reconocer con el tiempo la orientación de la otra persona, respecto a él o ella; es decir lo que para el es un lado para el otro es el lado contrario. Como si se reflejará su propia orientación.

d) Concepto de espacio: se define a partir de los desplazamientos y de la coordinación de los movimientos del cuerpo (Nemirovsky, 1999).

Donde está actividad es el resultado de una manipulación activa con el ambiente, en el cual se ubican, desplazan y relacionan los objetos y hechos con el sujeto.

El niño construye el concepto de espacio contando con la estimulación por parte del adulto y de las condiciones necesarias relacionadas en el espacio, por medio de la integración de su esquema corporal, de la salud de su cuerpo y de las características del medio ambiente.

Evolutivamente se estructura el espacio en el niño primero en estructuras numéricas de participación de orden (próximo, separado, abierto, adentro, afuera).

Las representaciones espaciales y temporales igual que otros aspectos del desarrollo se construyen progresivamente por medio de la organización de las acciones ejecutadas con objetos situados en el tiempo y el espacio, estas acciones que en un principio son motoras pasan a ser interiorizadas para convertirse en sistemas operacionales (Boulch, 1995).

e) Coordinación Viso- Motora: es la habilidad de movimiento que puede adquirir el niño preescolar y que depende en un principio de su desarrollo físico para poder utilizar lo que le proporciona su sistema nervioso “contracción muscular” (Lazaro, 2000).

Con dicha coordinación se adquieren habilidades de orden y representación mediante imágenes, que posteriormente se desarrollan y permite con ello, hacer más comprensible los conceptos que se tenga de las cosas, a partir de la visualización; formándose así un concepto abstracto con imágenes, esquemas, etc.

De manera general se puede decir que con un adecuado desarrollo de estos tres importantes elementos de la psicomotricidad no sólo se logrará un buen control del cuerpo, sino que también “brinda la oportunidad de desarrollar diversos aspectos en el ser humano, como las emoción, el aprendizaje, los sentimientos, miedos, etc.” (Lazaro, 2000, p. 155).

III

NECESIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO, EL GARABATO Y SU APORTACIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA.

3.1 El Programa de Preescolar y sus Propósitos para la Lecto Escritura.

A menudo, la inserción institucional de los proyectos lleva a trabajar sobre planeaciones y evaluaciones, más que darle una importancia a los procesos de adquisición del conocimiento sobre diversos aprendizajes. Pues la escuela es, sólo uno entre los diversos factores, buenos y malos, que pueden influir en el desarrollo de la alfabetización del niño.

Como ya se ha hecho mención dentro de los procesos de aprendizaje, existen factores que pueden ser desarrollados a partir de situaciones cotidianas, en las que se reconozca significativamente al objeto de conocimiento. Para ello Ferreiro (1991) dice que “el aprendizaje de la lectura se puede considerar como un resultado natural cuando un niño está expuesto a un medio global en el que la comunicación por medio del lenguaje escrito es funcional” (citado en Pellicer, 1997, p. 89).

El ámbito escolar pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura, y hace caso omiso de los intereses del niño, al predeterminar los contenidos, los ejercicios y las secuencias (Gómez, 1995).

Es decir que las “reflexiones” que se han hecho han orientado sólo a “rediseñar” la mejor manera de enseñar a leer, sólo para cumplir con una tarea que la sociedad asigna a la escuela: la alfabetización de la cual su objetivo principal es: “lograr cultural social, y cognitivamente un conocimiento, desarrollado a partir de un proceso en el cual se de el aprendizaje” (Mclane y Mcnane, 1999, 13).

Sin embargo, el problema central de esta alfabetización, es la poca importancia dada para los inicios de su desarrollo el cual comienza mucho antes de la escolarización formal con la lectura de libros, ilustrados sencillos y escritura de palabras con su nombre o el de los miembros de su familia, lo cuál no necesita de ningún tipo de intervención especial, más que de los que intervienen en su educación; para que el desarrollo de esta alfabetización se permita como un proceso social.

Por ello que, los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coincidan en identificar un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran potencialidad de aprendizaje; basta recordar que el aprendizaje del lenguaje –una conquista intelectual de orden superior– se realiza durante la primera infancia (Programa de Educación preescolar, 2004).

Por eso es importante que en esta alfabetización se pueda creer en las capacidades reflexivas del niño, trabajarla desde temprana edad para lograr que sean individuos con mejores competencias comunicativas, para que puedan participar en forma activa y reflexiva en la sociedad actual.

Es importante mencionar que cuando hablamos de educación nos estamos refiriendo a la transformación de los niños que adquieren en su convivencia con nosotros los adultos y los educadores. Transformación educativa que debe ser entendido como un proceso que ocurre dentro de un ámbito en el cual se van dando un sin fin de relaciones y que debe ser aceptado como efectivo y adecuado para que ellos sobresalgan como adultos lo cual llegarán a ser , en el futuro, y puedan repetir el mismo ciclo con sus hijos.

Es con ello que dentro de este proceso educativo se esté siempre contemplando también a los tutores o padres de familia.

Para ello, la educación (incluida la preescolar), debe ser continuamente resaltada como un proceso de la transformación humana en convivencia con los demás. Diciendo con esto, que la educación ocurre en todas las dimensiones relacionales del vivir del niño, tanto en los espacios privados de la familia o en este caso del jardín infantil, como en los espacios públicos de la calle y su entorno social.

Ya que como menciona Valles (1996):

“la educación es un proceso en el que tanto los niños como los educadores y los adultos cambian juntos en forma congruente, en tanto permanecen en interacciones recurrentes. De modo que los niños aprendan a vivir en cualquier dominio de vida donde sus maestros los encaminen” (p. 7).

Es decir, que la educación vista como un proceso de transformación de vida que sigue un curso definido por la manera de vivir de los padres y educadores. Por decirlo así, que en este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u otro según el tipo de experiencias vividas recurrentemente con sus padres y educadores. Para ello que, la

tarea central de la educación es prestar atención, fomentar y guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos y responsables socialmente.

Junto con ello, según Mayor (1995) también es importante mencionar que “los valores deben ser vividos en todo instante en el proceso educativo, y no ser enseñados como nociones abstractas o acciones independientes” (p. 77). Debido a que, “los valores tienen que ver con el dominio de las emociones, no de la razón, y en particular con el dominio del amor, que es la emoción que hace posible la convivencia social” (p. 80).

De lo anterior y para la finalidad de la educación, se considera que “es derecho y obligación de los padres el decidir la educación que se impartirá a sus hijos; por lo tanto debe estar informado de la manera en que se proporciona está en las escuelas” (Programa de Educación Preescolar, 2004). Con ello que en este apartado no sólo se dé atribución u obligación sobre la educación de los niños a los docentes o a la escuela.

De manera general y respecto de lo que se ha mencionado, gran parte de los reproches que se hacen al bajo aprovechamiento de los niños se les atribuye a los profesores a su forma de enseñar y al sistema tradicional de educación aplicada.

Basta con recordar el tipo de educación que recibimos, para darnos cuenta de sus defectos y las lagunas de aprendizaje que quedan a partir de nuestro desarrollo como integrantes de una comunidad escolar; donde se transmiten conocimientos no sólo de lectoescritura, y que de igual forma corresponden al proceso de aprendizaje de todo ser humano.

Por ello hay que reconocer que ha sido difícil, no sólo por este sistema de enseñanza o por cómo lo ha abordado el profesor en el aula, sino también porque en casa no se refuerza lo que se enseña en la escuela, debido a que los padres tampoco comprenden lo que se les enseña a los hijos o por otras causas. Dando con ello que años después de concluida nuestra educación formal no recordamos, gran parte de estos conocimientos.

En fin, todos estos problemas resaltan el cómo adquirimos la educación; ya que “al sólo recibirla de forma pasiva, el aprendizaje no sigue su forma natural y no es adquirido de manera concreta” (Valles, 1996, p. 7). Y para que se dé este tipo de aprendizaje, de una manera más efectiva debe seguir el proceso natural por el que se da todo aprendizaje; esto es “que la persona interactúe con la situación, la comprenda y logre formar leyes que

expliquen los comportamientos de estos u otros fenómenos que se relacionen”. (Prieto, 1992, p. 41).

Para ello Tolchinsky (1993), como otros autores propone una educación donde se pretenda que el niño forme un desarrollo pleno de la personalidad humana mencionando que:

“la personalidad esta basada en la autonomía, reciprocidad, respeto y compromiso. De manera tal que, se forjen individuos capaces de autonomía intelectual y moral; que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de la reciprocidad” (p. 197).

En este tipo de educación se pueden observar dos puntos, opuestos a la educación tradicional; de hecho estos son los puntos básicos en que se apoya la ética Piagetana para proponer la educación de forma activa; estos son: la educación intelectual y la educación moral.

La educación intelectual, pretende que el conocimiento adquirido por los niños, no sea de una manera mecanicista, en donde se enseñen una cantidad de conocimientos, de forma rápida pero sin consistencia. Al contrario de lo anterior esta educación pretende que se de “una educación donde los conocimientos, sigan un proceso que permita assimilarlos, de manera, que éstos se mantengan frescos por el hecho de haberse construido, por el propio estudiante” (Dubois, 1995, p. 22).

A pesar de que no se den de una manera tan veloz como es afrontada en la educación formal, pero que el niño comprenda y pueda aplicar su conocimiento de manera general y en otros contextos a partir de su conocimiento global y cotidiano.

La educación moral, pretende que el niño en su educación y en el mayor grado posible, se autogobierne en relación a la confianza y respeto de decir sus puntos de vista pero también de escuchar y respetar los de otros (Dubois, 1995).

Lo anterior no significa que el alumno sea quien decida hacer o no hacer las cosas, sino que se desarrolle en esta educación una iniciativa individual por parte del niño para apropiarse del conocimiento basado en lo que el pueda compartir y recibir de los demás.

En cuanto a la didáctica de enseñanza de acuerdo a los fundamentos de la psicología Piagetana para la educación, se ha dado al niño, de una manera pasiva, adoptada desde una postura clásica de la enseñanza tradicional, en la cuál se transmiten los

conocimientos a los niños por medio de sus percepciones inmediatas, es decir “se explica y a lo más que llega es a que el niño imagine lo que se está enseñando interiormente” (Ulzurum, 1999, p. 9).

Esto ha traído deficiencias muy marcadas en la educación, ya que en la mayoría de las ocasiones los niños sólo han venido memorizado algunos conceptos u operaciones, las cuales no son comprendidas en sus procesos y significados. Hecho por el cual, en el caso de las matemáticas, se tenga en general un mayor número de reprobación.

Por todo lo anterior, dentro de diversas modificaciones en los modelos curriculares se han desarrollado algunos modelos nuevos para afrontar estas situaciones, sin embargo, hay aspectos que no son totalmente abarcados, ocasionando que estos métodos sean criticados por sus constantes problemas.

Uno de los problemas más frecuentes es la desatención, ya que los niños pueden no sentirse interesados en lo que se está explicando, y con esto no comprender lo sucedido, esta forma de dar la educación formal a los niños es también incompleta por el hecho de que, no se puede saber si los niños entendieron el concepto, a menos de que se les pregunte, y aún así con estos métodos “se puede llegar a caer en errores al conformarse sólo con lo que los niños repitan sobre un concepto o aprendan una receta que sólo les permita resolver el problema, sin comprender el problema en sí..” (Valles, 1996, p. 7).

En lo que concierne a la actividad intelectual del niño en la escuela tradicional, se puede decir que ésta es insuficiente en la mayoría de los casos; ya que en este tipo de perspectiva el niño, aprende a corresponder a lo que el maestro le ha enseñado, es decir intenta memorizar y aplicar conceptos para llenar ciertos requisitos; esto desvía la atención principal de la educación que es el; conocer, comprender y resolver los problemas a los que se enfrenta el niño como estudiante. Además en la educación tradicional “el alumno crea hábitos al repetir o aplicar ciertas reglas que no son manejables en otro contexto, que no sea el inmediato” (Lerner, 2001, p. 27).

Para ello, el enfoque constructivista psicogenético visto en Coll, et al. (1999), propone a la educación formal una serie de “situaciones, que generen un problema, en donde el niño funja como investigador, experimentando, con el problema, de una manera práctica” (p. 29); es decir, con situaciones que se encuentren en su ambiente y que tengan que ver con el tema, ya que “toda operación y toda noción tienen, pues, su historia, la de su

construcción progresiva y perfectamente continua a partir de elementos anteriores del pensamiento” (Ulzurum, 1999, p. 12).

Este tipo de situaciones deben estar basadas, en el nivel de pensamiento en que se encuentra el niño, ya que la estructura del problema y las posibles soluciones se deben adecuar al estadio de desarrollo del pensamiento de cada niño. Siempre siguiendo un propósito, y teniendo un esquema más o menos estructurado de los procesos y las manipulaciones que hará el niño, sobre el mismo problema.

Para ello dentro de las actividades siempre es indispensable, y más aún en el caso de los preescolares que, como menciona Mclane y Mcnanee (1999):

“el aprendizaje se dé a partir del juego ya que esto le permitirá que el conocimiento se dé en base al pensamiento social que éste le puede permitir. De esta manera se toma al individuo como un ser activo, que va construyendo su inteligencia mediante el desarrollo de experiencias con el medio” (p, 30).

Aunque puede ser tomado sólo desde una perspectiva de lo físico y con orientaciones escolares; esto significativamente es un fin didáctico determinado.

Para ello es muy importante también tomar en cuenta el desarrollo de actividades e interacción social por parte del niño. Esto permitirá que él se desarrolle de una manera más integral, ya que de acuerdo con Moreira (2000) “en el desarrollo de la inteligencia, la interacción física y la cooperación social están sistemáticamente relacionadas. Una no se puede dar sin la otra, y por tal es importante tomar en cuenta a las dos de igual forma” (p. 78).

Esto es importante para que el niño confronte sus experiencias, sentimientos y pensamientos con los de otros niños, donde los niños comprendan que su opinión como tal, es igual de válida que la de los demás niños. Además de que dará la opción de explorarse a sí mismo y crear actividades nuevas que le permitan posteriormente integrarse a una sociedad, donde tendrá determinadas exigencias.

En este tipo de aprendizaje “el papel del maestro es de organizador y mediador entre los niños, de esta manera no ejerce presión, además de que el niño se siente en un ambiente de libertad, de esta forma los niños al pasar del tiempo podrán tener la opción de crear sus propias reglas, adquiriendo de esta forma una gran confianza y seguridad en sus acciones” (Coll, et al., 1999, p. 150).

Si bien el problema de la lectura y la escritura es el sistema educativo y sus referencias para que se aplique en las aulas, también se hace más complicado cuando existen las diferencias al tratar esta enseñanza a partir de las distintas clases sociales, que a su vez tienen grandes diferencias en cuanto a experiencias relacionadas con la lectoescritura, o con medios de comunicación escritos. Porque por un lado las familias con mayor economía cuentan con una serie de actividades relacionadas con la literatura, cuentan en general con libros en su casa y finalmente el niño desde pequeño tiene contacto con objetos que cuentan con letras o con las letras mismas como objetos.

Para este tipo de problemas, la propuesta de Cassany, Luna, Sanz (1994) es afrontar a los niños a situaciones de contacto continuo con la lectura y escritura. Siendo el adulto el primero que lo haga, mientras el niño realiza actividades relacionadas, como puede ser el dibujo o que actúe la forma en que se desarrolla la situación a partir de la lectura (p. 56).

Este tipo de situaciones referidas en estudios hechos por Carlino y Santana (1996), Sole (1999), Lerner (2001) y Pellicer (2004), han funcionado muy bien en cierto tipo de lugares y aunque la diferencia en cuanto a la habilidad de lectura y escritura, donde se han aplicado estos programas todavía existe, se ha reducido mucho a partir de la aplicación de estos programas, además de que los niños se han sentido más confiados, debido a que las actividades que van realizando, están adecuadamente integradas con actividades que ellos anteriormente ya realizaban y que son parte del desarrollo normal en todo niño. Además que el hecho de que los niños actúen libremente y hasta cierto punto en competencia provoca mayor interés por cuestiones de escritura y lectura.

Es así que dentro de la educación se deben tomar en cuenta muchos aspectos para mejorar todas estas deficiencias, y de esta forma lograr todos los avances, para que los niños con apoyo de sus maestros puedan construir un aprendizaje significativo, que les ayude a estar realmente preparados para la vida y a lograr paulatinamente una independencia con la finalidad de ser autosuficientes en sus labores futuras.

Lo cuál de acuerdo con Piaget (citado en Coll, et al., 1999) nos dice que:

“el principal objetivo de la educación consiste en formar personas que sean capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que en otras generaciones han realizado. Se necesitan hombres que sean creadores, que estén plétóricos de inventiva y que sean capaces de descubrir algo original” (p. 14).

Ya que el segundo objetivo de la pedagogía consiste en formar alumnos críticos, abiertos al aprendizaje y capaces de criticar y de distinguir entre lo que es verdad y los que es sólo opinión, lo cual, para ello se necesita que los alumnos sean activos, con capacidad de aprender por sí mismos, basado en parte por su actividad espontánea y en parte también a través de los datos que se les brinden en la enseñanza escolar y familiar.

3.2 Actividades de LectoEscritura.

Si anteriormente se ha definido a la alfabetización como un logro cultural, social y cognitivo, entonces es importante responder cuándo empieza a desarrollarse. Ya que para los niños parece que aprender a escribir y a leer se produce de manera espontánea y "natural", y como se ha mencionado algunas veces mucho antes de la escolarización formal.

Si observamos las primeras actividades de alfabetización de los niños, descubriremos que éstos sienten más interés por la lectura y escritura si observan estas actividades y participan en ellas junto con escritores y lectores más competentes que ellos, como los padres, hermanos mayores y los maestros. Por lo tanto como refiere Mclane, Mcnane (1999) "el desarrollo de la alfabetización constituye un proceso profundamente social que se inserta en las relaciones sociales sobre todo en las de los niños con las personas más cercanas de su entorno, ya que estas personas les sirven de modelo, les ofrecen materiales, crean expectativas y les ayudan, instruyen y animan" (P. 20).

Con ello que el desarrollo de la alfabetización empiece en las relaciones de los niños con sus cuidadores inmediatos, expresándose e insertándose en ámbitos cada vez más desarrollados. Donde las primeras actividades de escritura suelen ser más evidentes que las de lectura, porque éstas permiten observar la producción de algo. Representaciones escritas que normalmente son signos en un papel, donde los niños suelen realizar sus "ejercitaciones" de escritura haciendo líneas, ondulaciones y garabatos en forma de letras.

Para lo cual, según Ferreiro y Gómez (1984) "está mezcla entre la escritura y el dibujo crea un "medio mixto" que combina formas gráficas, letras y palabras" (p. 120). Lográndose que en estas primeras experiencias, "los niños comiencen a darse cuenta que la escritura puede serles útil en sus relaciones sociales" (Lerner, 2001, p. 134), y así

puedan usarla para pedir cosas, para definir y dar nombre a lo que les gusta, para expresar sentimientos de amistad y de enfado, para llamar la atención, etc.

La lectura por su parte es un proceso menos visible, más interior, sin embargo los niños realizan diversas actividades manifestando que están intentando entender la lectura y participar en ella. Realizan el papel de lector, utilizando libros y fingiendo que leen. Para lo cual Lerner (2001) dice que, "muchos niños aprenden a hacer "lecturas" de sus cuentos preferidos, guiándose por las representaciones gráficas, mucho antes de saber decodificar la letra impresa" (p. 134).

Por ello que la actividad lectora más importante para el niño sea cuando el adulto le lee, ya que cuando esto sucede, éstos adquieren mucha información sobre la lectura y el significado acerca de los libros. Es decir, qué son los libros, qué se hace con ellos y cómo se habla sobre ellos.

Mayor (1995) menciona que con estas experiencias "los niños aprenden que la lengua escrita tiene su propio ritmo y sus propias convenciones, que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; y se forma en ellos la idea de que los libros son interesantes, divertidos y útiles" (p. 92).

De acuerdo con lo que se ha señalado anteriormente es en la edad de preescolar donde el niño hace sus primeros descubrimientos sobre la escritura y por lo tanto de la lectura: "primeramente cuando toma el objeto con el que escribirá (lápiz, crayola, etc.) y como aún no sabe tomarlo bien con las manos, lo mueve y raya. De repente cuando lo descubre, lo observa descubriendo un nuevo objeto: el objeto gráfico "el garabato", así con lo que ha descubierto continua reproduciéndolo, originándose este descubrimiento como consecuencia de su actividad" (Tolchinsky, 1993, p. 205).

Estos garabatos regularmente tienen un orden, en el que aparecen inicialmente trazos desordenados, continuando gradualmente a evolucionar hasta convertirse en trazos con cierto contenido reconocible para un adulto. Lo cual, para el comienzo de la expresión gráfica, de manera general los garabatos se van clasificando en etapas, que ya remencionaron anteriormente.

Considerando con ello que sean el resultado de la evolución de un conjunto definido de líneas hacia una representación más definida, dentro de ello que, en esta evolución se de

una fase preesquemática para afirmar esta representación gráfica. Donde generalmente es manifestado el primer símbolo (McLane y McNamee, 1999).

Posteriormente y desde el momento en que descubre esta representación gráfica, el niño, es capaz de representar su primer signo ideográfico, iconográfico y finalmente sus signos alfabéticos o los representativos de un sistema determinado y concreto de una lengua (Rius, 2001).

El objeto gráfico es acultural, porque niños de diferentes culturas desarrollan esta actividad previa, independiente de su nacionalidad o lengua, ya que la finalidad está en que comuniquen algo con sus garabatos.

Posteriormente estos objetos gráficos son utilizados como instrumentos de comunicación, ya que mediante este instrumento simbólico organizamos nuestro entorno. Así pues, de cierto modo, “el texto escrito configura, organiza y da credibilidad a nuestro mundo” (Cassany, 1999, p. 46).

Por ello que, esta actividad gráfica no tenga entrenamiento previo, ya que en preescolar en su mayoría de las veces los profesores, para las actividades permiten y enseñan al niño a dibujar, dando modelos para ser copiados o modelados, sólo que esto muchas veces reprime la expresión libre, por atender una solicitud del entorno, estando aquí lo que perjudica el proceso de desarrollo.

3.3 Proceso de Construcción.

Para el aprendizaje de la lectura no existe una definición de comparación entre el “no lector” y el lector experto. Hay más bien un proceso, el cual a su vez cuenta con diferentes fases, a través de las cuales desde niños pasamos de necesitar a los otros para comprender el mundo escrito, a ser totalmente autónomos. De las cuales hace referencia Labinowicz (1998), donde la primer fase o etapa está constituida por el reconocimiento global de palabras y de los textos familiares en este caso para los niños y por el inicio del descubrimiento del código. En la segunda fase, los niños llegan a comprender las correspondencias entre la sucesión escrita y la oral; esta etapa representa “la conquista de la autonomía como lector” (p. 112); ya que, una vez entendidos los secretos del código, el niño no necesitará del adulto para descubrir el mundo escrito. En la tercera fase, lectura es básicamente un reconocimiento global de distribuciones escritas, y sólo

“tenemos necesidad de descodificar cuando nos encontramos ante palabras desconocidas” (p. 113).

Por ello que la lectura sea, ante todo, comprensión, es decir, una construcción de la representación mental, coherente de lo que se lee. Solé (1999), partiendo de esta idea en que la lectura tiene como objetivo la comprensión de un texto, incide en la idea de que “el código se ha de enseñar en marcos significativos, ya que se trata también de enseñar a comprender” (p. 41).

En este sentido, se puede entender que para aprender el código, tiene que dejar de ser visto como un proceso descontextualizado, para manejarse en situaciones más significativas; ya que como han referido las investigaciones descodificar no es leer, pero sin embargo, necesitamos descodificar para comprender lo que leemos. Y en la medida en que el niño vaya adquiriendo e interiorizando el descifrado, será cada vez más autónomo para descubrir el significado de los materiales impresos.

Sobre la escritura es importante saber cómo el niño construye sus propios conocimientos ya que inicialmente empiezan a escribir sin haber generado previamente ideas acerca de lo que escriben, únicamente toman en cuenta la construcción inmediata, es decir; sus garabatos, para lo cual, se ha hecho mención que, la escritura de los niños se lleva a cabo en un proceso evolutivo de donde se desprenden etapas de desarrollo de la escritura, de las cuales primeramente se origina el sistema de escritura.

Todo ello, como ya se ha mencionado en el marco de la perspectiva psicogenética, basado para este trabajo en la investigación de Ferreiro y Teberosky (1979), sobre las producciones escritas de niños entre cuatro y siete años, en la cuales diferenciaron el proceso de aprendizaje de la escritura en cinco niveles ó etapas de conceptualización de lo escrito, en función de una guía surgida de las investigaciones dirigidas por Ferreiro (1989) (citado en Ulzurum, 1999, p. 13).

Siendo estas etapas, también llamadas categorías de escritura, las cuales son: escritura presilábica, escritura silábica inicial y estricta, y escritura silábico-alfabética y alfabética. Y que a continuación se presentan, con las características encontradas en diferentes autores.

El nivel Presilábico: se caracteriza por el descubrimiento de las diferencias entre dibujo y escritura y la comprensión de que los textos «dicen algo» y que son portadores

de significado. Donde la escritura empieza a ser entendida como un objeto simbólico. Haciendo «culebritas», «circulitos», «palitos». Empezando poco a poco a escribir linealmente un conjunto de varios de estos caracteres. (Carlino y Santana, 1996).

Esta primera fase es correspondiente con el periodo en el que los niños diferencian ya la escritura del dibujo, es decir; “los grafismos que tienen una semejanza icónica con su referente son identificados como dibujo, y los que no la tienen, como escritura” (Tolchinsky, 1993, p. 260), por lo cual, éste es su primer intento por representar la escritura, sin llegar todavía a realizar letras convencionales.

Esta etapa es la de las escrituras diferenciadas para la cuál el mismo Tolchinsky (1993) menciona que: “en este nivel para los niños, la escritura es un objeto sustituto, no es solamente una marca o un trazo, es la representación de algo externo, lo cual no significan que conciban la escritura como una representación del lenguaje” (p. 207).

Es decir, no hay una correspondencia entre los grafemas y los fonemas (las letras y sus sonidos). Pueden presentarse letras convencionales, con particularidades de cantidad, diferencias intencionales entre las distintas escrituras, lo cual dependerá y se observará si el niño conoce muchas letras, el cual elegirá la utilización de pocas o muchas, variando el orden para escribir y así también llegando a confundir letras con números. Para lo que se entiende que, el dibujo significará un apoyo fundamental para la producción ayudando a garantizar un significado.

El nivel llamado Silábico: empieza a considerar las propiedades formales que deben reunir las escrituras para que puedan decir algo, tanto en relación con aspectos cuantitativos como cualitativos: “piensan que una escritura necesita tener como mínimo dos o tres grafías (hipótesis de cantidad) «porque con pocas no se puede escribir, no dice nada »” (Ferreiro, 1997, p. 165).

Además “sostienen que las grafías no se pueden repetir “hipótesis de variedad interna”, donde «las mismas no puede ser», «porque muchas repetidas no dicen nada»” (Carlino y Santana, 1996, p. 39).

Un poco más tarde piensan que “es necesario que haya diferencias objetivas entre dos o más escrituras para que «digan cosas distintas»” (Carlino y Santana 1996, p. 39).

Dentro de este nivel se encuentra la fase Silábica inicial: la cual representa el periodo de transición entre la escritura presilábica y la silábica estricta, ya que aquí “se observan los primeros intentos por asignar a cada letra un valor sonoro silábico” (Ulzurum 1999, p. 13), en el cual pueden predominar algunas vocales, es decir, que si en esta etapa se le solicita al niño que interprete lo que escribió, puede incluso observarse el desliz de su dedo de izquierda a derecha, para indicar la lectura del texto. Con ello que no exista intención de detenerse a pensar en porqué lo está haciendo ya que puede ser que esto lo haya visto en algún adulto, es así como también puede llegar a “leer” la palabra escrita. Y así poco a poco, ir asignando una letra por sílaba de acuerdo a lo que va considerando, comenzando a presentarse inicialmente un valor sonoro.

Aquí también se encuentra la fase Silábica estricta: donde existe una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que se utiliza y la cantidad de sílabas que se quiere escribir. Comenzándose a observar en algunos niños la escritura silábica estricta con valor convencional, “donde las letras pueden pertenecer a la sílaba que se intenta representar” (Ulzurum, 1999, p. 13).

En el nivel Silábico-Alfabético: se descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla y se empiezan a regular las escrituras por las diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros (Ferreiro, 1997).

Es decir que, para saber cómo se escribe una palabra piensan en cómo se dice oralmente: ya que van realizando un análisis a partir del uso de sus hipótesis (las cuales serán descritas más adelante), en las cuales para este nivel los niños comienzan a establecer relaciones entre sus grafismos y los aspectos sonoros de la palabra, siendo esto una producción conducida por la división silábica de la palabra, es decir que identifican la sílaba, pero al escribirla suele ser representada mediante una sola letra.

Es por ello que, este período es tomado como de evolución en el que el niño trabaja paralelamente con dos hipótesis diferentes: la silábica y la alfabética. Comenzando a usar más letras para la escritura de una sílaba, pero no para otras. De esta manera, si tratan de escribir una palabra aunque sea notoria una omisión de letras, puede llegar a considerarse un avance en la escritura del niño con respecto a sus escrituras silábicas anteriores.

En este nivel la fase alfabética, es muy importante ya que es aquí donde los niños se dan cuenta de la existencia de correspondencias intrasilábicas, pero no son capaces de

segmentar todos los elementos sonoros de la palabra; en consecuencia, en sus producciones el número de letras es inferior al número de consonantes y vocales de la palabra, por que algunas letras quedan sin reflejar (Ferreiro, 1997).

Posteriormente a ello, los niños reconocen una correspondencia alfabética cercana a la convencional: es decir que, a cada consonante y vocal de la palabra le van correspondiendo una letra, esto no significando que se trate de una escritura correcta en cuanto a ortografía, ya que eso llegará después, ya que sólo se comienza a hacer correspondencia entre fonemas y letras, tratando el niño de escribir como habla, presentándose como es normal dificultades ortográficas en las que posteriormente trabajará e irá avanzando de forma individual, interactuando con sus compañeros y con la ayuda de los adultos.

Lo anterior se comprueba y justifica con las investigaciones que anteceden a este trabajo como los escritos que Serafíni (1991) señala la “existencia de los procesos implicados en la producción escrita” (p. 80), estando en primer lugar, la planificación, es decir, la selección y organización de las ideas; en segundo lugar, la elaboración del texto; y en tercer lugar, la revisión, implicada no sólo en el escrito final, sino en todo el proceso de producción.

Las estrategias implicadas en estos procesos de acuerdo a lo anterior, pueden ser desarrolladas desde que los niños son pequeños. Como podría ser pensar previamente el texto a escribir, o también, el considerar la revisión y corrección como parte habitual del proceso de aprendizaje, el cual, como menciona Moreira (2000), “proviene de reorganizaciones de conocimientos de distinto contenido y nivel: la progresión en la enseñanza de la escritura se ha de hacer en espiral, de manera que se vuelva a lo ya trabajado pero de forma cada vez más compleja” (p. 18), que apoya el objetivo de esta investigación sobre el enfoque constructivista, considerando que el aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso de apropiación de conocimientos, en donde estos procesos de aprendizaje del sujeto, “no dependen de los métodos, ya que hay un conjunto de aspectos que el mismo niño al leer, utilizando lo visual y no visual; va comprendiendo a su manera los mensajes escritos” (Coll, et al., 1999, p. 15)

Al escribir inicialmente pone en juego tres procedimientos: planificación (el para que va a escribir), redacción (como va a expresar lingüísticamente el contenido) y la revisión (releer y valorar el contenido) (Carlino y Santana, 1996).

Así, el punto de partida del proceso de alfabetización, comienza con lo que va viviendo el que aprende, ya que quien inicia el aprendizaje es el propio sujeto, trayendo consigo conocimientos que fueron construidos en su relación con lo que le rodea y con las personas con las que convive. Por lo que, “sí el sujeto confía en sus posibilidades de aprender es precisamente cuando se da el aprendizaje. Cuando Habla, lee y escribe a su forma lo que ya conoce, y así es como entra al aprendizaje de la lectoescritura” (Mcclane, Mcnane, 1999, p. 164).

Todo ello con ayuda de un repertorio variado de grafías convencionales: fase que anteriormente ya se ha definido de “las escrituras diferenciadas”, y en la que se presentan las producciones escritas, reguladas por determinadas hipótesis que los niños manejan; donde va incluida la linealidad, unión, discontinuidad, número mínimo de letras, variedad interna entre las mismas, etc.

3.4 Hipótesis sobre el Sistema de Escritura.

Los progresos realizados por los niños en el área de la lectoescritura, aún cuando no han aprendido a leer, se pueden observar comprendiendo el proceso mediante el cual el niño adquiere la lengua escrita y estimulando el avance de los alumnos, así como el proceso de desarrollo en el niño y las hipótesis que él, desarrolla sobre el lenguaje escrito (Gillanders, 2001).

En investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), es señalado que durante esta etapa el niño maneja ciertos criterios sobre el sistema de escritura: hipótesis de nombre, cantidad, e hipótesis de variedad. Conceptualizadas en Vera (2001), como:

- **Hipótesis de nombre:** donde creen que lo que está escrito en un objeto dice el nombre de ese objeto. A veces regulan su escritura por la hipótesis de tamaño del referente, haciendo escrituras más largas, con más caracteres, para escribir nombres de los objetos o personas más grandes, de más edad, etc.
- **Hipótesis de cantidad:** Implica el requisito de un número determinado de caracteres para poder escribir algo. Así mismo el número de grafías depende del tamaño del objeto.
- **Hipótesis de variedad:** Implica el uso variado de los caracteres para cada significado.

Y posteriormente, procede a analizar las partes del texto con la hipótesis silábica, con ello que la:

- **Hipótesis silábica:** Analiza las partes del texto y empieza a adjudicarle a cada sílaba una letra.

-Primero realizan un análisis silábico cuantitativo de la emisión oral y hacen corresponder la cantidad de las partes que reconocen de lo oral (las sílabas) a la cantidad de las partes de lo escrito usando las letras o letras similares.

-Después comienzan a otorgar a las letras valores sonoros (silábicos) realizando correspondencias también cualitativas: las partes sonoras (sílabas) similares empiezan a expresarse por letras similares.

Es decir, que debido a la coexistencia de las hipótesis silábicas (cuantitativas y cualitativas) junto a las hipótesis de cantidad mínima, variedad interna y externa plantea a los niños conflictos de orden cognoscitivo, éstos a su vez van desestabilizando paulatinamente la hipótesis silábica “hasta que el niño tiene valor suficiente como para comprometerse en un nuevo proceso de construcción” (Ferreiro, 1991, p. 11).

En síntesis, el conocimiento no convencional de la lectoescritura va evolucionando hacia conocimientos superiores en la medida en que puedan experimentar escribiendo y leyendo a su manera y reflexionando sobre sus propias posibilidades. Y de acuerdo con los principios de la concepción constructivista, en una interacción con el objeto de conocimiento, fundamental para aprender acerca de éste, donde si las posibilidades son mayores, será mayor la oportunidad para el aprendizaje.

Es por esto que se pretende resaltar información significativa mediante la cual se da el proceso de la adquisición de la lectoescritura basada en esta estrategia metodológica, en la cual se establezcan, de manera general, las características del proceso para la adquisición de la lectoescritura en niños de edad preescolar donde serán estas, las estrategias generales que se llevarán a cabo para lograr los propósitos del proyecto a manera de guía de trabajo que ordene las diferentes etapas de la aportación del garabato en la lectoescritura, tomando como referencia las capacidades que requiere el programa nacional de educación para la educación preescolar respecto a esta enseñanza.

Apoyado en lo anterior se puede decir que, los diferentes trazos (garabatos) realizados por el niño de preescolar, manifiesta el modo en que se construyen y conceptualizan las letras, a través del cual se podrá utilizar como método natural para la adquisición de la lectoescritura. Proponiendo a esta investigación dar respuesta al siguiente cuestionamiento. ¿Cómo influye el garabato en la construcción y conceptualización de las letras para la adquisición de la lectoescritura en niños de preescolar de 4 y 5 años de edad?

METODOLOGÍA

OBJETIVOS

- GENERAL:
 - Elaborar, aplicar y proponer estrategias de intervención, a partir de situaciones didácticas, que estimulen las escrituras infantiles (garabatos), de manera que puedan ser analizadas a partir de su nivel de conceptualización y permitan ser una guía en el proceso educativo de la lectoescritura en preescolar.
- ESPECÍFICOS:
 - Identificar las diferentes fases del sistema de escritura en el proceso de construcción del niño preescolar.
 - Analizar las aportaciones del garabato como escritura no convencional, para la adquisición de la lectoescritura desde el nivel preescolar.
 - Demostrar la importancia del garabato, como un factor importante previo a la enseñanza aprendizaje del lenguaje oral y escrito.
 - Organizar las características de este proceso de construcción inicial en el niño preescolar.

HIPOTESIS

H_i La actividad del garabato en el proceso de construcción y conceptualización de las letras influye para la adquisición de la lectoescritura en niños de preescolar de 4 y 5 años de edad.

H_o La actividad del garabato en el proceso de construcción y conceptualización de las letras no influye para adquisición de la lectoescritura en niños de preescolar de 4 y 5 años de edad.

DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES.

▫ **Vi** Estrategias de intervención

Conceptual: situaciones constructivas que permitan desarrollar un aspecto curricular y propicien un aprendizaje. (Carlino y Santana, 1996).

Operativa: medida a partir de la influencia observada para la estimulación de las escrituras infantiles, las cuales fueron analizadas para ser registradas en cada nivel de conceptualización.

▫ **Vd** Adquisición de la Lectoescritura.

Conceptual: estado de aprendizaje, en el cual el conocimiento base (construcción y conceptualización natural) permiten ser un apoyo significativo para la apropiación convencional de la lengua oral y escrita (Rius, 2001).

Operativa: evaluada a partir de la categorización sobre el nivel de conceptualización e hipótesis sobre el sistema de escritura.

TIPO DE ESTUDIO.

- Descriptivo:

Ya que analizo en base a las observaciones, como es y como se da el proceso de construcción previo al conocimiento de la lectoescritura. A partir de las producciones e interpretaciones de los garabatos (escritura no convencional) que se describen en el proceso evolutivo de los niños en preescolar basado en los tres niveles de conceptualización (presilábico, silábico, silábico-alfabético). **(Ver Anexo 2)**

TIPO DE DISEÑO.

- General: Cuasiexperimental $O_1 \quad X \quad O_2$

Debido a que una de las variables deliberadamente fue manipulada para realizar el estudio aplicando una pre-prueba y pos-prueba a los sujetos, los cuales en general se eligieron antes del experimento requiriendo características especiales como edad, nivel escolar y preferencia por las actividades de lectoescritura.

Nomenclatura

O_1 = Pre-prueba

X = Programa

O_2 = Post-prueba

SUJETOS

- Se aplicó a una prueba intencional en la que inicialmente participaron 13 sujetos de preescolar que se encuentran en edad de 4 y 5 años de edad. Los cuales a parte de cumplir con las características esenciales para el estudio como edad y escolaridad; fueron seleccionados por haber presentado interés en las actividades de lectura y escritura dentro de las actividades preescolares.

ESCENARIO

Diferentes áreas del Centro Educativo “Simba y Nala”, ubicado en C. Madroño #41 Col. Chimilli. Del. Tlalpan. D. F. Con nivel socioeconómico poblacional medio. Conformado de 5 grupos escolares de maternal a pre-primaria. Con currículo escolar de la SEP, inglés, computación y natación. Horario de servicio de 8:00 a 1:30 y guardería hasta las 3:30 hrs.

INSTRUMENTOS

- OBSERVACIONES.

Utilizado para revisar las producciones escritas en conjunto con el “proceso evolutivo de conceptualización”, los cuales permitieron distinguir los distintos aspectos y niveles de la lengua escrita.

Registrados en protocolo (**Ver Anexo 2**), y que ayudaron a complementar los datos observados en la preprueba y programa “situaciones didácticas”, permitiendo obtener datos significativos de la aplicación didáctica, relevantes para la conceptualización de lo que se realizó.

- SITUACIÓN DIDÁCTICA.

Su finalidad es analizar el proceso de construcción de la lectoescritura, a partir de estrategias o procedimientos de producción e interpretación de textos “reflexión metalingüística sobre el texto, la lengua o el sistema de escritura”.

Lo anterior, formo parte de una estrategia para estimular las producciones de los niños, y que no se sintieran examinados. Debido a las características de la población a estudiar, se utilizo un espacio adecuado de la institución para fomentar las diversas producciones que ejemplifican el proceso evolutivo **(Ver Anexo 4)**.

- TABLA DE ANÁLISIS ESQUEMÁTICO.

Requerida para establecer y visualizar las distintas estrategias teóricas que se utilizaron para el diseño metodológico y los utilizados para la aplicación de las situaciones, la cual, también fue una herramienta útil a la hora de sistematizar por escrito el desarrollo y posteriormente fue utilizado para el análisis de investigación **(Ver Anexo 1)**.

- EVALUACIÓN DE LA LECTO ESCRITURA INICIAL.

Objetivo: valorar el proceso a partir de un instrumento, elaborado para la verificación de madurez necesaria para el aprendizaje de la lectoescritura, y complementar la información obtenida en las observaciones y situación didáctica. Lo anterior dio respaldo a los objetivos perseguidos en esta investigación **(Ver Anexo 3)**

Utilizando un formato de observación sobre indicadores específicos y una guía de aplicación para desarrollar cada uno de estos indicadores, tomados del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación. Aplicado de forma individual a cada sujeto, el cuál forma parte de la post-prueba.

- MATERIAL.

Objetivo: que ayuden en la aplicación de las estrategias didácticas y sirvan como auxiliar para la estimulación de las producciones. Así como para la aplicación de la evaluación inicial. Como son la propuesta didáctica, sus requerimientos materiales (mencionados en las cartas descriptivas para cada una de las situaciones didácticas, especificado como material en los apoyos didácticos), hojas para el registro de los comentarios de los niños y apoyo fundamental para captar la interpretación oral. **(Ver Anexo 4)**

VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Estudio piloto:

Se realizó para asegurar la consistencia y validez del diseño metodológico. Sometiendo los instrumentos y las técnicas a una prueba previa, lo cual dio seguridad y confiabilidad al estudio. Aplicado a una muestra representativa y parecida a la del estudio. Piloteo del que resultaron los cambios como tiempos, materiales a necesitar, indicativos en los formatos, organización e instrucciones claras para un buen desarrollo de la aplicación.

PROCEDIMIENTO

Esta investigación se realizó en el Centro educativo Infantil llamado “Simba y Nala”, el cual ofrece escolaridad preescolar, brindando un servicio a una población con nivel socioeconómico medio. En un horario de servicio de 8:00 a 3:30 pm.

Para las actividades de la investigación en el centro, se acordó con la autoridad responsable (director técnico), se efectuaran por las tardes (después de las actividades) para no afectar las clases de las profesoras y para tener tiempo disponible para la investigación. Esta escuela fue seleccionada debido a las facilidades que se permitieron para realizar el estudio, las características de los sujetos estudiados y viabilidad para su realización.

Durante las entrevistas que se realizaron con la autoridad responsable del centro, se expusieron de manera general y en específico los objetivos de la presente investigación, así como la dinámica que se llevó y los requerimientos físicos ocupados (como un salón disponible y áreas a ocupar como la área de biblioteca), el proceso y desarrollo de la misma así como los materiales utilizados. Mencionando la aplicación de la prueba piloto realizada, previa a la práctica de investigación la cuál, permitió detectar limitaciones (dentro del material y situaciones elegidas, así como en la dinámica planteada), que aunque fueron mínimas referentes a indicaciones, presentación de los materiales, materiales auxiliares; como hojas blancas para el registro de comentarios, así como tiempo estimado (el cual en un inicio se mencionó de 40 a 60 minutos), ya que para tal aplicación se detectó en el estudio piloto; que la participación de los niños referente a lo que se hablaba fue amplia y sí se limitaba podría llegar a ir en contra del enfoque y los objetivos, que pudieran haber sido capaces de invalidar la credibilidad de dicha investigación **(Ver anexo 4)**.

Para el programa la selección de los sujetos con los que se trabajo, se hizo de forma intencional, los cuales a parte de cumplir con las características esenciales para el estudio como edad y escolaridad, fueron seleccionados por haber presentado interés en las actividades de lectura y escritura, a partir de los comentarios de las profesoras de grupo).

La prueba se realizó de forma grupal, tanto para el estudio piloto como para la práctica de investigación; en el estudio piloto se trabajó una situación para la lectura y otra para la escritura correspondientes al Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación, de tal manera que se pudiera explorar, las limitaciones que pudiera llegar a tener la dinámica planteada, el material, la propia situación y organización en general). Aquí también se puso a prueba el instrumento de Evaluación de la LectoEscritura inicial (**Ver anexo 3**), diseñado para esta investigación, del cual su objetivo es valorar la madurez del niño (a), necesaria en preescolar para el aprendizaje de la lectoescritura, valorado y diseñado de acuerdo al nivel de conceptualización sobre el proceso de desarrollo que tiene en esta etapa el preescolar, derivandose algunas correcciones en cuanto a diseño de protocolo, indicaciones de la planeación en cartas descriptivas (**Anexo 4**), definición de actividades dentro de las mismas cartas, definición de las agrupaciones, presentación de los materiales y modificación del diseño de protocolo de observación respecto a la cantidad de participantes del estudio. Lo cual se realizó posterior al estudio piloto.

Para la práctica de investigación se contemplaron 15 sesiones las cuales estuvieron organizadas y definidas en el horario de 12:00 a 13:00 p.m. de acuerdo a lo acordado con el director técnico, y que de acuerdo a ello y a lo que se cambió a partir del estudio piloto, dentro del horario establecido en las cartas descriptivas (**Anexo 4**), en ocasiones se prolongó un poco más debido a los comentarios que hacían los niños respecto a cada situación. Lo cual podría tomarse como una de las limitaciones del “Programa de Estrategias de intervención, para guiar el Proceso de Construcción de la Lectoescritura en Preescolar”, (diseñado para la estimulación de las escrituras infantiles, a partir de experiencias de aplicación en situaciones didácticas -citadas en las referencias-) las cuales deben tomarse en cuenta en el momento de la aplicación de las actividades como parte de la aportación constructiva de dicho programa.

Cada situación fue aplicada en distintas sesiones. Llevadas bajo una misma rutina, la cual fue: Bienvenida, Entrada (la cual cambio sólo el primer día, debido a la presentación de los integrantes del grupo y orientaciones para trabajar en las sesiones); donde se hizo una breve exploración sobre el estado de ánimo en que se presentaron los niños y una plática breve de reconocimiento para la toma de confianza lo cuál se hizo para permitir un mejor trabajo en las situaciones didácticas, exploración del tema (definido en cada carta descriptiva por situación didáctica) mediante el parlamento y realización de la situación didáctica, dando una actividad final para la verificación de los propósitos perseguidos en

cada objetivo y de cada situación. Utilizando para cada una de éstas, el material necesario descrito de igual forma en cada carta descriptiva.

En cada sesión se utilizó el protocolo de observación **(Ver anexo 2)**, diseñado para registrar y ayudar a complementar los datos observados en las situaciones didácticas, el cual fue muy importante ya que permitió obtener datos significativos de la aplicación didáctica, que fueron relevantes para una mejor conceptualización de lo que se realizó. Así mismo se fueron registrando en hojas, los comentarios que hacían los niños con la finalidad de valorar la parte oral del proceso de conceptualización.

También se utilizó como material auxiliar una grabadora en cada una de las evaluaciones (pre-test y pos-test), con la finalidad de presentar en un reporte final de la investigación, parte de los comentarios importantes que respaldan el análisis de investigación.

De esta forma, se fueron realizando todas las sesiones dentro del salón asignado y fuera de él, dependiendo de la situación que se trabajó, las cuales fueron muy bien aceptadas por los niños, sólo que la inasistencia de algunos niños al centro escolar fue el inconveniente que se presentó en algunas sesiones, tomadas como variables extrañas, ajenas a los objetivos del estudio, lo cual, originó que para el análisis de las situaciones sólo se tomó la participación de 13 niños que en total cubrieron con el 100 % de las actividades contempladas dentro de la aplicación.

Finalmente se aplicó al término de las 15 sesiones una evaluación individual de la lectoescritura inicial para preescolar **(Ver Anexo 3)**. Dicho formato presento cambios a partir de los resultados del estudio piloto. Así mismo también se hicieron cambios mínimos en las cartas descriptivas para las actividades, sobre el horario y respecto al método, ya que se observó que en algunas situaciones se podría repetir la actividad, lo cual se puede observar más en específico en las cartas descriptivas. **(Ver anexo 4)**

Posterior al término de las aplicaciones, se prosiguió con el análisis de las producciones orales y escritas del preescolar, con la finalidad de ir categorizando la información obtenida de acuerdo a lo establecido en los objetivos específicos de esta investigación.

ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la investigación realizada, derivada del planteamiento sobre la influencia del garabato en la construcción y conceptualización de las letras para la adquisición de la lectoescritura en niños de preescolar de 4 y 5 años de edad, se pretende señalar cómo, a partir de la elaboración y aplicación de estrategias de intervención basadas en situaciones didácticas, se pueden analizar las escrituras infantiles, las cuales están relacionadas con el Campo formativo de Lenguaje y Comunicación y pueden servir de guía en el proceso educativo de la lectoescritura desde preescolar.

Por ello, a partir de:

- La identificación de las diferentes fases del sistema de escritura en el proceso de construcción del niño preescolar.
- La organización de las características de este proceso de construcción inicial en el niño preescolar.

se busca:

- Analizar las aportaciones del garabato como escritura no convencional, para la adquisición de la lectoescritura desde el nivel preescolar.
- Demostrar la importancia del garabato, como un factor importante previo a la enseñanza aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Los cuales son objetivos especificados en la metodología del estudio, y fueron fundamento inicial para esta investigación.

Primeramente se presentarán los diferentes indicadores teóricos presentados y utilizados por la mayoría de los niños, en las estrategias de intervención, los cuales fueron base fundamental para la elaboración de las distintas situaciones y son esquema principal para describir el proceso constructivo y de conceptualización de lo que saben y pueden hacer los niños en preescolar acerca de la lectoescritura, así como de las diferentes estrategias que utilizan para la apropiación del lenguaje, para lo cual, se ha utilizado una tabla de análisis, en la que se describe lo anterior, respecto a los textos utilizados, las situaciones, y aspectos abordados en éstas como son: estrategias en el uso de lenguaje y reflexión metalingüística (sobre el texto, la lengua y el sistema de escritura).

Posteriormente, se presenta el análisis cualitativo que describe el proceso evolutivo de conceptualización de la escritura y lectura (presilábico, silábico y silábico alfabético); así como las hipótesis sobre el sistema de escritura (nombre, cantidad, variedad y silábica) que tienen los niños en preescolar y que son características importantes para la adquisición de la lectoescritura, el cual se realizó basado principalmente en las observaciones registradas en protocolo sobre las estrategias individuales, diario de campo y evaluaciones aplicadas a los sujetos durante las estrategias de intervención, de las cuales su objetivo fue buscar: estimular las producciones escritas de los preescolares.

Y para hacer mención de cada una de las participaciones de los niños individual y grupal, así como de las respectivas comparaciones para el sustento de la investigación, se decidió hacer una distribución de los datos obtenidos a través de un cuadro de indicadores esperados para cada edad (con sus respectivos valores para indicar el seguimiento del sujeto en cada una de las diferentes situaciones).

A continuación se presenta una Tabla de Análisis Esquemático, interpretativa del proceso constructivo y de conceptualización, contenido de los diferentes indicadores teóricos utilizados por los niños en las estrategias de intervención, la cual forma parte de la explicación cualitativa de la investigación sobre las distintas estrategias, utilizadas por los preescolares para el uso del lenguaje, señaladas numéricamente en cada una de las columnas y que representan a las 15 situaciones utilizadas a lo largo del programa de intervención.

TIPO DE TEXTO	SITUACIONES DIDÁCTICAS	ASPECTOS ABORDADOS			
		ESTRATEGIAS EN EL USO DEL LENGUAJE ESCRITO	REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA		
			SOBRE EL USO	SOBRE LA LENGUA	SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA
Textos informativos (monografías,	1.- Explicación de rutina con láminas explicativas. 1, 2,4. Negociación del tema a tratar. 2, 4, 6, 9, 11,13-15, Recursos informativos (carteles). 12.- Elaboración de	10.- Utilización de la biblioteca, Búsqueda y selección de material bibliográfico. 2-14 Interpretación de los textos:	3,5,10, 8, 12, 15, 7 Función de los textos 2, 7, 10, 12, 15 Lector destinatario 2, 3, 5, 7, 10, 12, 15	1-15 Cohesión y coherencia textual	1-15 Propiedades cualitativas y cuantitativas. 1, 2, 3, 5, 7, 10, 15 Separación entre las palabras.

libros, revistas, carteles, láminas)	un libro. 3, 5,10 Láminas para compartir el tema. 7.- Portadores de texto.	conjeturas y verificación a partir de su contenido. 2-14 Proceso de escritura: planificación, propósito, contenido, estructura. Revisión. Oralización del texto.	Estructura del texto 2, 3, 4, 7, 8, 10, 12, 15 Formato. 2-6, 8-11, 13, 14 Relación título- contenido 3,5,10 Relación imagen- texto 1,5,2, 3, 7-14 Léxico		
Etiquetas (con nombres propios, de los materiales, etc)	1-15 Nombre de los sujetos en manzanas y fólderres.	1-15 Identificación, comparación y anticipación.	1-15 Función del nombre como etiqueta 1-15 Soporte 1-15 Comparación e Identificación		1-15 Relación oral/escrito 1-15 Propiedades cualitativas y cuantitativas 1-15 Nombre de las letras
Cuentos (tradicionales de la literatura infantil, con o sin imágenes)	5.- Relatoría con imágenes del cuento "la abeja haragana" 7.- Utilización de un cuento como ejemplo sobre los portadores de texto. 10.-Búsqueda y consulta, dentro de la biblioteca. 8.- Lectura y término de un cuento.	5,710,8 Formulación de hipótesis anticipatorio de la lectura en base a: objeto portador, portada, imágenes, título. 5,710,8 Interpretación 5,710,8 Proceso de escritura: planificación, contenido, estructura, revisión.	5,710,8 - Características de la portada. - Estructura del texto - Léxico.	5,710,8 - Cohesión y coherencia. - Tiempo	5,710,8 - Diferencia entre dibujo y escritura. - Relación oral-escrito - Relación entre las partes (palabras y título) - Direccionalidad de la escritura. - Separación de las palabras.

Fuente: Carlino y Santana, 1994.

El siguiente cuadro presenta cada uno de los indicadores esperados, para cada una de las edades utilizado para la aplicación inicial (Pretest), programa de intervención (Tratamiento) y Evaluación individual aplicada a cada sujeto (Postest):

Continuado de la descripción individual (por sujeto) de lo registrado en el cuadro de indicadores y complementación de lo escrito en el diario de campo.

INDICADORES PARA LOS NIÑOS DE 4 AÑOS.																	
DIBUJO SIMBOLICO							ESPERADO					AVANZADO					
Representación y comprensión de un objeto solo gráfico.							1. Presilábico/ Nombre-Cantidad 2.- Silábico/inicial / Cantidad-Variedad-interna					2.-Silábico/estricta / Cantidad-Variedad-interna					
Valor	0 puntos						2 puntos					+1 punto					
Ses ion	Pre test	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Pos test
1	2	0	0	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3
2	2	2	2	2	2	2	0	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2
3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3
4	2	0	2	2	0	2	2	2	3	0	2	2	3	3	2	3	3
5	2	0	0	2	2	2	2	2	2	0	3	2	3	2	2	3	3
6	2	0	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2
7	2	2	2	0	2	2	2	0	3	2	2	3	2	2	3	2	3

1. Diferencia de dibujo con escritura (presencia de grafías), regulación de la escritura de acuerdo al objeto y tamaño de ese objeto.

2.-Presencia de grafías convencionales (inicial-vocales y estricto-consonantes), hipótesis de cantidad y variedad (interna) donde la diferencia entre estas le da significado al escrito.

Sujeto 1 (4 años)

- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).



Fig. S1-p

- De acuerdo a lo que se observa en la primer situación, la producción del sujeto representa al objeto gráfico, sin hacer referencia al significado y significante del objeto al cual el sujeto está haciendo referencia, presentando letras conocidas de su nombre; sin embargo en una segunda situación trata de representar, de manera breve grafías atribuidas al tamaño del objeto y conocimiento inicial de las escritura convencional. Con ello se puede interpretar su composición y la asignación del significado que le da al escrito, el cual se complementa con lo que menciona.
- Para la evaluación de las situaciones el sujeto manifiesta escrito y oral, el entendimiento de la actividad y lo realizado individualmente.
- En la elaboración de sus escritos, no se observa gran dificultad para tomar el lápiz, lo cual se representa en el control inicial de los trazos realizados, llegando a formar figuras cuadradas. Sin embargo, aún se observa una identificación menos controlada sobre los límites del espacio de la hoja.
- El uso de colores se relaciona con la significación del dibujo, asignándole un solo color o varios colores (Fig. S1-p).

- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (Tratamiento).



- El sujeto presenta en las primeras dos sesiones las características formales de una representación simbólica, donde trata de comprender la representación intencional de un objeto de modo gráfico. De tal manera que elabora los elementos de su representación, para después de forma oral explicar el significado de lo que se observa.
- Complementando lo anterior se observa en los trazos un control inicial en el cual comienza por la parte central, para después agregar lo restante de acuerdo a ello. Utiliza colores para dar intención a su dibujo.

- Se puede observar que los límites de identificación del espacio de la hoja todavía no los tiene controlados. Mostrado al salirse de la hoja o del dibujo coloreado en algunas producciones.
- Trata de darle sentido a sus escritos, de forma tal que puede llegar a representar la estructura de algunos textos (recetas), asignado ello a los elementos simbólicos representados.
- A partir de la sesión seis utiliza más tiempo para dibujar, distribuye mejor los trazos en el papel, y va describiendo verbalmente lo que realiza. Logrando que con ello se muestre un significado más claro de la secuencia de ideas que va teniendo.
- La orientación de sus trazos muestra más identificación sobre los límites del espacio de la hoja, visto en sus representaciones al realizarlas más pequeñas y centrando sus producciones en la hoja, la utilización de los colores sigue dando la intención de significado.
- Logrando construir la relación significado-significante, organizando sus representaciones formando figuras reconocibles (grafías) las cuales son hipótesis de nombre y cantidad representativos del dibujo. Mostradas en ausencia de direccionalidad ordenada (arriba, abajo, izquierda, derecha).
- Presentándose con ello, grafías de nivel silábico estricto en el que se presentan las grafías convencionales, con ello la hipótesis de que lo que esta escrito tiene características de nombre y cantidad para darle sentido a l objeto presentado.
- Lo anterior se presenta 13 y 15, comprendiéndose con ello la significación constructiva de este nuevo conocimiento sobre las habilidades capaces de hacer por parte del sujeto, para posteriormente terminar en las sesiones restantes con la
- interpretación significativa sobre lo anterior en donde dice, la cual aporta información sobre su nivel madurativo (fig. S1-t).

- EVALUACIÓN INDIVIDUAL (Pos-test).



- Permanece parte de la influencia gráfica sobre los objetos en las producciones escritas, el uso sobre la función de los textos parece estar presente al integrar grafías en el portador de texto elegido. Suponiendo la representación de un libro.
- Los trazos presentan mayor control sobre las figuras circulares, en lo que se refiere a las formas lineales falta cierto control sobre los límites del espacio. La utilización de colores sigue siendo poca.
- Sabe la intencionalidad representativa de los gráficos, anunciando y describiendo lo realizado. Observándose con ello el inicio de la comprensión significado-significante sobre las producciones escritas. Presentando grafías convencionales de forma inicial y estricta, a partir de las letras conocidas (Fig. S1-ev).

Sujeto 2. (4 años)

- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).



- En la primera situación se observa la comprensión intencional del objeto gráfico con su significado, y complementado con lo que el sujeto manifiesta sobre el significado de los diferentes trazos y de las sensaciones encontradas en su juego favorito. Logrando organizar esas representaciones y dar significación a su dibujo.
- Realiza lo que se le propone hacer de acuerdo a las posibilidades individuales, tratando de poner atención, aunque comparte muy poco sobre lo que se está hablando y no se observa representación escrita de su nombre.
- Respecto a la segunda situación manifiesta con el objeto gráfico breve representación sobre los portadores de texto, al preguntarle no menciona alguno sólo el manejo práctico en el caso de los libros.
- Se observa cierta direccionalidad en su escritura, la cual se ve reflejada en el dibujo al representar los efectos de su movimiento. Observándose con ello la identificación sobre los límites de identificación de espacio en la hoja, para lo cuál

- utiliza como apoyo centrar sus escritos en la hoja.
- Ya en esta situación utiliza más colores, para representar el significado de su producción (Fig. S2-p).

- PROGRAMA DE INTERVENCION (tratamiento).



- Dentro de las 5 primeras sesiones se observa una relación entre lo dibujado y la realidad al tratar de manifestar los elementos descriptivos de su representación gráfica.
- Con ausencia de indicadores en la sesión 6, entendiéndose con ello la formación de un puente constructivo de conocimiento, debido al hecho de la asimilación sobre las posibilidades individuales que puede tener el sujeto.
Hecho del cuál, comienzan a presentarse convencionalismos gráficos, utilizados para la significación del objeto representado.
- Sus trazos aún no están bien controlados, de acuerdo a lo que se observa en las primeras sesiones sobre la poca claridad de representación de los objetos dibujados y el espacio a utilizar en la hoja; ya que se llega a salir de la misma.
- Y no es sino hasta la tercer fase de las aplicaciones, que se logra visualizar mejor el elemento dibujado. Los cuales tienen ya una breve identificación sobre los límites del espacio de la hoja, pero no del coloreo de las figuras plasmadas.
- En las primeras sesiones no comenta mucho sobre lo que realiza, costándole trabajo expresar lo que está realizando o realizó. Lo cuál en posteriores sesiones se muestra una organización mayor sobre las representaciones, y los significados

que le da al dibujo escrito y oralmente, incluyendo comentarios como, con los cuales se interpreta mejor la composición.

- Se toma más tiempo para la elaboración representativa e intencional de los elementos descriptivos de forma escrita y verbal, anuncia lo que realiza y va a realizar, con más detalles sobre cada elemento presentado (fig. S2-t).

- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).

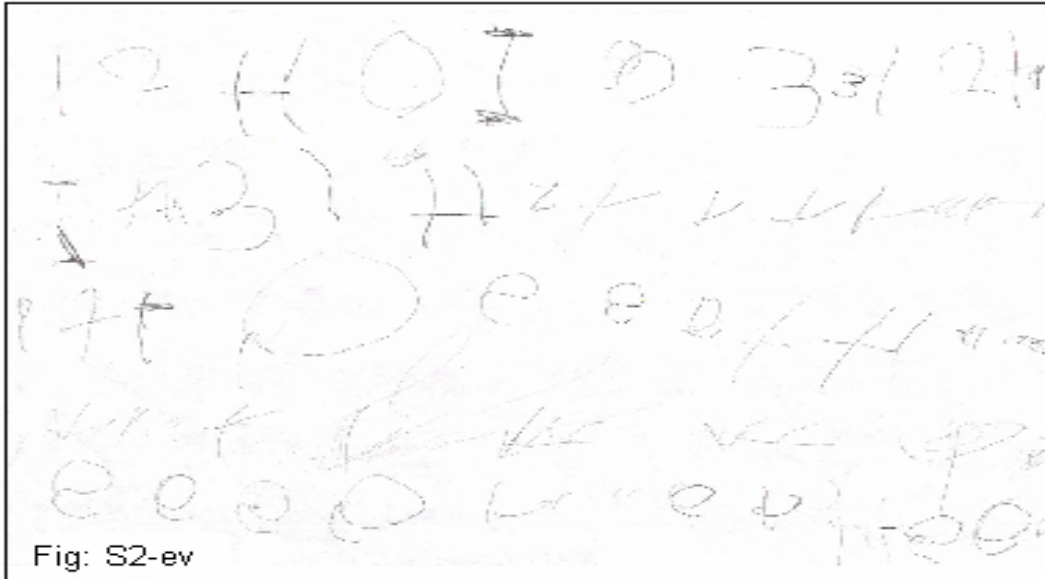
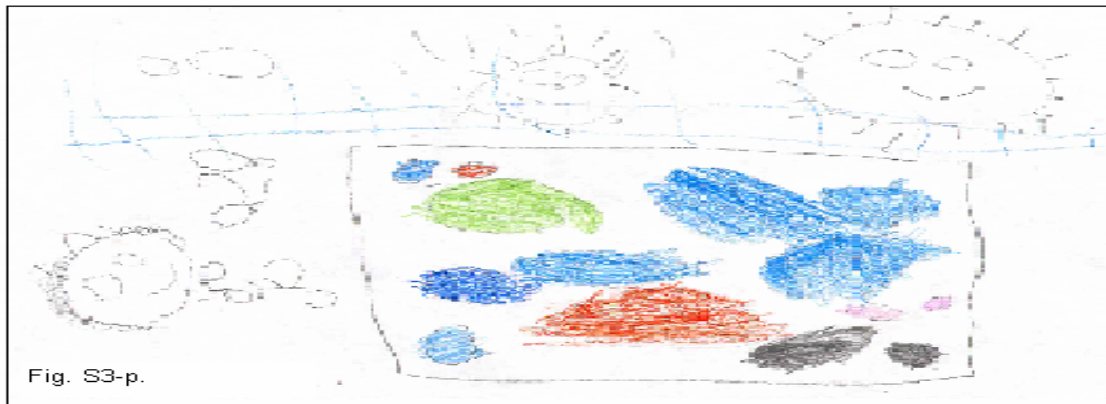


Fig: S2-ev

- Presenta características principales del nivel esperado, de acuerdo con la significación que le atribuye a los objetos gráficos con sus respectivas grafías; presentándose con ello representación convencional del nivel inicial con un intento sobre la ejercitación de nuevas grafías.
- Los trazos muestran un intento importante por el control sobre los límites de la hoja, sin embargo en momentos tienden a irse más allá de la misma. Apareciendo más elementos simbólicos de representación gráfica.
- La presencia de colores vuelve a ser significativa para la producción escrita, con ello que se resalten más los elementos propios de una representación. Lo cuál se da por la comprensión intencional de un objeto sobre su escrito.
- Corroborando con ello, la ejercitación sobre los aspectos cualitativos sobre la escritura en los que se encuentra el sujeto. (Fig. S2-ev)

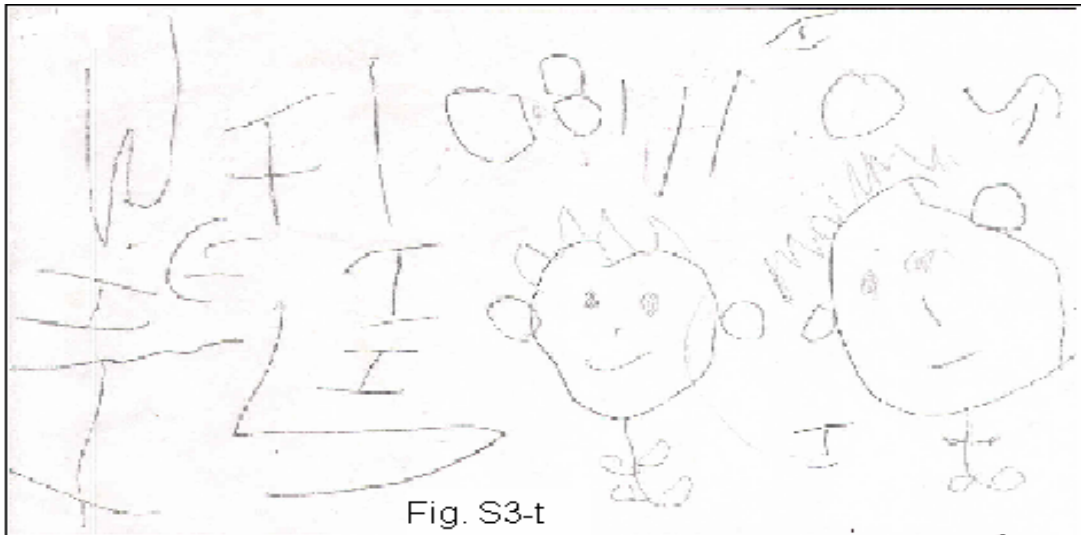
Sujeto 3. (4 años)

- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).



- En la primera situación se observa la representación y comprensión intencional del objeto, que el sujeto elige para manifestar de forma escrita sobre su juego favorito. De modo tal que distribuye los trazos en el papel, logrando organizar brevemente esas representaciones para darle significado de manera gráfica.
- Dichas características no corresponden a lo esperado para su edad, pero son parte de la preparación para la relación simbólica del significado-significante de un nivel posterior en el que se presentan las grafías como parte de los elementos que identifican al objeto gráfico presentado.
- Sin embargo se observa ya, una breve identificación de la escritura de acuerdo a la grafías convencionales presentadas dentro de su representación escrita (en el caso de los libros, donde el representa la existencia de letras dentro del objeto dibujado).
- En la segunda situación comenta muy poco sobre, lo que va realizar, solo menciona parte de lo que escribió al final cuando lo muestra a todos. Observándose con ello la relación significado-significante del objeto presentado, Donde su organización esta representada con las figuras reconocibles.
- Se observa una precisión adecuada en cuanto al control de los trazos, y organización del espacio que utiliza, utilizando el centro de la hoja para controlar sus trazos y hacer una distribución de dichos elementos (fig. S3-p).

- PROGRAMA DE INTERVENCION (tratamiento).

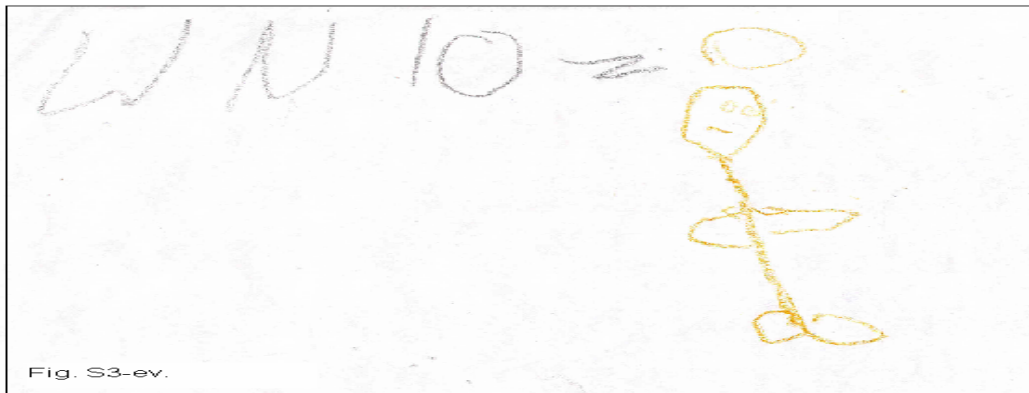


- Al inicio de las sesiones el sujeto hace una relación entre sus dibujos y la realidad, manifestando su satisfacción por su juego favorito, en el cuál incluye grafías sustitutas para darle significado. Lo cual supone un indicador aceptable para su edad, observándose el antecedente de una imagen para dar significado a las palabras provenientes de la acción del juego favorito relacionado con la comunicación.
- En la segunda sesión se presentan minimamente grafías convencionales sobre el objeto presentado, sin embargo entre esta y la sexta sesión no se presentan. Lo cual, se entiende como una breve muestra del conocimiento que esta adquiriendo sobre las diferentes grafías. Haciendo solo una producción escrita referente a la actividad, con descripción del dibujo y sus elementos referentes al significado del mismo. Lo cual se puede saber por la descripción oral.
- La direccionalidad de los trazos en general muestran poco control e identificación del los limites del espacio. Donde la utilización de colores verifica esto, por la falta de control sobre el objeto al colorear.
- Volviendo a presentarse en la segunda fase presencia simbólica de la distinción de un objeto, con su referente convencional. Describiendo vagamente y con un poco de dificultad la significación oral de sus producciones.
- Con ello, se puede decir que a comparación de otros sujetos de su edad, ha logrado descubrir y representar en constantes ocasiones (de acuerdo a como ha querido experimentar) esas posibilidades sobre el manejo de la escritura en sus

representaciones. Hecho del cuál, puede llegar a permitir una mayor estimulación el paso a un siguiente nivel.

- Terminando el sujeto de acuerdo a sus posibilidades, formar significados escritos da la relación significado-significante. Utilizando para ello la hipótesis de nombre y su referente silábico inicial sobre la escritura (fig. S3-t).

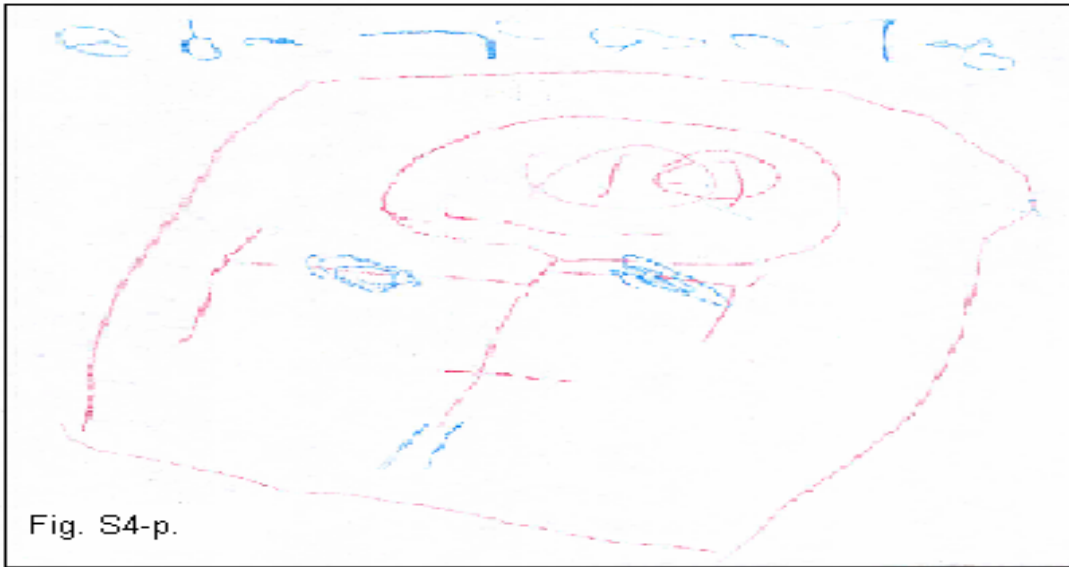
- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).



- Se observa un control mayor por la representación de figuras graficas, mostrando mayor interés por mostrar el significado de sus producciones, a partir de las grafías convencionales presentadas de tipo inicial y estricta (vocal-consonante), con hipótesis de nombre y cantidad, la asignación de colores es muy poca, distribuye de manera breve cada objeto en la hoja, integrando las grafías portadoras de significado sobre el nombre del objeto y cantidad de éstas, atribuidas al tamaño del objeto.
- Para el control de los trazos utiliza como recurso el centro de la hoja, de manera tal que pueda tener una mejor distribución sobre la hoja. (Fig. S3-ev).

Sujeto 4. (4 años)

- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).



- En las dos situaciones se observa una identificación sobre la conceptualización del objeto presentado, con atribución de grafías simbólicas referentes al nombre del objeto presentado, las cuales permiten ver la intención para poder interpretar la composición y aportación del sujeto a su escrito. Lo cual, permite analizar su nivel madurativo e intelectual; respecto a la intención simbólica del objeto.
- Los diferentes trazos se observan con control, respecto a la hoja. A partir del cuál, puede cerrar formas cuadradas e integrando elementos dentro de estas.
- Se observa el interés por el dibujo ya que pasa mucho tiempo comentando y tratando de mostrar sobre lo que ha realizado. Utilizando pocos colores para darle sentido a su producción. (Fig. S4-p).

- PROGRAMA DE INTERVENCION (tratamiento).



- Las primeras sesiones el sujeto muestra indicadores esperados para su edad, lo cual representa la asignación de elementos y diferencias entre dibujo y escritura, dando como interpretación y comprensión de que el texto presentado «dice algo» y que los elementos presentados son portadores de significado. Concluyendo en que la escritura empieza a ser entendida como un objeto simbólico.
 - Las siguientes sesiones el sujeto pasa de manera breve al siguiente nivel de conceptualización, dando con ello un avance significativo de madurez intelectual en comparación con los anteriores sujetos. Ya que no solo se representa un
 - sustituto simbólico de la escritura (grafías), si no que aparecen significativamente letras convencionales (vocales) reconocibles en el sujeto.
 - Con ello también se integran en las producciones situaciones que a través del dibujo hacen más entendible la producción del escrito.
 - A partir de aquí, con intermedios en la segunda y tercer fase de la sesiones, en donde al presentarse posibilidades nuevas dentro de su escritura el sujeto interrumpe su representación formal, para solo asignar objetos simbólicos. Lo cual
 - demuestra la propia significación ante lo nuevo por parte del sujeto, marcados teóricamente como puentes constructivos en los que es asimilada la nueva información y entendida como tal “una nueva posibilidad para su aprendizaje, a partir de una actividad libre, como es el dibujo”.
 - A partir de aquí y hasta el final de las sesiones el sujeto va desarrollando y experimentando con la escritura ejercicios gráficos, los cuales le permiten experimentar posibilidades intelectuales que en este momento tiene el sujeto.
 - Los trazos son poco controlados, respecto a la identificación del límite de espacio, la significación de su escrito esta apoyado por los distintos colores utilizados para dar significado a sus producciones manteniéndose esto con el ir y venir de la etapa por superar y la que esta conociendo (fig. S4-t).
- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).

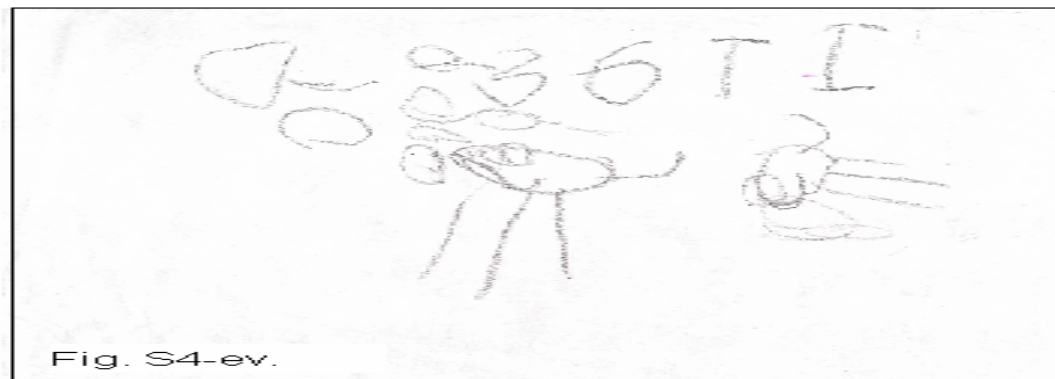


Fig. S4-ev.

- Sigue mostrando características propias del nivel 2, mostrando grafías convencionales en las que destacan algunas consonantes. Presentadas con cierta variedad de grafías, las cuales se muestran como el repertorio personal del cual esta haciendo uso, atribuido ello a la ejercitación personal sobre las grafías.
- Asignadas ellas sobre el cuadrante y limite de la hoja, haciendo como un marco por encima del objeto grafico y dentro de los elementos de su producción.
- La direccionalidad de los trazos se observa un poco más controlada, visto ello en la formación y cierre de los diferentes elementos presentados en sus producciones.
- Se observa la ausencia de color, no por ello la significación de los elementos presentados para darle significado a la producción escrita. (Fig. S4-ev)

Sujeto 5. (4 años)

- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).

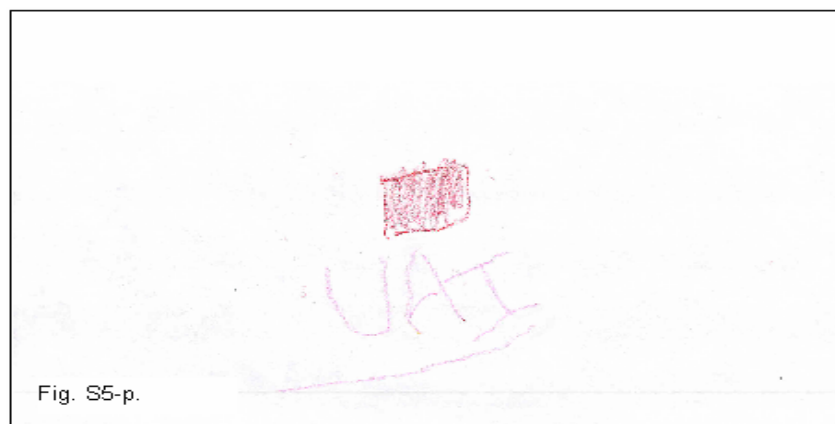
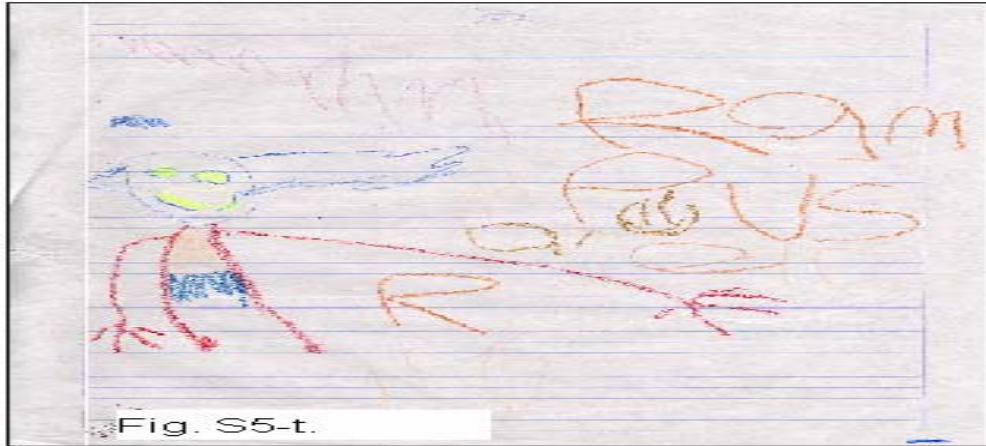


Fig. S5-p.

- En la primera situación se observa la identificación de su nombre por tres letras cuando se pide poner la manzana con su nombre en el árbol, ello se relaciona con el sonido de las letras que lo incluye. Las cuales están representadas en su escrito. Limitando en ello la elaboración del dibujo simbólico sobre su gusto por el juego.
- Para la segunda situación se vuelve a presentar la identificación de letras convencionales. Se observa con ello la utilización de hipótesis de cantidad y variedad para construir su escrito. Construyendo así la relación significado-significante, con la formación de figuras reconocibles para su escrito.
- Los trazos de la primera y segunda situación representan una buena precisión en el control de los trazos (los cuales se representan muy chicos), presentando al

igual que los anteriores sujetos el apoyo central de la hoja para marcar y controlar los trazos dentro de la hoja, el uso de los colores es muy breve (fig. S5-p).

- PROGRAMA DE INTERVENCION (tratamiento).



- Al inicio de las sesiones, hay ausencia de objetos sustitutos esperados con respecto a su edad, asignados a los objetos simbólicos presentados. No es , hasta la tercer sesión que aparecen elementos característicos del primer nivel de conceptualización, en donde aparecen grafías para tratar de interpretar las producciones escritas. Las cuales son utilizadas con las hipótesis de nombre y tamaño, las cuales son parte de una estrategia para regular su composición de acuerdo al tamaño y presencia de los objetos.
- En las sesiones consecuentes no se presenta correspondencia entre letra y su sonidos, pero si la utilización de letras convencionales sólo como elementos intencionales, es decir; que las letras son utilizadas en función de las que conoce (trata de utilizar todas), todo con la finalidad de que sean apoyo de su dibujo para tratar de dar significado.
- En los trazos se observa un mejor control sobre los límites de identificación del espacio de la hoja, mostrado en sus dibujos y coloreo de los mismos.
- A partir de la tercer fase de las sesiones, se presentan indicadores donde se observa que el sujeto empieza a considerar propiedades un poco más formales, donde las escrituras deben reunir ciertos indicadores para que lo escrito diga algo, tanto en relación con aspectos cuantitativos como cualitativos De igual forma entre estas situaciones y las últimas se vuelven a ausentar estas características debido a que anteriormente se utilizaban en intención de hacerlas presentes para que se

- mostrara una relación del dibujo con su significado, pero al experimentar lo que se podía lograr con ello descubre que el sólo hecho de presentarlas podría no ser tan claro terminando posterior las sesiones con una modificación en el uso de estas,
- sosteniendo con ello que las grafías presentadas no se pueden repetir (haciendo utilización de las hipótesis de variedad interna) debido a que esta considera que con las mismas no puede ser o porque muchas repetidas no dicen nada.
 - La direccionalidad y la utilización de colores así como la identificación del límite de espacio de la hoja permanece igual que al inicio y en el caso del control del trazo se ve más asimilado en estas últimas sesiones (fig. S5-t).

- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).



- Se observan características sobre los indicadores esperados para el nivel 2, mostrando en parte de sus producciones algunas grafías del tipo estricto, asignado brevemente sobre las características de los elementos presentados. Y aunque se observa una distribución significativa sobre estos elementos, algunas grafías se encuentran en posición contraria a su dirección correcta.
- La significación de los dibujos muestra una clara explicación de acuerdo a lo que se pide para la evaluación. Continúa la relación significado/significante en la producción escrita, de tal manera que cada uno de los elementos da una representación simbólica que por hecho la conceptualización del sujeto. (Fig. S5-ev).

Sujeto 6. (4 años)

- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).



- En las dos situaciones se observa una identificación sobre grafías convencionales, respecto principalmente de su nombre. Presentando en su escrito al objeto grafico, de manera tal que representa significativamente la intención de cada uno de los elementos para darle valor a dicho objeto lo cuál; aporta información sobre su nivel madurativo e intelectual. Con ello observándose un tiempo considerable para la elaboración del mismo, el cuál utiliza para pensar y brevemente comentar para sí lo que esta realizando.
- Con ello y con particular característica, va detallando y corrigiendo, sin embargo comenta menos con sus compañeros. Solo hasta que se le pregunta lo que ha escrito.
- Conforme va escribiendo ejercita con los grafismos y comienza a reproducir los objetos, estos pueden iniciar de una manera diferente a como inicio esta representación, lo cuál; puede entenderse que es lo que va dando significatividad a su producción.
- Va atribuyendo valores sobre el tamaño y la disposición de los objetos que obedecen a criterios subjetivos de valor, con cierta coherencia, objetivos y organización espacial, preocupándose por detalles, colores, formas y tamaños., todo lo que escribe y como debería ser según su criterio (Fig. S6-p).

- PROGRAMA DE INTERVENCION (tratamiento).



- En las primeras sesiones hay ausencia sobre los indicadores esperados para el nivel correspondiente, en el que debería de encontrarse. En el cual deberían aparecer algunos sustitutos de letras (grafías) sobre los simbolismos representados.
- Lo cual, a partir de la tercer situación se representa, dando por entendido que se encuentra en el inicio de la etapa del dibujo simbólico, sin embargo no se acepta como un hecho ya que oralmente el sujeto presenta en la mayoría de las situaciones un manejo sobre las propiedades de algunos tipos de texto en los que identifica elementos como títulos, portadas; así como una relación sobre el contenido de algunos.
- Posteriormente se presentan grafías convencionales de nivel inicial (vocales), y estricto (consonantes), las anteriores de manera breve, sobre los simbolismos, asignándole significado al mismo.
- Sobre las propiedades del sistema de escritura, presenta alguna noción sobre la separación de las palabras y direccionalidad de las mismas, dentro de los tipos de textos como son los libros y periódicos (asignando en algún momento, propiedades de su escritura, como titulo, letreros, etc). Corroborando para ello, la lectura que hace de los mismos, como parte de la participación del sujeto.
- La dirección de sus trazos en su mayoría es controlada sobre los trazos, sin embargo; con respecto a la hoja, aún se extienden las líneas más allá de los límites.
- En particular, en este sujeto se observo un gusto especial por dibujar libremente; ya que se tomaba más tiempo que sus compañeros y en ocasiones explicaba por

que se dilataba; argumentando faltarle poco para que este terminado su producción (fig. S6-t).

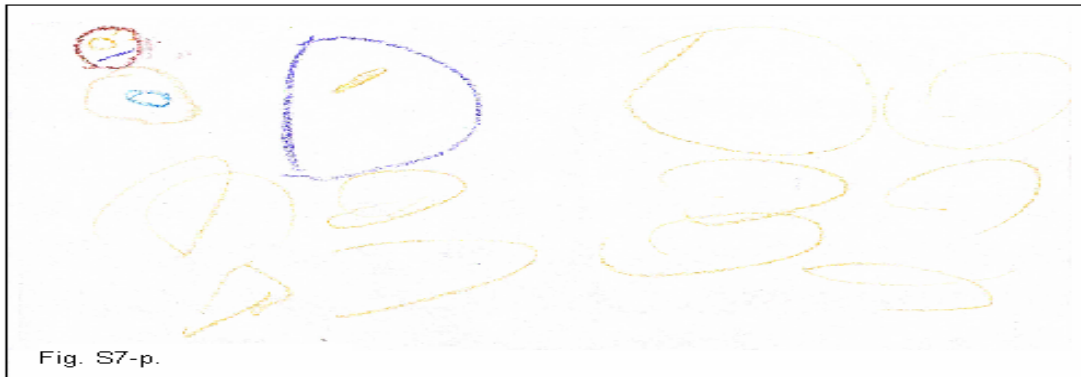
- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).



- Las producciones presentadas dentro de esta evaluación se notan más significativas; respecto al contenido de las mismas, la asignación de colores, distribución de los objetos presentes dentro de la hoja y a comparación de las presentadas en las diferentes situaciones existe la presencia de grafías convencionales diferentes de las conocidas. Las cuales habían sido el único indicador de la escritura presentada.
- Dichas grafías, presentadas en esta evaluación; son características del nivel 2 de conceptualización. El cual, se atribuye a la presencia de grafías convencionales del tipo estricto, con asignación de nombre y cantidad sobre el objeto señalado.
- Los trazos mantiene un mayor control sobre las figuras redondas, con ausencia de correcciones sobre las mismas. (Fig. S6-ev)

Sujeto 7. (4 años)

- APLICACIÓN INICIAL (Pretest).



- En cada una de las situaciones presentadas por el sujeto, se logra observar una representación intencional de la representación del objeto con su significado. Con ello que cada una de las grafías presentadas en cantidad, den intención sobre la representación del objeto gráfico. Lo cuál indica, que al organizar esas representaciones, va formando el significado de ese objeto.
- La utilización de los colores en el caso de este sujeto, es significativo de tal forma que se vea con palabras del sujeto “bonito”, por que los libros tienen muchos, colores” en el caso de los portadores de texto. Lo cual representa teóricamente que sobre la cantidad de grafías presentadas, está atribuida la representación que el sujeto tiene del objeto.
- En cuanto a la direccionalidad sobre la escritura, se observa tener cierto control sobre el trazo de las letras, el control sobre los espacios disponibles para agregar dichas grafías, es todavía poco controlado. Sin embargo y con respecto a la hoja en donde presenta sus producciones escritas, trata de distribuir sus trazos.
- Concluyendo con ello que la maduración de sus trazos esta más controlada sobre los espacios mas grandes (Fig. S7-p).

- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (tratamiento).



- Se observa durante las primeras sesiones que el sujeto muestra características particulares de dibujo simbólico con integración de algunas grafías, con pocos elementos sobre lo que se quiere dar a entender en la producción, oralmente comparte más sobre sus intereses y hace una aportación más significativa, los pocos elementos que presenta representan una direccionalidad aceptable, llegando a formar figuras reconocibles, como personas con pies y manos, la identificación de los límites del espacio es poco controlado sin ausentar la utilización de colores.
- En las siguientes sesiones, se presentan más elementos gráficos de representación simbólica, con colores, trazo controlado y direccionalidad de derecha a izquierda. Se hace una breve presentación de letras convencionales (vocales y números), definiéndose que son parte de las que conoce y escribe para darle intención de darle significado a su dibujo.
- Sin embargo, y hasta el final de las sesiones se ven ausentes las grafías solo permanece la representación de elementos gráficos con colores, trazos y direccionalidad como en el caso anterior.
- En las siguientes sesiones se presentan las mismas características de presencia y ausencia de letras o de elementos sustitutos para darle significado a las producciones, sólo que en el caso de la escritura en sesiones donde se presenta
- el sujeto experimenta escribir no solo con el nivel silábico inicial (vocales) si no que presenta también algunos elementos característicos de la etapa estricta (consonantes). Permaneciendo la direccionalidad de los trazos, el control e identificación de los límites del espacio de la hoja, utilizando más variedad de colores en sus dibujos (fig. S7-t).

- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).



- Las producciones presentadas muestran indicadores esperados del nivel 2 de conceptualización, con referentes íciales y estrictos en los que presenta vocales y consonantes conocidas. Las cuales son atribuidas a los elementos presentados de manera tal que hacen suponer la conceptualización por escrito de lo dibujado.
- El trazo de cada uno de los elementos representa un control mayor sobre la hoja y sus límites de identificación, no presenta mucho color; pero ello no afecta la conceptualización de su escrito. (Fig. S7-ev)

INDICADORES PARA LOS NIÑOS DE 5 AÑOS.																		
		ESPERADO										AVANZADO						
<u>Dibujo simbólico</u> Representación y comprensión de un objeto solo gráfico. 1. Presilábico/ Nombre-Cantidad		2.- Silábico/inicial+ estricta/ Cantidad-Variiedad-interna 3.- Silábico-alfabético/Silábico-A/ Variiedad externa.										3.- Silábico-alfabético/ Alfabético/ Silábica						
Valor	0 puntos					2 puntos					+1 punto							
Sesion	Pre test	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Pos test	
8	0	0	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	
9	0	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
10	0	0	0	0	0	2	2	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	
11	2	0	0	0	0	0	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	
12	0	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
13	0	0	0	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	
<p>2. Presencia de grafías convencionales (inicial-vocal y estricta-consonante), cantidad y variedad (interna) donde la diferencia entre estas le da significado al escrito.</p> <p>3. Relación entre la escritura y aspectos sonoros del habla, regulación de las escrituras con hipótesis variedad (externa), donde el uso objetivo de estas escrituras hace el significado del texto. Se otorgan valores cualitativos y cuantitativos, de acuerdo a la emisión oral de las letras, llegando con ello a presentarse aspectos intrasilábicos.</p>																		

Sujeto 8. (5 años)

- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).

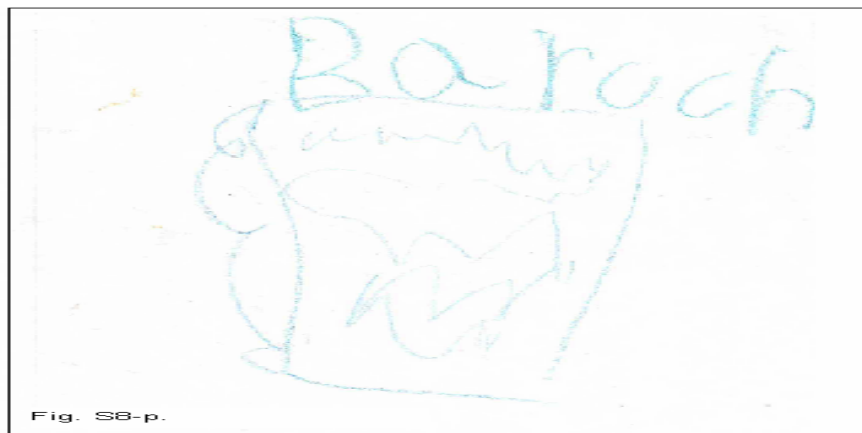


Fig. S8-p.

- En cada una de las situaciones el sujeto representa al objeto gráfico, con presencia de grafías convencionales, las cuales corresponden a su nombre. Con ello que no represente una significación del objeto presentado con atribución de grafía, solo de manera simbólica.

- Sin embargo, dentro del objeto se hace referencia a sus características físicas y en las que se observa parte de su función como objeto representativo de su escritura. Ya que se observa una selección en dichos trazos, haciendo con ello que se muestre la intención de formas figuras reconocibles para el sujeto.
 - Los trazos se observan controlados, presentándose cuadrados bien formados, y líneas controladas con referencia a los mismos; con variedad en los colores (Fig. S8-p).
- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (tratamiento).

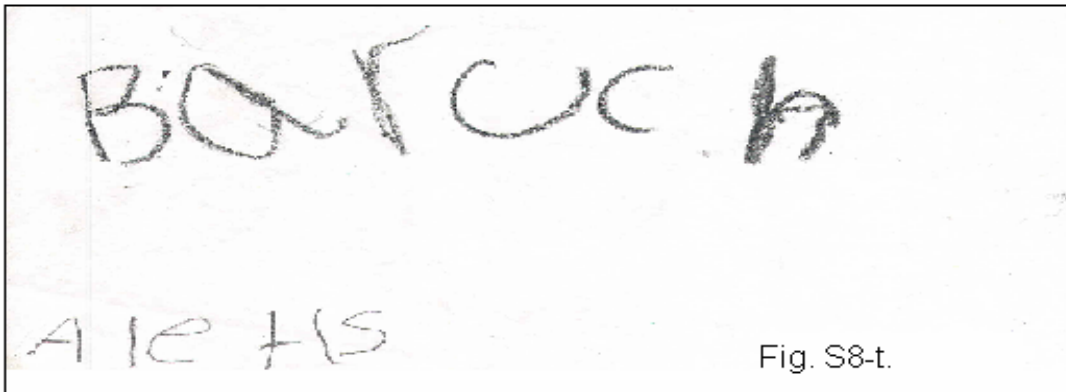


Fig. S8-t.

- En las primeras sesiones se observa una representación simbólica sobre el significado de lo expuesto, con atribución de grafías convencionales sólo para representar el nombre del sujeto. Posterior a ello, se observa un intento por atribuirle características escritas de forma cualitativa y con hipótesis de nombre, a la producción del sujeto. Las cuales se pueden presentar por intentar escribir, el significado de los elementos descritos gráficamente, donde los colores varían también con la intención de su significado cualitativo.
- En las siguientes sesiones se observa una ejercitación por representar y dar significado a las producciones del sujeto, donde estos intentos permiten atribuirle directamente significados más convencionales a las propiedades de los objetos simbólicos presentados. En donde las grafías de nivel inicial, adquieren intención cualitativa, con hipótesis de nombre a hipótesis de cantidad de acuerdo a las características del objeto a representar.
- Dentro de estas producciones, y con las variaciones entre lo conceptualizado y lo que va experimentando, se hace ausente la representación de grafías, lo cuál como ya se ha mencionado en otros sujetos, forma parte de los puentes constructivos a los que se presenta el que esta aprendiendo; no tomados como

errores, si no como reconstrucciones de dicho proceso, los cuales sirven para entender como es que funciona el sistema de dicho proceso que se esta por aprender.

- Logrando con ello que en la sesión 12, el sujeto pueda conceptualizar más la utilización de las grafías convencionales, ya que de comenzar utilizando solo las grafías conocidas para atribuirle significado a sus representaciones, finaliza con la representación fonológica de las mismas. Logrando formar en algunas producciones palabras reconocibles y el nombre de un compañero, aunque no de manera exacta, pero si entendible sobre la utilización del sonido de las letras.
- Los trazos que hasta el momento presenta el sujeto presentan control sobre la direccionalidad, la identificación del espacio corresponde con los límites de la hoja, en algunas ocasiones no utiliza los colores y en otras hace uso de ellos para complementar actividades significativas para él. (Fig. S8-t).

- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).



- La producción escrita confirma un nivel de conceptualización sobre la lectoescritura de nivel 3 inicial, del cual se observa la asignación de letras a los objetos simbólicos de la producción, las cuales, son vocales y consonantes, con referencia a los objetos simbólicos presentados. Sin llegar a mostrar, una regulación sobre las características intrasilábicas de las palabras.
- Los trazos muestran control sobre las figuras cuadradas, con poco color para los objetos simbólicos del lenguaje. (Fig. S8-ev)

Sujeto 9. (5 años)

- APLICACIÓN INDIVIDUAL (Pre-test).



Fig. S9-p.

- Las representaciones del sujeto presentan características propias del nivel simbólico, en el que se describe conceptualmente al objeto.
 - Representa y comprende la asignación intencional del objeto, de manera que puede explicar lo que ha hecho en su escrito.
 - Hay presencia de grafías convencionales, solo de la escritura de nombre del sujeto, no hay variedad en el color, el control del trazo se observa controlado y presenta elementos de las características físicas del objeto.
 - Aparecen rasgos de líneas, propias del dibujo espontáneo.
 - Se controlan los trazos en la distribución de la hoja, se observa la conceptualización sobre los límites de la hoja (Fig. S9-p).
- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (tratamiento).

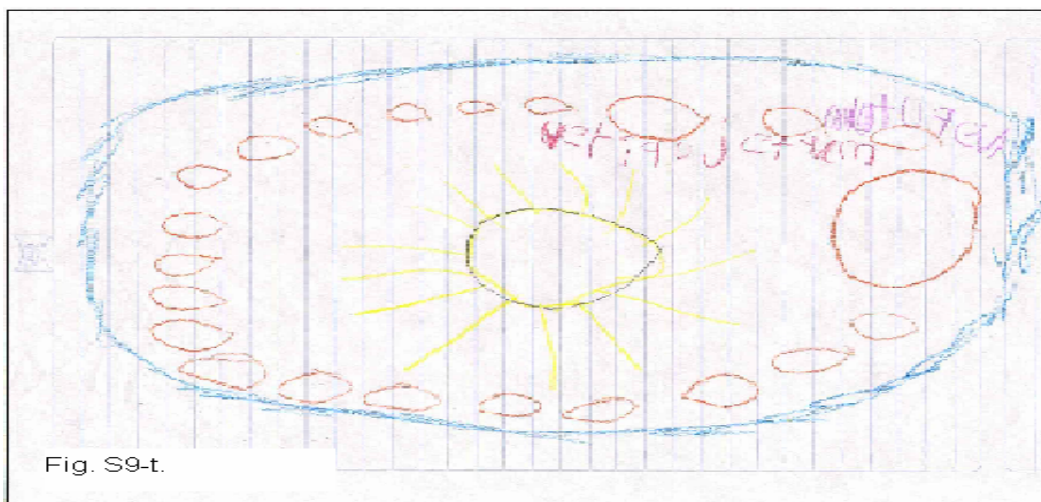


Fig. S9-t.

- Al inicio de las sesiones se observa presencia de grafías convencionales de nivel inicial y estricto, las cuales no corresponden a la producción del objeto presentado; si no al nombre del sujeto en cuestión.
- De manera general, se observa que la secuencia de los elementos presentados para explicar su producción escrita es entendible en relación con lo que comenta de ella. Hay buen control en sus trazos, los límites del espacio de la hoja parecen ser identificados, ya que mantiene dichos trazos controlados (en un extremo de la hoja) sin ir más allá de la hoja. utilizando color para su producción.
- En la sesión 2 y 3 se observa una representación sólo escrita en su producción sin llegar a representar figuras simbólicas (dibujos); ya que de acuerdo a una de las situaciones a este sujeto, le correspondió terminar el cuento. Por ello que ella sólo escribiera letras sin dibujos.
- Observando en ellas la variación cualitativa y cuantitativa convencional que da al escrito, sobre el significado y significante de lo que se estaba hablando, es decir, que al tener ya esta construcción sobre el significado, y la organización de sus representaciones, vinculo de manera escrita la conclusión de esta situación (el final de la película representada por todo el grupo en tarjetas, donde a ella le toco poner los créditos y el fin – de acuerdo a lo que ellos han observado de las películas que han visto- y la elaboración de una receta, donde sólo escribió de manera escrita lo que utilizó para realizarla, enlistando cada uno de los ingredientes) elementos incluidos en situaciones vivenciales en las que el sujeto se apoyo para su escritura. Lo cuál permitió que fueran formando y complementando estos significados.
- Durante las sesión 4, se observa en este sujeto una representación convencional sobre la escritura de nivel 3 (silábico alfabético), en donde las grafías presentados van con intenciones muy marcadas, representando el significado y la atribución cualitativa sobre los objetos. Dentro de lo cuál, hay una movimiento sobre la escritura (dirección derecha a izquierda de la cual parte la escritura al revés). Sin dejar de ser entendible y legible.
- En las siguientes sesiones hay una ejercitación de los grafismos conocidos, en los que se puede observar que el sujeto tiene ya de manera general consolidado el nivel silábico alfabético, donde las grafías convencionales representan claramente la utilización (también convencional) sobre las propiedades de los textos (titulo y representación de los elementos propios de cada portador de texto) lo cuál y con

- ayuda de lo que estaba conociendo anteriormente los grafismos comienzan a presentarse con asignación de una letra para cada sílaba y una letra por el sonido que tiene dicha letra. Es decir que este sujeto esta ya pasando al nivel Silábico alfabético en el que se van introduciendo los indicadores fonológicos.
- Las características direccionales del trazo sigue siendo controlado, con identificación de los límites del espacio, manejándose distintos colores para complementar sus producciones.
- Se terminan las sesiones con el descubrimiento de la relación entre escritura y aspectos sonoros de las letras y el habla, se empiezan a regular las escrituras por las diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Es decir, que para saber cómo se escribe una palabra piensa primero en cómo se dice oralmente.
- Donde los trazos entran a una etapa de juego gráfico sobre el tamaño y la disposición de los objetos para darle valores subjetivos, con coherencia y objetivos específicos sobre la organización espacial, preocupándose por detalles, colores, formas y tamaños. (Fig. S9-t)

- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).

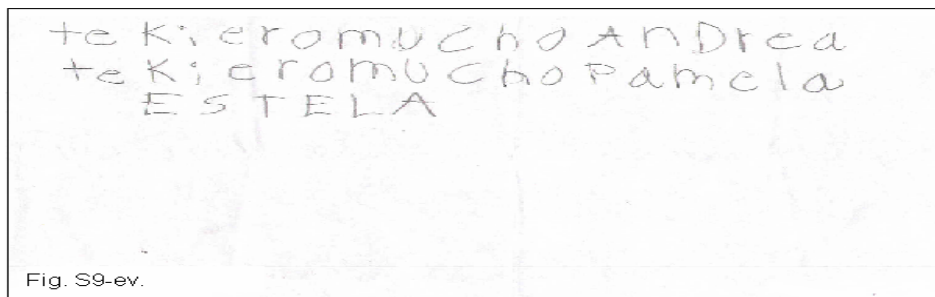


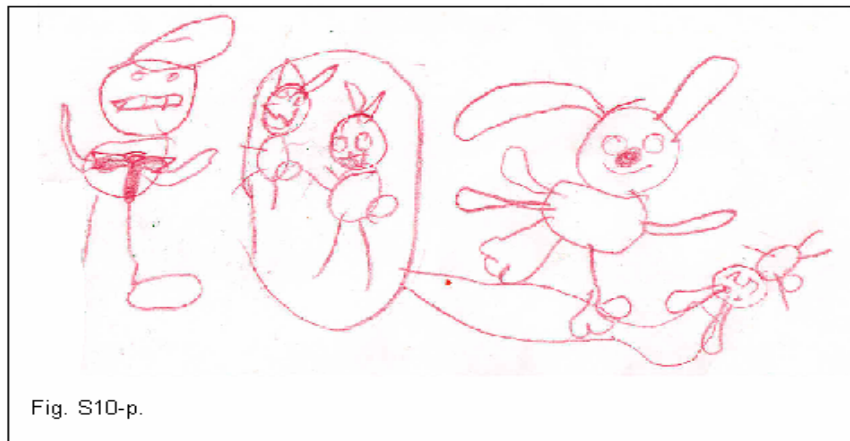
Fig. S9-ev.

- Se observan características del nivel 3, con presencia de grafías convencionales tanto vocales como consonantes, utilizadas de forma variada y de acuerdo a la intención textual del sujeto, considerados para darle significado a la producción escrita.
- Dicha producción sobre las hipótesis utilizadas por el sujeto (nombre, cantidad, variedad) y la relación intrasilábica entre las letras, es utilizada para el manejo del texto producido por el sujeto, con el se muestra la relación de la escritura y los aspectos sonoros con los cuales va regulando las características silábicas de las palabras. Siendo éstas reconocidas en comparación con los objetos presentados dentro de la misma producción.

- Para esta evaluación no son utilizados los colores, ni las representaciones simbólicas, ya que se tomo para esta evaluación (en particular en este sujeto) solo la expresión sentimental que tiene para alguno de sus compañeros, manifestado en una carta, ya que no podía estar para su evaluación individual, debido a un contratiempo personal.
- Continuó presente el control sobre los trazos, dentro del límite y espacio de la hoja. (Fig. S9-ev)

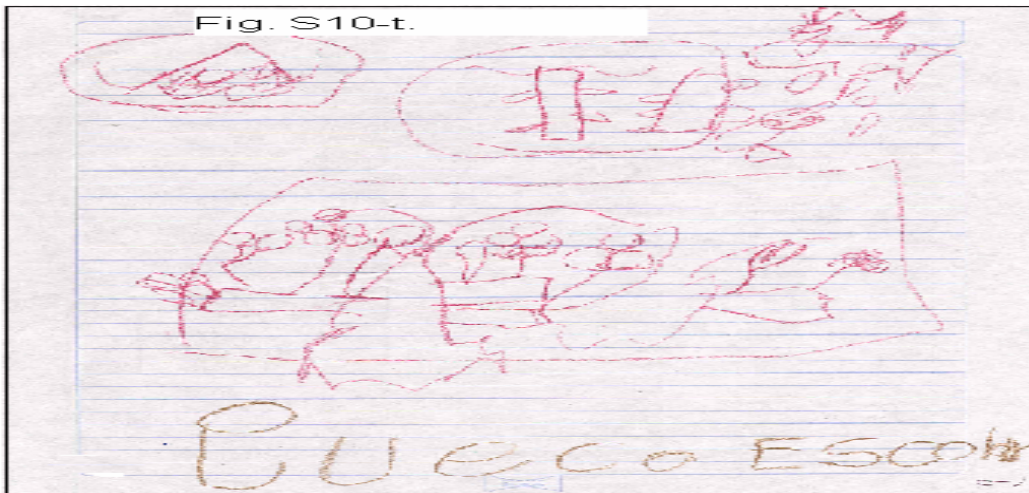
Sujeto 10. (5 años)

- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).



- Representa y comprende la representación intencional del objeto de modo gráfico, distribuye los trazos, de tal forma que va describiendo verbalmente lo que hace y anuncia lo que va a hacer.
- Con cada uno de los elementos que presenta en su dibujo, da a entender de manera significativa la construcción de la relación significado-significante, organizando esas representaciones y formando figuras reconocibles, con efectos sobre los mismos elementos (en caso de su película favorita), en donde puede con ello llegar a suponerse su satisfacción por dibujar, lo que se le hace interesante.
- No utiliza mucho color, sin embargo con los efectos (líneas para relacionar el efecto que tienen los personajes) hacen significativa la producción.
- El control sobre la hoja, es adecuada para su edad. En la que el tamaño y la disposición de los objetos se presenta obedeciendo a criterios subjetivos de valor, con coherencia, objetivos y organización espacial (Fig. S10-p).

- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (tratamiento).



- En las primeras producciones se observa ausencia de grafías sustitutas de significado, presentándose solo el objeto simbólico representativo de cada situación. En los cuales se presentan situaciones y hechos claramente descritos de lo que entiende el sujeto por cada tema visto. Representando con ello objetos personas y situaciones a través del dibujo.
- Posteriormente de acuerdo a las producciones escritas, se manifiesta un manejo sobre las escrituras como elementos sustitutos de significado, no siendo solamente una marca o trazo, ya que son vocales o consonantes representantes de algo externo, representantes de un lenguaje convencional, presentándose correspondencias entre las letras escritas y su sonidos. Utilizadas para mostrar que los objetos y su significado requieren de cierta cantidad de letras, en las cuales se debe observar una diferencia intencional entre las distintas escrituras. Por lo cual se presentan y ausentan durante la segunda fase de las sesiones.
- A partir de aquí el sabe que el dibujo es un apoyo importante y que la escritura dentro de el garantiza un significado, entonces posterior al ejercitamiento y razonamiento sobre lo que ha hecho anteriormente logra considerar que la variación y cantidad de sus escrituras tienen otras consideraciones para que en
- ellas se pueda expresar su producción, es así que se descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla empezando de manera breve la regulación de las escrituras por las diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Mencionando primero antes de escribir como se dice oralmente la palabra o nombre del objeto.

- Respecto a la parte de los trazos, se nota que hace falta un poco de control sobre los mismos, debido a que para esta edad y en comparación con sujetos de su edad, debería tener ya un poco de control sobre los mismos, la identificación sobre los límites del espacio es un poco más controlado y la utilización de los colores no varía mucho. (Fig. S10-t)

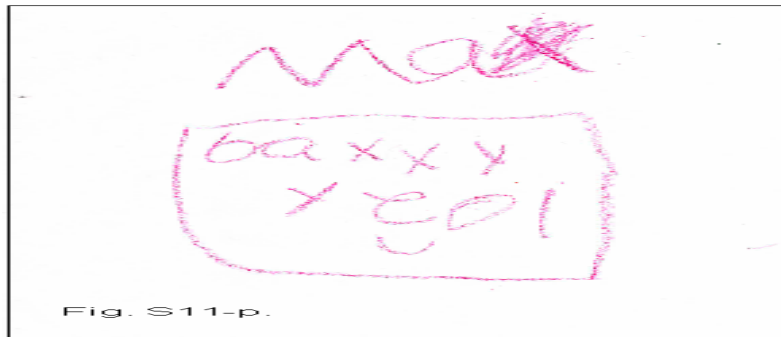
- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).



- La producción escrita del sujeto muestra indicadores esperados para su edad, respecto a la presencia de grafías convencionales conocidas por el sujeto y que de manera breve presenta para esta evaluación. Presentando un breve texto relacionado con lo que se pidió en la evaluación.
- Formado a partir de la relación intrasilábica de las letras sobre los valores sonoros, los cuales, ya se habían presentado anteriormente y son también indicadores esperados para su nivel de conceptualización.
- Los trazos se observan controlados, respecto a los elementos gráficos presentados en la producción escrita, así mismo la direccionalidad de las letras no muestra mucha dificultad para elaborarlas, ausentándose el color. (Fig. S10-ev)

Sujeto 11 (5 años)

- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).



- Se observan grafías convencionales sobre la escritura de su nombre y grafías relacionadas con el objeto gráfico representado. Regulando la escritura con respecto al objeto presentado.
 - El control de sus trazos se manifiesta en la realización de cuadrados y distribución de los mismos dentro de la hoja, el color no varía, utiliza un solo color en cada una de las producciones, logra organizar esas representaciones, formando significados. Donde la disposición de esos objetos, se relaciona con criterios sobre el valor, aspectos físicos del objeto a representar, etc.
 - Su conceptualización espacial, depende de la significación del objeto y características del mismo objeto (fig. S11-p).
- PROGRAMA DE INTERVENCION (tratamiento).



- Se observan pocos indicadores relacionados con su edad, los cuales están relacionados con las propiedades formales que deben tener las escrituras

para que digan algo como la cantidad de grafías, cualidades de posición, variedad en su escritura, diferencias objetivas entre ellas, mostradas cuando sólo son dibujos.

- Atribuyéndoles solo su nombre y cuando son producciones con escritura en las cuales estas forman parte sustituta de significado.
- Con ello, que solo represente durante las primeras 5 sesiones la representación simbólica de lo que entiende por lo visto en dichas sesiones. De manera que, estas producciones solo manifiesten personas, objetos y situaciones a través del dibujo. En los trazos se muestra cierto control para la realización de sus dibujos, la identificación del límite del espacio es controlado, tomando como referencia el centro de la hoja, su preferencia por los colores es muy poca, sin embargo son tomados en cuenta para la significación de sus escritos.
- Posterior a estas primeras sesiones, en la segunda fase; el sujeto empieza a integrar a las producciones escrituras convencionales del tipo inicial (vocal) y estricto (consonantes), con hipótesis de nombre y cantidad. De manera que cada una de estas representaciones indica una ejercitación por tratar de interpretar con grafías convencionales, significados a cada uno de los objetos simbólicos presentados.
- Con ello que dentro de esta fase, comience a relacionar el significado y significante de las producciones presentadas. Los cuales se van alternando con líneas y curvas, propias del dibujo espontáneo (no correspondientes con su edad), pero que de manera significativa aporta información sobre su nivel madurativo e intelectual.
- Logrando finalmente en la sesión 14 y 15 con ayuda de estas ejercitaciones que el tamaño y disposición de los objetos presentados obedezca a criterios subjetivos de valor en los que la coherencia, y objetivos del escrito permiten la representación convencional del nivel silábico alfabético, formando con ello, una palabra con relación fonológica de las letras. (Fig. S11-t)

- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).



- Se observan pocos elementos asignados a los objetos simbólicos, sin embargo; estos elementos presentan un indicador esperado para su nivel de conceptualización, en el que las grafías convencionales son atribuidas con respecto a los valores sonoros de las letras (poco observables por el color utilizado para su producción).
- La significación de sus dibujos presenta pocos elementos gráficos, que den intención a lo que se quiere representar.
- Los trazos se observan en ocasiones controlados y en otros no, debido a la utilización más allá de la hoja. La utilización de color es utilizado sin llegar a tener variedad (Fig. S11.ev).

Sujeto 12. (5 años)

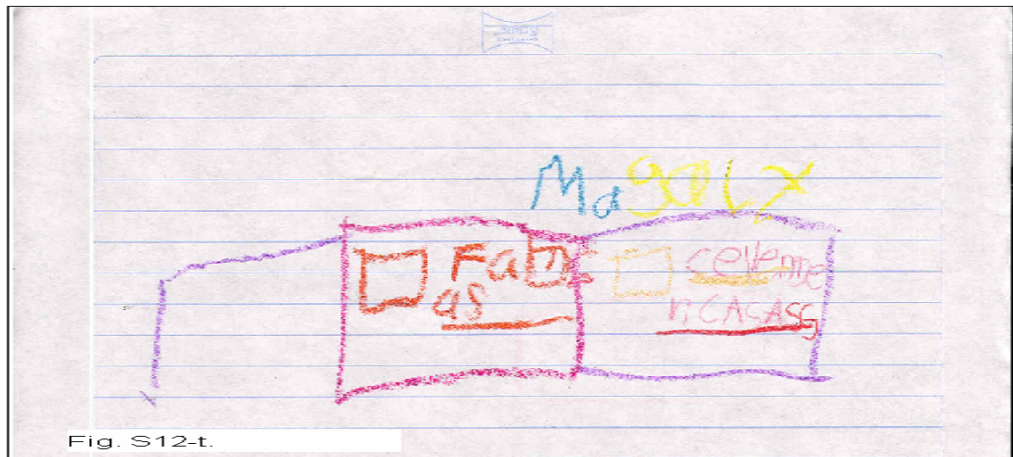
- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).



- No hay presencia de grafías referentes al objeto presentado, sólo características físicas de los objetos, se observa un poco de dificultad en la formación de los

objetos a representar, ya que los trazos tienden a irse más allá de la intención del objeto.

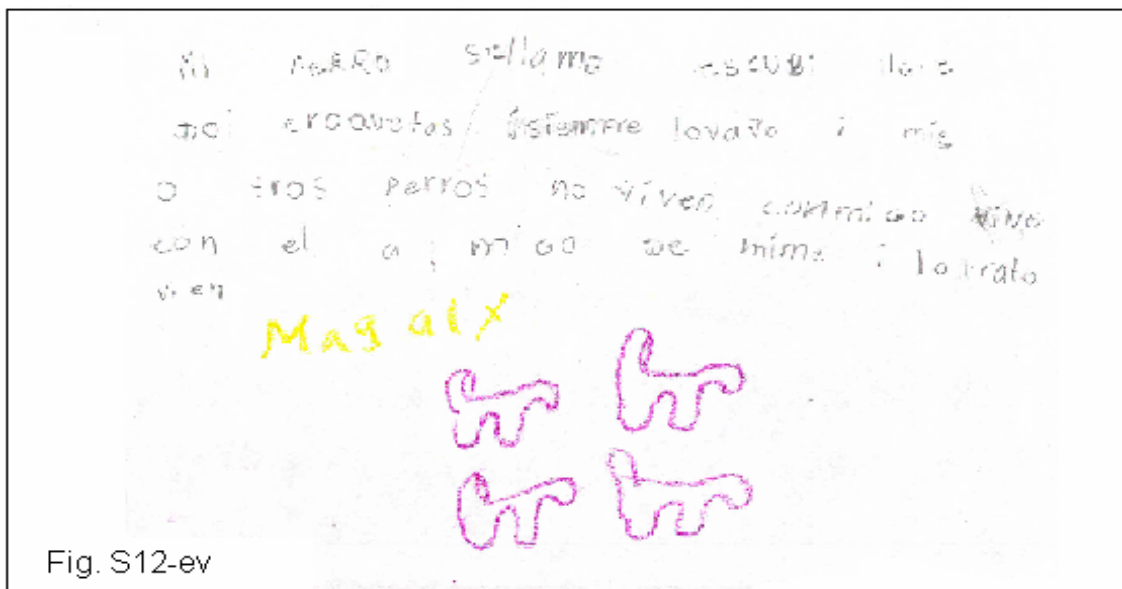
- La variación de color se representa tanto en las grafías escritas de su nombre, como en los elementos del objeto simbólico.
 - La distribución de los trazos en la hoja están tomados en referencia al centro de la hoja. Selecciona cada uno de los trazos de tal forma que se forme la intención del objeto a representar. Se nota cierta independencia en sus trabajos, y detalles personales para hacerlos ver bonitos.
 - Puede reproducir objetos, personas y situaciones a través del dibujo. Con tamaño y disposición sujetos al espacio permitido y organización de los detalles personales (Fig. S12-p).
- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (tratamiento).



- Desde el inicio de las sesiones se observó en este sujeto un nivel de conceptualización avanzado en comparación a sus compañeros de la misma edad. Lo cual puede ser entendido por la estimulación significativa obtenida en su casa. Ya que ella menciona desde un inicio tener diversos materiales de lectura y escritura que sus papás le han comprado, lo cual a ella le satisface mucho.
- Observándose en particular lo siguiente: sus dibujos, en una primera situación solo muestran de forma significativa el objeto simbólico con el que representa su entendimiento y particularidad individual por su juego favorito. A partir de la segunda sesión, con el entendido de las actividades a realizar se presentan grafías convencionales de nivel silábico alfabético, con atribuciones hipotéticas de cantidad y variedad sobre las propiedades de las palabras.

- A partir de esta sesión y durante las siguientes, comienza de manera significativa a ejercitar sobre los valores intrasilábicos de las letras convencionales conocidas. De tal manera que de comenzar con presencia de palabras aisladas asignadas por individual a cada uno de los elementos de su escrito, termina las situaciones produciendo sus propios textos, los cuales se forman a partir del análisis sobre el sonido de las letras y partes del texto presentado, haciendo breves revisiones sobre lo que va escribiendo y corroborando lo que va produciendo.
- Con ello que se tome como significativo, para el sujeto; cada una de las sesiones presentadas ya que de conocer la convencionalidad de las letras para formar palabras, termino haciendo uso de ese recurso individual para aplicarlas sobre las propiedades de los textos presentados; es decir, que no solo utilizó de manera libre sin apoyo gráfico cada una de las letras conocidas, si no que encontró una forma significativa para producir sus propios textos con las características propias de los portadores de texto (titulo, texto, redacción, orden del texto, etc).
- Los trazos resultantes en cada una de las producciones, mantuvieron control sobre la direccionalidad gráfica, espacio de la hoja e identificación sobre el limite de la misma, el uso de color se observo significativo ya que formó parte de los detalles, organización y disposición de cada uno de los elementos presentados para formar cada una de las situaciones representadas en los dibujos. (Fig. S12-t)

- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).



- En esta evaluación, se consolido de manera significativa su nivel de conceptualización, en el que de manera general maneja la propiedad de las

palabras sobre el texto producido, en el cual se presentan grafías convencionales de forma intrasilábica sobre la sonoridad de las letras y propiedad de los tipos de textos. Y en la que se presentan elementos gráficos para complementar lo que se quiere explicar en la producción escrita, en conjunto con la utilización de color sobre los objetos presentes.

- Los trazos se observan controlados respecto a las figuras cuadradas y redondas. La direccionalidad de las grafías se observa con poca dificultad, sin embargo se encuentra en el proceso de ejercitación para elaborarlas (Fig. S12-ev).

Sujeto 13. (5 años)

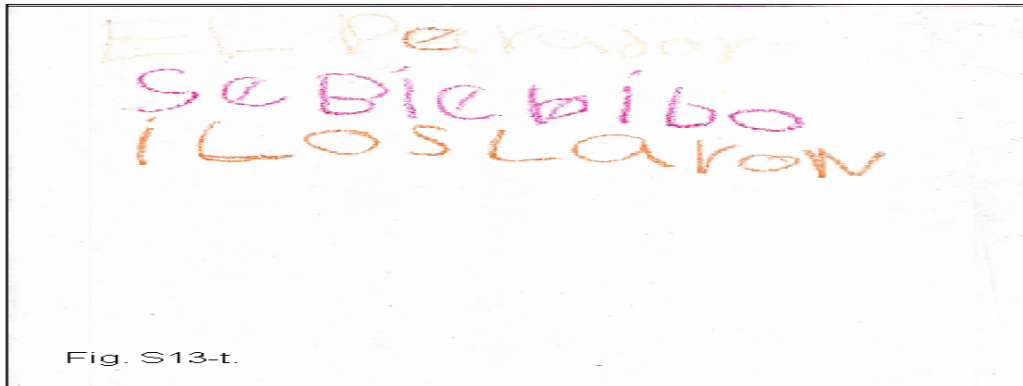
- APLICACIÓN INICIAL (Pre-test).



- Al igual que los sujetos 1 y 12, hay presencia de grafías convencionales de su nombre, la producción de su escrito mantiene solo la relación simbólica del objeto, con características físicas de la representación, asigna diferentes colores para resaltar la producción de su escrito.
- Utiliza el centro de la hoja para la representación simbólica, la utilización del color varía respecto como agrega los elementos. Por lo anterior y por el parecido de los tres trabajos, puede deberse a que relativamente trabajaron juntas.
- Recurre más a la aceptación externa sobre sus trabajos que a la propia, las posibilidades para la escritura se encuentran presentes, sin embargo por la falta de posibilidades que tienen para estos trabajos, hace en particular en ella, que constantemente recurra a la aprobación.
- Con lo anterior que, los objetos obedezcan a la subjetividad de sus escritos en comparación con los realizados por los otros compañeros. La organización de su

espacio es bien cuidado, pone detalles y formas particulares a sus escritos. (Fig. S13-p).

- PROGRAMA DE INTERVENCION (tratamiento).

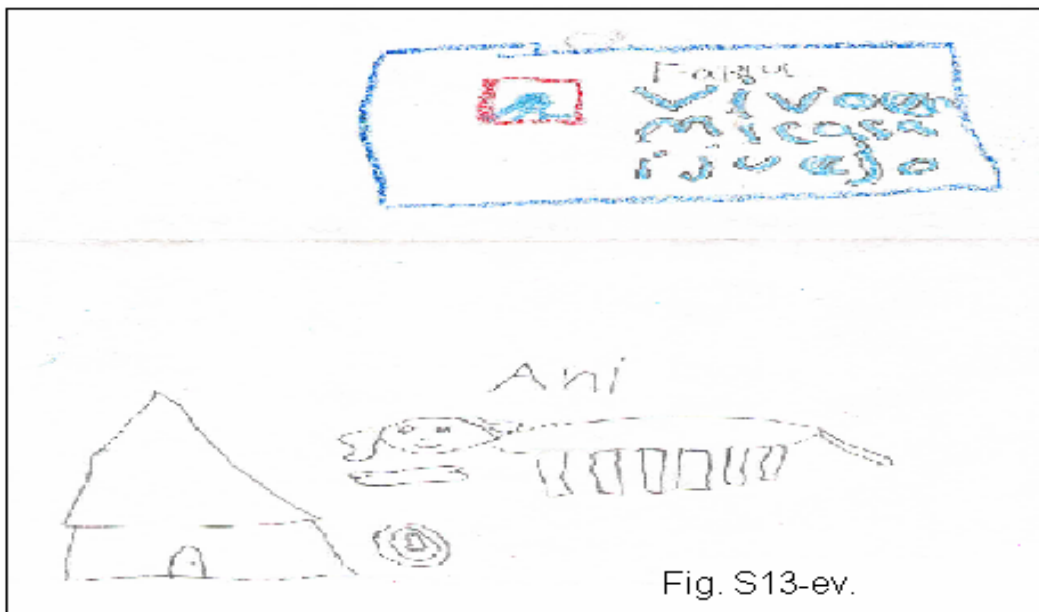


- Se observa presencia de grafías convencionales de nivel inicial y estricto, las cuales no corresponden a la producción del objeto presentado; si no al nombre del sujeto. De manera general, la secuencia de los elementos presentados para explicar su producción escrita es entendible, ya que al presentar un nivel de conceptualización de nivel silábico las características de su producción son en base a palabras aisladas en las que, atribuye el nombre de cada objeto presentado y al igual que los sujetos 8 y 12; se observa una variación cualitativa y cuantitativa convencional del escrito, sobre el significado y significante de lo que se esta hablando.
- Lo cual también indica que el sujeto tiene una base conceptual sobre la construcción del significado, y la organización de sus representaciones en relación
- con lo que comenta de ellas. Hay buen control en sus trazos, los límites del espacio de la hoja parecen ser identificados, ya que mantiene dichos trazos controlados, sin ir más allá de la hoja. Utiliza color para su producción, de manera que le da significado y sentido a los detalles expuestos en sus producciones.
- Durante las siguientes sesiones, se observa en este sujeto una representación convencional sobre la escritura de nivel 3 (silábico alfabético), en donde las grafías presentadas se van presentando con intenciones muy marcadas, representando el significado y la atribución cualitativa sobre los objetos. Hay ejercitación sobre los mismos grafismos conocidos, en los que se puede observar que el sujeto tiene ya de manera general consolidado el nivel silábico alfabético, donde las grafías convencionales representan claramente la utilización (también convencional) sobre

las propiedades de los textos (título y representación de los elementos propios de cada portador de texto) lo cuál y con ayuda de lo que estaba conociendo anteriormente los grafismos comienzan a presentarse con asignación de una letra para cada sílaba y una letra por el sonido que tiene dicha letra. Es decir que este sujeto esta ya pasando al nivel Silábico alfabético en el que se van introduciendo los indicadores fonológicos. Para pasar a la formación de textos producidos por el propio sujeto.

- Las características direccionales del trazo sigue siendo controlado, con identificación de los límites del espacio, manejándose distintos colores para complementar sus producciones.
- Se terminan las sesiones con el descubrimiento de la relación entre escritura y aspectos sonoros de las letras y el habla, se empiezan a regular las escrituras por las diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Es decir, que para saber cómo se escribe una palabra piensa primero en cómo se dice oralmente.
- Donde los trazos entran a una etapa de juego gráfico sobre el tamaño y la disposición de los objetos para darle valores subjetivos, con coherencia y objetivos específicos sobre la organización espacial, preocupándose por detalles, colores, formas y tamaños, así como la verificación y corroboración de sus escritos. (Fig. S13-t)

- EVALUACION INDIVIDUAL (Pos-test).



- La evaluación hecha al sujeto indica una conceptualización significativa sobre el nivel de conceptualización en el que se encuentra, silábico- alfabético con correspondencia sonora sobre las letras y atribución intrasilábica sobre las propiedades del texto (breve) producido por el sujeto. Lo cual, se da por la utilización que le da al portador de texto presentado.
- Siguen presentes los elementos característicos de la representación intencional de los objetos simbólicos sobre la producción escrita, la variación del color y distribución de los mismos dentro de los límites de la hoja (Fig. S13-ev).

De acuerdo con lo anterior, y a las observaciones particulares que se tienen de este trabajo, se puede mencionar que las estrategias de intervención parecen haber producido un mayor aprendizaje sobre los sujetos, en lo que respecta a cada una de las posibilidades individuales de éstos, lo cual se puede observar en cada una de las producciones, y de las que se tiene registró en el cuadro de indicadores por edad.

En ellas se mostraron diferencias significativas entre el pretest y postest, observando con ello que en el caso del pretest. Por lo tanto se puede decir que la mejora de los alumnos en el postest, se debe a que a lo largo de las sesiones con el conocimiento de los diferentes elementos presentados en las sesiones, así como la agrupación de los alumnos para en las actividades, y la preparación en cada una de las intervenciones modifico aspectos no vistos en un inicio, ya que esta modificación fue in fluida por cada uno de los conocimiento y oportunidades que lograron tener a lo largo de las sesiones.

De acuerdo a los resultados que se describen en los cuadros de indicadores para cada edad y respecto a las estrategias utilizadas para el uso del lenguaje (vistas en la tabla de análisis esquemático), permite afirmar que los alumnos después de la intervención, tuvieron un notable avance con las estrategias utilizadas aún también en el caso de algunos sujetos, que por las dificultades individuales encontradas, no lograron mostrar significativamente su nivel de conceptualización y hacer uso de las diferentes estrategias aplicadas y en aquellos que en particular ya presentaban el ultimo nivel de conceptualización, donde lo significativo en ellos se mostró en la utilización que hicieron de sus recursos individuales y conocimientos previos sobre la utilización de las propiedades del texto presentado, ya que inicialmente presentaban las palabras (formadas a partir de la relación intrasilábica entre la sonoridad y representación de las letras), de manera aislada describiendo a cada objeto presentado, sin llegar a formar un

texto producido por el propio sujeto, lo cual, se logró alcanzar hasta el final de las situaciones y en particular en algunos sujetos.

Sin embargo como se puede ver en los cuadros indicativos, el valor conceptual para cada uno de los sujetos muestra de la sesión 1 a 15 un avance notable durante el curso de las estrategias y después de estas.

Con lo anterior se puede deducir que los sujetos del estudio, pasaron del desconocimiento de lo abordado en las estrategias, al manejo de ello. En complemento con cada una de las posibilidades individuales y conocimientos previos.

A continuación se hará una breve descripción de lo que se observó a lo largo de las situaciones establecidas en las estrategias de intervención de este trabajo, para lo cual, se dividirá en tres fases el desarrollo de las mismas, con la finalidad de dar una explicación concreta de lo ocurrido.

Fase inicial.

Fue posible identificar que los sujetos no estaban acostumbrados a utilizar su escritura tal y como la utilizan, fuera del contexto escolar, ya que para ellos era imposible “escribir” por el hecho de no saber hacerlo. Esto se presentó debido a que ellos pensaban que al pedirles que escribieran lo que habían entendido, me refería a la manifestación convencional y “correcta” de la escritura, lo cuál no era lo que se estaba pidiendo, por lo que desde las primeras sesiones se les recordaba que no se preocuparan por ello; ya que sólo quería ver lo que recordaban sobre lo que habíamos hablado y elaborado (en el caso de las situaciones en las que preparamos o realizamos algo). Sin embargo, y basado en sus estrategias individuales y conceptualización de lo visto trataban de presentar lo más parecido posible (sobre las propiedades del texto) una significación de lo visto.

Lo anterior se explica debido a que en la metodología para la enseñanza; respecto a este centro escolar, se utiliza la tradicionalista, la cuál permite solo la simple recepción de información por parte del alumno, en algunos casos la adopción de un papel pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esto coincide con lo que Ulzurum (1999) plantea sobre la educación, en la cuál de acuerdo a los fundamentos de Piaget: “se ha dado al niño, de una manera pasiva,

adoptada desde una postura clásica de la enseñanza tradicional, en la cual se transmiten los conocimientos a los niños por medio de sus percepciones inmediatas” (p. 9).

Sin embargo, en el desarrollo de estas primeras sesiones se pudo observar que los alumnos presentan un desarrollo óptimo respecto al nivel de conceptualización; el cuál va desde la elaboración simbólica de la representación gráfica sobre el tema, en el caso de cada uno de los sujetos, sobre sus producciones, iniciando en un nivel presilábico, donde las grafías se encuentran en relación con el objeto simbólico presentado y a sus características cualitativas y cuantitativas propias de este nivel, esto para el caso de los sujetos 2 y 6 (Figuras S2-ev y S6-ev); hasta las producciones relacionadas con el nivel Silábico de conceptualización. En el cual, se presentan las características convencionales de la escritura, inicial y estricta (vocal y consonante), con sus respectivas variaciones cualitativas y cuantitativas; mostrado en los sujetos 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11 (Figuras S1, S3, S4, S5, S7, S8, S10, S11-ev). Con excepción de los sujeto 9, 12, 13, los cuales mostraron en esta primera etapa indicadores avanzados con respecto a lo esperado (figuras S9, S12, S13-ev).

Este avance significativo puede estar determinado por el posible acercamiento de los sujetos con los textos escritos, en el cual se han desarrollado gran parte de los elementos presentados por el sujeto.

Para ello Tolchinsky (1993) afirma que:

“el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto esta en las palabras y en las oraciones que componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo” (p. 43).

Dentro de esta primer fase se observan también algunas ausencias de grafías, después de haber mostrado indicadores de conceptualización, presentándose no sólo una vez; lo que podría suponer un error dentro de este proceso sin embargo; de acuerdo a Carlino y Santana (1996), “el sujeto es un activo constructor de su conocimiento, donde las “modificaciones” son comúnmente denominadas por los adultos “errores” que, para los niños sus errores indican lógica de su pensamiento” (p.35).

De igual forma puede ser explicado a partir de estrategias en las cuales el proceso de aprendizaje:

“proviene de reorganizaciones del conocimiento de distinto contenido y nivel: la progresión de la enseñanza de la escritura se ha de hacer en espiral, de manera que se vuelva a lo ya trabajado pero de forma cada vez más compleja” (Moreira, 2000, p. 18).

Con ello, también se presentó en algunos alumnos; dificultad para la escritura así como para la aplicación de las estrategias utilizadas para el uso del lenguaje. Ya que, en el caso de los sujetos 2, 7 y 11, 6, 1 se observó, en orden de mención; falta de atención, distracción y concentración; y verbalización de no poder hacerlo ó explicarlo.

A los cuales se les hicieron comentarios sobre las posibilidades individuales para participar en las actividades, no solo por mí; también por parte de algunos de sus compañeros lo cual verifica que dentro de una alfabetización se deben dar procesos de aprendizaje en los que la interacción sea importante y significativa.

Lo cuál, como refiere McLane y Mcnane (1999):

“el desarrollo de la alfabetización constituye un proceso profundamente social que se inserta en las relaciones sociales sobre todo en la de los niños con las personas más cercanas de su entorno, ya que estas personas les sirven de modelo, les ofrecen materiales, crean expectativas y les ayudan, instruyen y animan” (p. 20).

Entre las dificultades generales que se presentaron, respecto a las características psicomotoras de la escritura; a lo largo de este trabajo. Fue que, en algunas producciones se observó dificultad en el control de los trazos, inversión y posición de las grafías convencionales. De las cuales no se hizo mención a los niños, por el hecho del nivel madurativo de la escritura en la que se encuentran. Sin embargo, es un aspecto importante que tendría que tomar en cuenta la educadora; para la adecuada supervisión sobre lo que de las letras conoce el alumno y que podría llegar a representar una deficiencia en la direccionalidad de las letras.

Fase intermedia.

En el curso de las sesiones, los valores obtenidos por los alumnos no fueron constantes, debido a una variación en ellos, lo cuál se atribuye a las modificaciones y ejercitaciones que de la escritura se van dando en este proceso de conceptualización. Explicado en los cambios conceptuales y asimilación de las posibilidades obtenidas por el preescolar.

Debido a que existen procesos implicados en la producción escrita. Estando en primer lugar, la planificación, es decir, la selección y organización de las ideas; en segundo

lugar, la elaboración del texto; y en tercer lugar, la revisión, implicada no sólo en el escrito final, sino en todo el proceso de producción” (Serafín, 1991, p. 80).

Presentándose lo siguiente, respecto al nivel conceptualización observado en cada sujeto: en la elaboración simbólica de la representación gráfica sobre el tema no se observo permanencia absoluta de algún sujeto, en el nivel presilábico, de las grafías relacionadas con el objeto simbólico con características cualitativas y cuantitativas, permanecen el sujeto 6 y 7; dentro de este nivel y con ejercitaciones significativa, propias de una preparación conceptual para un siguiente nivel, se encuentran los sujetos 1, 2, 3, 4, 5, en el nivel silábico; característico de la escritura convencional (vocal y consonante), con variaciones cualitativas y cuantitativas se observan los sujetos 3, 4, 5; en este mismo nivel pero con indicadores avanzados, sobre las características convencionales de la escritura de cantidad y variedad se encuentran los sujetos 7, 8 y 11 en proceso de cambio hacia el nivel silábico-alfabético, donde las características principales se atribuyen a los aspectos sonoros del habla sobre las letras, con variedad entre estas y sus características cualitativas/cuantitativas; se encuentra el sujeto 10. Finalmente y con un avance significativo sobre las propiedades de los textos, se encuentran los sujetos 9, 12, 13.

Sin descartar que en las estrategias utilizadas para el uso del lenguaje, se de un cambio significativo por el hecho de la estimulación didáctica; ya que es importante recordar que en la elaboración de las situaciones didácticas, se tomo en cuenta insertar a lo largo de las quince sesiones, cada una de las estrategias definidas para este nivel de desarrollo.

Previendo con ello que la mayoría de estas se podría presentar en todos y cada uno de los sujetos. Dentro de un nivel de significatividad, de acuerdo a las posibilidades y capacidades individuales de cada uno de ellos.

Por otro lado, los inconvenientes presentados en algunos alumnos en la primera fase, tuvieron un avance significativo, debido a la ayuda y estimulación otorgada.

En general se puede decir, que los alumnos fueron comprendiendo la utilización de sus escrituras, sobre las posibilidades individuales de cada uno y las estrategias utilizadas para el uso del lenguaje. Dado en diversos estudios como en el de la “metacomprensión”, en el cual;

“se reconocen dos extensiones básicas, una referida al conocimiento acerca de sus procesos de pensamiento en general y de sus propios procesos de pensamiento, es decir de sus propias fortalezas y debilidades como pensador y la otra referida a la capacidad que tiene toda persona para el manejo de sus propios recursos cognitivos” (Tolchinsky, 1993, p. 128).

Fase final.

A pesar de los inconvenientes presentados en algunos sujetos, se puede considerar que en esta última fase, se logró observar un avance significativo, sobre las posibilidades individuales desarrolladas por cada uno de los sujetos participantes en el estudio.

Respecto a los valores obtenidos en el cuadro de indicadores esperados del nivel de conceptualización de la escritura. Lo cual, finalizó en las proximidades encontradas en la fase anterior, teniendo algunas variantes.

En general, se permitió un aprendizaje constructivo sobre las posibilidades individuales de cada sujeto respecto a la escritura y el uso de estrategias para el lenguaje, con una participación en general activa respecto al objeto de enseñanza: sus escrituras infantiles.

Debido al hecho que en todas las sesiones se trabajará de manera conjunta sobre las estrategias establecidas, lo más preciso posible, otorgando de forma debida más autonomía a los alumnos. Ya que para esta investigación era de suma importancia la participación activa del sujeto debido a que al darse este proceso libre se permitiera la producción de las escrituras infantiles.

CONCLUSIONES

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso continuo y gradual, para el cual la memorización continua de los contenidos dentro de los programas educativos, o la mera ejercitación de convencionalismos faltantes de significado, para el que se inicia en este aprendizaje, no son significativos y demostrativos de su uso. Por lo contrario este proceso implica independiente de sus atribuciones físicas ciertas habilidades de pensamiento individual por parte de quien esta viviendo este proceso.

Entre las habilidades que han permitido comprender cómo es que el niño desde temprana edad se acerca a este conocimiento, se ha podido observar: la formulación de preguntas

acerca de los objetos, la búsqueda de regularidades entre las propiedades del texto, comparaciones, construcción de teorías, anticipaciones, categorización de los datos, revisión de sus propias teorías, reformulación de sus hipótesis, entre otras habilidades, útiles en el momento de explicar la realidad (Smith, 1990, p. 114). Que no sólo significa una acumulación de conceptos sino la creación de ideas que van desarrollando las capacidades cognitivas de las que esta basado el conocimiento. Las cuales, van siendo significativas en la medida en que se van conjugando con cada una de las capacidades individuales y los ejercitamientos de la escritura desde nivel preescolar, ya que sí se pone énfasis sólo en el conocimiento técnico que da la educación formal, se omitirá el interés del niño, y por lo tanto la asimilación de contenidos, y secuencia de los aprendizajes (Gómez, 1995).

Por consiguiente, el desarrollo de la lectoescritura desde preescolar, implica desde una concepción constructivista (enfoque que respalda a este trabajo), desarrollar por parte de quién enseña, estrategias de intervención sobre los contenidos que se abordarán en el curso escolar; de tal manera que cada uno de los contenidos que se pretendan enseñar se vuelvan significativos para el que aprende y a su vez le permita verificar la conceptualización que de la escritura y lectura van adquiriendo los escolares.

De manera general, para entender lo anterior y derivado de los resultados del análisis realizado se puede hacer una interpretación general sobre el proceso evolutivo del cuál se conceptualiza el aprendizaje de la lectoescritura desde preescolar.

La línea evolutiva que se puede observar y que coincide con lo que Ferreiro, E. (1991) presentó en una investigación anterior, es la siguiente:

- Todo lo aprendido a lo largo de este proceso evolutivo y hasta el nivel de conceptualización más semejante a las concepciones que de la escritura tienen los adultos se basa en los conocimientos del niño, respecto a las actividades de lectoescritura, los cuales se van presentando sobre los niveles sucesivos de desarrollo y conceptualización, los cuales son relativos a cada una de las hipótesis planteadas para cada nivel y subdivisión de la escritura.
- En un primer nivel el niño descubre la intención de un objeto gráfico relacionado con la exploración de disposiciones particulares entre las marcas gráficas representativas y las no representativas, centrando su atención sobre la distinción

de los elementos presentados y las totalidades, con ello que la ejercitación de sus escrituras busque definir las reglas de composición que conducen a obtener estas totalidades potencialmente interpretables (en las que de acuerdo a su interpretación “pueden decir algo”).

- Alternativamente y en el mismo nivel de desarrollo, el niño va atribuyendo principios organizadores básicos, sobre la escritura que va desarrollando para atribuir una significación, de manera que conceptualmente sobre la escritura el niño, vaya subordinando los aspectos figurativos de la escritura a la comprensión del modo de su organización y a las reglas de composición sobre su totalidad que le va asignando.
- Haciendo puente entre las representaciones gráficas y las escrituras convencionales se encuentra la reconstrucción de lo ya “constituido”, hecho del cual parte la conceptualización sobre los errores contractivos dentro de este proceso evolutivo. Lo cual, de acuerdo a la psicología genética, “para comprender un comportamiento ya constituido, es preciso reconstruir su génesis” (Ferreiro, 1999; p. 16). Referido a todas aquellas combinaciones que permiten obtener el resultado deseado, presentado cuando el niño trata de comprender lo escrito, como tomando un espacio en los problemas cognitivos.
- Lo anterior permite dar un paso importante sobre las propiedades del sistema de escritura, al que se pertenece. Ya que de él depende que este trabajo cognitivo permita o no la vinculación razonada con la lengua oral. Lo cual, como ya se ha mencionado es un proceso que se da independiente de la cultura en la que se este dando.
- Y finalmente como apoyo entre la escritura y la representación de las palabras, se encuentra la correspondencia entre las letras y los aspectos sonoros con una clara distinción hacia los componentes silábicos. Donde a pesar de los convencionalismos a los que están expuestos, los niños van determinando una letra a cada sílaba, De tal forma que, al permitir a los niños escribir como ellos crean, o como les parece que pueda ser, evitando la copia convencional como única opción para escribir es lo que da acceso a la escritura, hecho que puede ser constatado con su nivel de conceptualización.

Concluyendo con ello que, los niños comienzan desde mucho antes de la convención escolar a ocuparse de la escritura, sin preocuparse por los aspectos figurales de su formalidad; que el trabajo cognitivo que hacen con la escritura también contribuye al

desarrollo operatorio del niño y que por el hecho de tratarse de un objeto simbólico, la interacción que se tiene con él no es una mera complementación sino que es parte de la comprensión del objeto.

Finalmente es importante tomar en cuenta que ningún conocimiento parte de cero y la mejor forma de apoyar para que este se de es entender su origen y las características particulares de su asimilación. Ya que “todo conocimiento, aun el de los sistemas convencionales, debe ser reconstruido por el sujeto que lo adquiere” (Tolchínsky, 1993, p. 196). Permitiendo con ello que en el proceso de reconstrucción, sea el propio sujeto el que transforme algunas de las propiedades del sistema, lo cuál, implicará conocer mejor al objeto de conocimiento y percatarse del funcionamiento de dicho sistema.

De tal forma que con sus propios recursos, y las ejercitaciones que haga a partir de sus “escrituras infantiles”, desarrolle la comprensión inicial y fundamental de la lectoescritura; ya que, el planteamiento principal de este trabajo fue observar la influencia que tiene el garabato en la construcción y conceptualización de las letras para la adquisición de este conocimiento. Elaborando, aplicando y proponiendo estrategias de intervención a partir de situaciones didácticas, relacionadas con el campo formativo de lenguaje y comunicación.

Lo cuál, permitió estudiar y analizar las escrituras infantiles, corroborando con ello la hipótesis de investigación. Misma que fue aceptada debido a la influencia que tiene el garabato dentro de este proceso de construcción.

Permitiendo identificar para el análisis, las diferentes fases del sistema de escritura y con ello, respecto al desarrollo y resultados de investigación; demostrar la importancia significativa que tiene las ejercitaciones hechas por lo niños, a partir de sus escrituras infantiles.

De manera que al organizar las diferentes características de este proceso de construcción permite visualizar la construcción inicial de este aprendizaje.

- Alcances y limitaciones del trabajo.

En toda esta evolución hay un problema persistente del aprendizaje y que es importante tomar en cuenta, el hecho de la conceptualización que se tiene sobre la escritura; en la

cual; la escritura es una simple técnica de transcripción. Por ello que esta nueva concepción sobre la escritura esté determinada por consecuencias pedagógicas. Ya que si bien, el hecho de comprender el sistema de escritura es ya un logro, no basta para que realmente se pueda permitir, ya que para ello la escuela debe permitir un acceso inteligente a las condiciones de explicación propias de la escritura.

Para ello una de las propuestas y alcances del presente trabajo, es que, a partir de situaciones experimentales aplicadas; con un programa apegado al enfoque constructivista psicogenético; se puede ayudar principalmente a poner en evidencia la escritura y lectura del niño de preescolar tal y como el lo ve y lo entiende y que tipo de problemas se presentan y como el niño se los plantea, dentro de este proceso inicial. Lo cual, puede ser significativo en la medida que puede anticipar desde temprana edad la conceptualización que se tiene de la escritura y como es que se están desarrollando cada uno de los trazos hechos por el preescolar.

Lo anterior es de mucha importancia, ya que si algún niño tiene problemas sobre la conceptualización del espacio, direccionalidad de las letras, discriminación visual e incluso

aspectos cognitivos; será una forma significativa y temprana para poder asistir en estas dificultades. Labor que en lo particular, podría apoyar tanto un psicólogo educativo como un pedagogo. Estableciendo estrategia adecuadas para su adecuada conceptualización y reeducación.

Por ello que a partir de la bibliografía consultada se pensará en diseñar estrategias de intervención, aplicadas a un método mas adecuado que por sí solo mostrará una visión más general del proceso inicial, ya que durante esta búsqueda, solo se encontraron test, de lo cuales se puede decir; solo podrían haber hecho suposiciones estandarizadas sobre el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior este método permitió utilizar un instrumento que por sí sólo y de manera natural nos permitiera explorar que conocimientos tiene el niño de preescolar, respecto a las actividades de lectura y escritura y que a su vez no pusiera en un estándar su aprendizaje, sino mas bien permitiera comprender como es que se da este proceso de conceptualización, y que importancia tienen las escrituras infantiles para la lectura y escritura. Basado en la exploración natural y constructiva sobre el conocimiento previo de la lectoescritura en preescolar,

REFERENCIAS

- BOULCH, J. (1995). El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: consecuencias educativas. Barcelona: Paidós.
- BURÓN, J. (1999). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Bilbao: .
- COLL C, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. (1999). El Constructivismo en el Aula. Octava edición. Barcelona: Grao.
- CARLINO P. y SANTANA D. (1996). Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. Madrid: Visor.
- CASSANY, D. LUNA, M. y SANZ, G. (2000). Enseñar Lengua. Barcelona: Grao.
- CASSANY, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paídos Ibérica.
- CHAVEZ, L. (2004). Taller de formación de multiplicadoras del modelo educativo CO. PO. ME. México: Coordinadora popular de madres educadoras A. C. Complejo Editorial Latinoamericano.
- DECROLY, O. (1986). El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid: Morata.
- DÍAZ, M. (1996). Escuela y tolerancia. Psicopedagogía. Madrid : Pirámide
- DUBOIS, M. (1995). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1997). Alfabetización: teoría y práctica. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1991). Nuevas Investigaciones sobre la Adquisición de la Lengua Escrita. Buenos Aires. IRA: Lectura y Vida.
- FREINET, C. (1985). Los métodos naturales. Barcelona: Fontanella.
- GARDNER, H. (1994). Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples". México: FCE.
- GOMEZ, M. (1984). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México : Siglo XXI
- GÓMEZ, M. (1995). La producción de los textos en la escuela. México: Secretaria de Educación Pública.
- GUILLANDERS, C. (2001). Aprendizaje de la Lectura y la Escritura en los años Preescolares Interpretar el comportamiento infantil. Manual del Docente. México: TRILLAS. Madrid: Narcea.

- LABINOWICZ, Ed. (1998). Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza. México: Addison-Wesley.
- LÁZARO, A (2000). El equilibrio humano: un fenómeno complejo. México: Mira.
- LEBRERO, M. (1996). Como y cuando enseñar a leer y escribir. Madrid: Síntesis.
- LERNER, D. (1996). El Aprendizaje de la Lengua Escrita en la Escuela: reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista. 5ª. Edición. México: Fondo de Cultura Económica, Secretaria de Educación Pública.
- LERNER, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica. Secretaria de Educación Pública.
- MAYOR, J. Y OTROS (1995): Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis.
- MCLANE, J. Y MCNANEE G. (1999). "Alfabetización temprana". Madrid, Morata.
- MOREIRA, M. A. (2000). Aprendizaje Significativo: Teoría y Práctica. Madrid: Visor.
- MUNAIN, J. (1997). Noción/Definición de psicomotricidad México: Revista de estudios y experiencias.
- NEMIROVSKY, M. (1999). "Sobre la enseñanza del lenguaje escrito". Paidós: México.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1992): Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
- OLSON. D. (1995). Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa.
- PELLICER. A. (1997). Escritura Espontánea de la Lengua: un estudio psicolingüístico con niños en edad preescolar. Estudios de lingüística aplicada. México:Cinvestab.
- PELLICER, A. (1997). La construcción de la escritura por parte de los niños maya: hablantes: el caso específico de la representación de las consonantes globalizadas/ directora Emilia Ferreiro Schiavi. México: Tesis (D.C.)--Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Departamento de Investigaciones Educativas.
- PELLICER, A. (2004). Aprender y Enseñar la Lengua Escrita en el Aula. México: SM.
- PEREZ, J. ABIEGA, L. ZARCO, M. SCHUGURENKY, D. (1991). Educación preescolar comunitaria. Nezahualpilli. México: Radda Barnen.
- PRIETO, M. (1992): Modificabilidad cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Madrid: Bruño.

- QUINTEROS, G. (2004). Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. México: Fondo de Cultura Económica.
- RIUS, L. (2001). Programa Nacional de Profesores. Análisis de Contenidos. México:
- S. E. P. (2004). Programa de Educación Preescolar. México: SEP, Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar.
- SERAFÍNI, M. (1991) Como se Estudia. Barcelona: Paídos
- SMITH, F. (1989). Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.
- SMITH, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Visor.
- SOLÉ, I. (1999). Estrategias de Lectura. Barcelona: Grao.
- TOLCHINSKY, L. (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Anthropos.
- ULZURRUM, D. (1999). El Aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Barcelona : Grao.
- VACA. J. (1997). Lo no Alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar? México: CINVESTAB, DIE.
- VACA, J. (1997). El niño y la escritura. México: Universidad Veracruzana
- VALLÉS, A. (1996): Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo. Madrid: Getafe.
- VERA, B. (2001). Evaluación Psicopedagógica de 0 a 6 años. Observar, analizar e interpretar el comportamiento infantil. Madrid: Nancea.

ANEXOS

(Anexo 1)

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN BASADAS EN SITUACIONES DIDÁCTICAS, PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREESCOLAR.

Tomando como referencia el campo formativo de Lenguaje y Comunicación en preescolar para la lecto escritura, se propone estudiar y valorar las escrituras infantiles del niño preescolar, para proponer a la enseñanza; un método basado en estrategias derivadas de situaciones didácticas que guíen al profesor sobre la conceptualización que tienen los niños de la lectoescritura, con el fin de hacer el aprendizaje escolar más efectivo y significativo basado en experiencias mas cercanas a lo que aprende cotidianamente desde casa el niño. Y que forman parte de la labor del Psicólogo educativo.

En ello, se están tomando en cuenta las especificaciones que se piden en la reciente reforma para lograr las competencias que deben adquirir los niños en preescolar, y que corresponden a dicho campo.

Así mismo, que sean de gran ayuda para poder valorar la labor que se realiza para tal propósito. El cual es:

“favorecer las competencias comunicativas de los niños, mediante las oportunidades que tengan para explorar y conocer los diversos tipos de textos que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como de participar en situaciones en que la escritura se presenta tal como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permitan entender el significado, y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo” (SEP, 2004, pág.).

Para dicha propuesta se retomaron algunos modelos que han estudiado formas más efectivas para el acercamiento a este aprendizaje significativo que son de gran ayuda para el niño, en los cuales su propósito pedagógico respecto a este campo, menciona entre otras cosas lo siguiente:

- estimular el lenguaje e incrementar el vocabulario, parte del principio de que en medida que tenemos algo que decir lo hacemos, ya que no se enseña a hablar pero sí a organizar lo que queremos expresar para tener una mejor forma de comunicación (Chávez, 2004).
- proporcionar a los alumnos varias oportunidades de representar su conocimiento, para que tengan una buena base y oportunidades constantes de tener experiencias de aprendizaje que los preparen para la lectoescritura, las operaciones lógico matemáticas y el conocimiento del mundo físico y social (Pérez et. al., 1991).

- los objetivos pedagógicos para la lectoescritura deben considerar la situación de partida de los alumnos para llevarlos hacia nuevos horizontes culturales, teniendo en cuenta sus conocimientos e intereses para ayudarles a desarrollar otros nuevos, dentro de un ambiente que permita abordar mas significativamente el contenido de la enseñanza (Carlino y Santana, 1996).

Por otro lado, se han tomado en cuenta algunas consideraciones que se hacen, para abordar el estudio de la lectoescritura en preescolar y que particularmente pueden ser beneficiadas bajo el enfoque constructivista psicogenético del cual parte esta propuesta donde se retoma la idea de que a partir del conocimiento se puede construir un nuevo aprendizaje donde la asimilación es clave, ya que la nueva información que llega a una persona es "asimilada" en función de lo que previamente hubiera adquirido. Donde muchas veces se necesita, posteriormente; de una acomodación de lo aprendido, por lo que debe haber una transformación de los esquemas del pensamiento en función de las nuevas circunstancias (Labinowicz, 1998).

Consideraciones que se han tomado de los anteriores modelos y que señalan necesario para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, bajo los objetivos pedagógicos (antes mencionados) dentro de situaciones didácticas, para poder explorar los contenidos del campo de conocimiento al que nos referimos, los cuales han sido útiles para el diseño de las estrategias y que de los cuales en su conjunto se han tomado como apoyo y aportación para la elaboración de las actividades.

Debido al hecho, que el papel del que enseña consiste en propiciar un aprendizaje de uso real o social y escolar, de acuerdo al enfoque constructivista psicogenético. Que apoye de manera considerable potenciar la actividad cognoscitiva de los niños. Para las estrategias, se deben tomar en cuenta que el instructor de la actividad deba proponer

didácticas para la estimulación, propiciar un ambiente favorable para las situaciones organizando, previendo espacios, tiempos, dinámicas y ayudar a conseguir la información. Lo cuál permitirá fomentar la intervención de los niños (opinión, formulación, justificación, ayuda, intercambios). Respetando y considerando validas las intervenciones de cada uno de los niños.

De manera que pueda escuchar, observar y registrar las intervenciones, dificultades e interacciones. Para ello es que se debe fomentar un ambiente que promueva actitudes de confianza y que permita aportar la capacidad de aprendizaje.

Lo anterior dependerá de la planeación flexible de las actividades, tomando en cuenta los conocimientos del niño y propósitos de la investigación.

Con la finalidad de que el que aprende, se desarrolle en un ambiente de interacción con el objeto de conocimiento y con ayuda del medio y con los otros. Para favorecer la participación y oportunidad de desarrollo cognoscitivo.

Se debe desarrollar un ambiente en el que se favorezca la participación de los niños en las distintas situaciones, permitiendo el uso efectivo y de reflexión sobre el objeto de conocimiento. El cuál, este organizado para el funcionamiento según el conjunto de materiales disponibles, la distribución de los espacios, los tiempos y la dinámica de cada situación entre los niños y en instructor. Tomando en cuenta los siguientes factores (autonomía, colaboración, descubrimiento)

El cuál, debe estar relacionado con aspectos cotidianos con los que convive el niño.

Los materiales para la aplicación de las estrategias deben responder al principio constructivista psicogenético de esta investigación y contemplando contenidos apegados a los objetivos del programa de preescolar, se retoman para la enseñanza:

- Materiales de de lectura de la vida diaria que permita la función comunicativa de la lengua (periódicos, envases, cuentos, enciclopedias, revistas, manuales, catálogos, listas de teléfonos, recetas de cocina, cartas, etc)
- De Escritura, auxiliares para las dinámicas (lápices, gomas, hojas, etiquetas, fólder, sobres, tarjetas, masquin, pegamento, colores o crayolas, etc).

Destacando el valor del aprendizaje entre iguales y en pequeños grupos, sobre las aportaciones entre los mismos niños, se determina que en la organización del grupo, se deben aprovechar situaciones de intercambio entre los niños.

Y agrupación, de acuerdo a posibilidades de cada uno para el intercambio y del propósito de la actividad.

De acuerdo a los propósitos de la investigación y para la estimulación de las diferentes situaciones, relacionadas con el Campo formativo de lenguaje y Comunicación del plan nacional de educación de preescolar 2004.

La organización del espacio físico debe prever que no sea siempre el mismo, ya sea abierto o cerrado, su uso debe ser cambiante previendo las distintas situaciones y realización de determinada actividad, variando los materiales según las necesidades del proyecto didáctico planificado.

Todo lo anterior para propiciar la exploración libre y sistematizada de los distintos aspectos del lenguaje escrito y oral. Y en un marco de principio constructivista en la que la utilización de los espacios estará determinada por horario semanal consensuado con los docentes y acorde a los tiempos necesarios para abarcar los distintos aspectos por estudiar.

Con una duración planeada que permita abarcar los contenidos de la actividad y de las posibilidades que se den por parte de las maestras y del interés de los niños por la continuidad.

Contemplar, como en todo proceso de enseñanza, la planificación de las actividades, cubriendo en objetivo fijado, para las estrategias de intervención en las cuales se emplee el lenguaje escrito y oral experimentando y reflexionando con los niños, desarrollando una actitud de interés y de involucramiento personal con las actividades. Que finalmente apoyen para la estimulación de las escrituras infantiles y que ayuden a responder las siguientes cuestiones: Que, cuando y como llevar a cabo las actividades, para establecer determinadas consignas, elegir materiales de apoyo, definir espacios, calcular y establecer tiempos, contemplar la agrupación y el modo de intervención con los integrantes del grupo.

Definido lo anterior, se procede a la formulación de las actividades, propuestas para el desarrollo del aspecto educativo a enseñar. Considerando que al planificar debemos tomar en cuenta al sujeto.

Y para tener presente las características del objeto de conocimiento se deben tener en cuenta los contenidos en los cuales se apoyó esta investigación, Los cuales se han tomado para la lectura y escritura, del campo formativo de Lenguaje y Comunicación, que servirán como guía para las actividades de la situación didáctica, en específico de los distintos temas del Campo formativo ya mencionados, el cual en su contenido se organiza de la siguiente forma:

Lenguaje y Comunicación	
Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
Lenguaje oral	Lenguaje escrito
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. • Utilizar el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. • Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven. • Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. • Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. • Identifica algunas características del sistema de escritura. • Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Fuente: Programa de Educación Preescolar

Donde el propósito de los anteriores contenidos sea ayudar a desarrollar estrategias o procedimientos de producción e interpretación de textos, la reflexión metalingüística, sobre el texto, la lengua o el sistema de escritura. Lo cual estará verificado en la Tabla de Análisis Esquemático. Presentada en el análisis de investigación y llenada a partir de las actividades utilizadas para el estudio.

Actividades que para su planificación se tomo en cuenta, investigar los tipos de textos a elegir, actividades de producción y comprensión en relación con el tipo de texto. Tomados en cuenta en protocolo, aspectos sobre el proceso evolutivo para sistematizar las características principales de cada nivel. Resaltando en particular por individual las de cada niño.

Para ello, se utilizará el análisis de sus producciones escritas, así como de sus intervenciones en las actividades.

(Anexo 2)

TABLA DE ANÁLISIS ESQUEMÁTICO.

		ASPECTOS ABORDADOS			
TIPO DE TEXTO	SITUACIONES DIDÁCTICAS	ESTRATEGIAS EN EL USO DEL LENGUAJE ESCRITO	REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA		
			SOBRE EL USO	SOBRE LA LENGUA	SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA

Fuente: Carlino y Santana (1991).

(Anexo 4)

Anexo 4. CAMPO DE FORMACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EVALUACIÓN DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

LEVANTAMIENTO DE DATOS

Nombre del alumno: _____

EDAD: _____

Hoja No.: _____ de _____

Grado: _____

Años

Meses

Días

No.	INDICADOR	OBSERVACIÓN		
1	LENGUAJE ORAL <ul style="list-style-type: none">Comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.			
2		LENGUAJE ORAL <ul style="list-style-type: none">Utilizar el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.		
3			LENGUAJE ORAL <ul style="list-style-type: none">Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.	
4		LENGUAJE ORAL <ul style="list-style-type: none">Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.		
5				LENGUAJE ORAL <ul style="list-style-type: none">Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.
6	LENGUAJE ESCRITO <ul style="list-style-type: none">Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven.			
7		LENGUAJE ESCRITO <ul style="list-style-type: none">Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.		
8			LENGUAJE ESCRITO <ul style="list-style-type: none">Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.	
9		LENGUAJE ESCRITO <ul style="list-style-type: none">Identifica algunas características del sistema de escritura.		
10				LENGUAJE ESCRITO <ul style="list-style-type: none">Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

(Anexo 4)

CAMPO DE FORMACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EVALUACIÓN DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

GUIA PARA SU APLICACIÓN

LENGUAJE ORAL	<p>1.- COMUNICACIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE ORAL.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se presenta al niño (a) una serie de láminas en la que se describe (visual y oral) la tala de un árbol, la elaboración de una mecedora, el uso que se le da y posteriormente desechada “inservible para su uso”.• Se pide al niño a partir de lo que observo que mencione lo que opina de lo presentado. <p>2.- REGULACIÓN DE LA CONDUCTA.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se presenta al niño un vaso con agua, pasta y cepillo dental; con la finalidad de que mencione paso a paso como lavarse los dientes. <p>3.- COMPARTIENDO INFORMACIÓN.</p> <ul style="list-style-type: none">• El instructor plática sobre como festeja “la navidad”, posteriormente se pide al niño (a) que mencione como la festejan en su casa y comparta a su forma dicha tradición. <p>4.- RELATOS LITERARIOS</p> <ul style="list-style-type: none">• El instructor narra con títeres un cuento corto, pidiendo después al niño (a), lo reproduzca lo más parecido posible. <p>5.- DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se pregunta al niño (a) sobre lo que caracteriza a las distintas regiones y culturas. <p>(Se anotarán todas las observaciones e indicadores en el formato de levantamiento de datos).</p>
LENGUAJE ESCRITO	<p>6 Y 7.- PORTADORES DE TEXTOS.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se nombra cada uno de los portadores y se pide al niño (a) dibujarlos (para ello se le proporcionará lápiz, crayolas y hojas) conforme se van mencionando.• Se presenta al niño(a) un ejemplo de los distintos portadores y recuerde el uso que se da a cada uno ó para que se utilizan. <p>8.- EXPRESIÓN GRÁFICA.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se pide al niño (a) que escriba sobre su mascota y que cuidados le tiene. (si no tiene mascota que animal le gusta y como se puede cuidar). Posteriormente que enseñe su dibujo y mencione lo que escribió. <p>9.- CARACTERÍSTICAS SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA.</p> <ul style="list-style-type: none">• A partir de su escrito, que señale o incluya aspectos como: el nombre de su mascota, el nombre de él o ella en la hoja, cual es la comida que le gusta a la mascota (escribiendo el nombre de la comida), donde duerme, el título que le pondría a su escrito (puede ser mi mascota), todo ello con ayuda del instructor. <p>10.- TEXTOS LITERARIOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Se pide al niño (a) mencione si conoce que es un cuento y como podríamos reconocerlo saber cuando se esta contando alguno. Para ello nos puede dibujar alguno a manera de ejemplo. <p>(Se anotarán todas las observaciones e indicadores en el formato de levantamiento de datos, anexando lo escrito en algunos puntos).</p>

• **CARTAS DESCRIPTIVAS POR SITUACIÓN DIDÁCTICA.**

(Anexo 5)

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: PRESENTACIÓN DE LAS INTERVENCIONES Y DEL GRUPO DE TRABAJO.

NÚMERO DE SESIÓN: 1/15

NÚMERO DE HOJAS: 1/15

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTOS

FECHA:

OBJETIVOS PARTICULARES: QUE LOS MIEMBROS DEL GRUPO SE CONOZCAN Y DIALOGUEN SOBRE LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZARÁN EN CONJUNTO.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APÒYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Conocer a los miembros del grupo. Establecer las actividades generales. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación del grupo y el instructor. Plática sobre el propósito del encuentro. Referir la organización general para las actividades y sus propósitos. 	<p>Se recibe a los niños por parte del instructor de las actividades.</p> <p>Primeramente para la organización de las actividades, se hará una actividad de presentación breve, para el conocimiento de los miembros del grupo.</p> <p>Posteriormente se mencionará sobre lo que se pretende realizar y la participación que tendrán cada uno de los miembros del grupo.</p> <p>Como sugerencia, se les mencionará a los niños la forma de trabajo general que llevará cada situación de trabajo.</p> <p>Las cuales llevarán una misma guía de trabajo, con la finalidad de que los niños la recuerden y puedan tener una mayor posibilidad de participación.</p> <p>Esta guía será la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrada Exploración del tema: <ol style="list-style-type: none"> Parlamento Situación didáctica Actividad final 	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario: <p>Sillas disponibles para el grupo, mesas para la realización de los materiales de reconocimiento.</p> Material. <p>Para el registro de las participaciones (árbol con manzanas plegables donde, estarán en cada una de ellas, los nombres de cada uno de los niños).</p> <p>Hojas, lápiz o crayola, fólder para los trabajos de cada uno de los niños, laminas de apoyo para la explicación general de las actividades.</p> Espacio. <p>Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades.</p> 	<p>- 5 minutos de recibimiento</p> <p>- 5 minutos de organización</p> <p>- 10 minutos para la introducción a las actividades.</p> <p>- 10 minutos para la organización de la forma de trabajo y consensos a realizar.</p> <p>- 10 minutos para el parlamento.</p> <p>- 10 minutos para situación didáctica.</p> <p>- 10 minutos para actividad final.</p>	<p>Se tomará en cuenta que logren comprender la forma están organizadas las actividades y el propósito de la realización.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: "ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR".

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: ME COMUNICO.

NÚMERO DE SESIÓN: 2/15

NÚMERO DE HOJAS: 2/15

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTOS

OBJETIVOS PARTICULARES: MEDIANTE ESTA SITUACIÓN SE PRETENDE QUE EL NIÑO (A) PONGA EN PRÁCTICA SU COMUNICACIÓN.

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> Expresar preferencias por algo en particular, a través del lenguaje oral y escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> El niño (a) expresará cuales son sus juegos, juguetes, deportes, series de televisión ó películas favoritos y realizará un dibujo sobre lo que halla expuesto. 	<p>a) Entrada.</p> <p>Se les recordará a los niños sobre las indicaciones dadas a conocer el primer día de las actividades.</p> <p>b) Exploración del tema.</p> <p><u>Parlamento:</u> De manera grupal (el instructor y niños) dialogarán alrededor del tema.</p> <p><u>Situación didáctica:</u> De forma consensuada previamente la elección del tema y la agrupación para el trabajo se realizará una participación de los niños, para la exposición de las preferencias (coincidencias que darán oportunidad de proponer la agrupación), las cual podrá ser apoyada con material, que se les proporcionará, sirviendo como auxiliar a su explicación.</p> <p>c) Actividad final.</p> <p>Se realizará un dibujo alusivo a lo expuesto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario: <p>Sillas disponibles para el grupo y mesas de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Material: <p>Material de registro de asistencia y participación. Revistas, periódicos, cartulinas, crayolas, pegamento, maskin tape, tijeras, material específico para el tema de preferencias o escoger.</p> <ul style="list-style-type: none"> Espacio: <p>Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento o. 5 minutos para instruccione s. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>La manifestación oral y escrita de la situación planteada, proyectando lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “ESTRATEGIAS DE INTRERVEVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: INTERACCIÓN SOCIAL.

NÚMERO DE SESIÓN: 3/15

NÚMERO DE HOJAS: 3/15

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTOS

OBJETIVOS PARTICULARES: MEDIANTE ESTA SITUACIÓN SE UTILIZARÁ EL LENGUAJE PARA

REGULAR LA

CONDUCTA DEL NIÑO EN DETERMINADO TIPO DE INTERACCIÓN CON LOS DEMÁS.

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Comprender y explicar los pasos a seguir para realizar determinada actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Por medio de esta situación, el niño (a) podrá interactuar con sus compañeros, conociendo y realizando los pasos a seguir para realizar una actividad de la vida cotidiana como: preparar un alimento. 	<p>a) Entrada. Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema. <u>Parlamento.</u> Se hablará sobre los diferentes modos y actividades en las que se podría seguir una serie de pasos para realizar o elaborar algo en particular. En el cual se tienen que seguir instrucciones y pasos para que se pueda realizar. Proponiéndose una serie de alimentos sencillos, que ellos pueden elaborar.</p> <p><u>Situación didáctica.</u> Agrupación del grupo para la preparación del alimento escogido.</p> <p>c) Actividad final. Explicación oral y escrita de lo realizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario. Sillas necesarias para el grupo, mesas de trabajo. Material. Cartulinas, material para el registro de participaciones y asistencia, crayolas, maskin tape, ingredientes y utensilios para la preparación de los alimentos. Espacio. Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento. 5 minutos para la entrada. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>La preparación del alimento y una breve explicación de cómo la elaboró, así como la proyección de lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “ESTRATEGIAS DE INTRERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA.

NÚMERO DE SESIÓN: 4/15

NÚMERO DE HOJAS: 4/15

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTOS

OBJETIVOS PARTICULARES: MEDIANTE ESTA SITUACIÓN SE PRETENDE OBTENER Y COMPARTIR INFORMACIÓN A PARTIR DE DIVERSAS FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA.

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APÓYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Exponer información sobre algún tema, organizando las ideas y utilizando apoyos gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta situación permitirá al niño dar a conocer al grupo, algún tema (elegido y concensuado previamente) Donde se propondrá por parte del instructor temas de interés grupal como el cuerpo humano, el espacio, etc. Y se realizará una breve exposición por los niños a través de apoyos gráficos. 	<p>a) Entrada. Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema. <u>Parlamento.</u> Se hablará sobre los conocimientos que tiene sobre el cuerpo humano y el espacio. <u>Situación didáctica.</u> Agrupación de los miembros del grupo, con la finalidad de que se les presente información y apoyos didácticos para un conocimiento mayor de los temas. Exponiendo por agrupación lo que conocieron del tema elegido.</p> <p>c) Actividad final. Por individual realizaran un dibujo alusivo al tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario Sillas necesarias para el grupo, 3 mesas de trabajo Material Cartulinas, crayolas, revistas, libros, material didáctico palpable acorde al tema, material de registro de asistencia y participaciones, resistol, maskin tape. Espacio Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento. 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>Hacer mención de algunas partes del cuerpo o información sobre el espacio y la proyección de lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “ESTRATEGIAS DE INTRERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: ESCUCHA Y CUENTA.

NÚMERO DE SESIÓN: 5/15

NÚMERO DE HOJAS: 5/15

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTO

OBJETIVOS PARTICULARES: ESTA SITUACIÓN PERMITIRÁ AL NIÑO ESCUCHAR Y CONTAR RELATOS QUE FORMAN PARTE DE SU TRADICIÓN ORAL.

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Recrear de manera individual o colectiva algún relato de forma oral y escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • En esta situación, se trabajara, la relatoria de un cuento; proporcionado por el instructor oral y visual por tarjetas. Posteriormente reproducido por los niños de manera que lo puedan relatar, escribir y compartir con sus compañeros. 	<p>a) Entrada. Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema. <u>Parlamento.</u> Se dará lectura a un cuento (a escoger), por parte del instructor y presentado en tarjetas secuenciales del orden del mismo.</p> <p><u>Situación didáctica.</u> Individualmente se pedirá a cada niño, reproduzca el cuento relatado oral y escrito con apoyo de las tarjetas.</p> <p>d) Actividad final. Se pedirá al niño haga un dibujo alusivo al cuento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliario Sillas necesarias para el grupo. Mesas de trabajo. • Material Tarjetas secuenciales del cuento, cuento, apoyo físico para la exposición de las tarjetas. Hojas y crayolas. • Espacio Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 minutos para el recibimiento. • 5 minutos para instrucciones. • 30 minutos para la exploración del tema. • 10 minutos para la actividad final. 	<p>La reproducción oral y visual con las tarjetas del cuento narrado por el instructor, así como la proyección de lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “ESTRATEGIAS DE INTRERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: APRECIO POR SU CULTURA.

NÚMERO DE SESIÓN: 6/15

NÚMERO DE HOJAS: 6/15

DURACIÓN:40 A60 MINUTOS

OBJETIVOS PARTICULARES: APRECIAR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE SU CULTURA.

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Identificar la existencia de personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar un parlamento sobre las distintas culturas que existen en el mundo. Y basado en ello el niño realizara un dibujo alusivo a la lengua que más le halla interesado. 	<p>a) Entrada.</p> <p>Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema.</p> <p><u>Parlamento.</u> Se expondrá por parte del instructor una breve información sobre la diferente cultura lingüística que existe.</p> <p><u>Situación didáctica.</u> De forma visual se conocerá cada una de las culturas para lo cuál, en grupos explorarán los materiales presentados.</p> <p>c) Actividad final.</p> <p>El niño realizará un dibujo alusivo al tema y de la cultura que más le haya interesado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario <p>Sillas suficientes para el grupo, mesas de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Material <p>Material expositivo para el parlamento, hojas, crayolas y lápices.</p> <ul style="list-style-type: none"> Espacio <p>Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento. 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>Hacer mención de la información vista o aportada en el parlamento, Identificando parte de la diversidad cultural mencionada y proyección de lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “ESTRATEGIAS DE INTRERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: TIPOS DE TEXTO.

NÚMERO DE SESIÓN: 7/15

NÚMERO DE HOJAS: 7/15

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTOS.

OBJETIVOS PARTICULARES: CONOCIMIENTO DE DIVERSOS PORTADORES DE TEXTO E IDENTIFICACIÓN DE SU USO. FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Explorar diversos textos de la vida cotidiana, y conocer las distintas funciones que cubre cada uno de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> A partir de la exploración y conocimiento sobre el tipo de información que contienen los distintos textos presentados. Conversar sobre lo que ve o supone y realice un dibujo sobre ello. 	<p>a) Entrada</p> <p>Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema.</p> <p><u>Parlamento.</u> Se presentará por parte del instructor los distintos portadores de texto comunes como son: periódico, cuento, receta de cocina, credenciales, etc. Intentando con ello saber que conocimiento de uso y propósito tiene el niño de cada uno de ellos.</p> <p><u>Situación didáctica.</u> Se trabajará en grupos según interés de los niños, la realización de un portador de texto. Y explicación del material realizado por la agrupación.</p> <p>c) Actividad final.</p> <p>Realización del dibujo alusivo al tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario Material Espacio <p>Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>Manejo practico de algunos portadores de texto y proyección de lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “ESTRATEGIAS DE INTRERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: CONTENIDO DE LOS TEXTOS.

NÚMERO DE SESIÓN: 8/15

NÚMERO DE HOJAS: 8/15

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTOS.

OBJETIVOS PARTICULARES: INTERPRETACIÓN O INFERENCIA DE CONTENIDOS DE TEXTO A PARTIR DEL CONOCIMIENTO QUE TIENE DE LOS DIVERSOS PORTADORES Y DEL SISTEMA DE ESCRITURA. FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Escuchar la lectura de fragmentos de un cuento y predecir lo que sucederá en el resto del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> En esta situación el instructor dará lectura al fragmento de un cuento (a elegir) y posteriormente dará lugar a la participación de los niños por individual, para que concluyan el término del cuento. 	<p>d) Entrada</p> <p>Instrucciones del día.</p> <p>e) Exploración del tema.</p> <p><u>Parlamento.</u> El instructor dará lectura al fragmento de un cuento poco conocido (apto para la edad) y pedirá la participación de los niños para el término del contenido del mismo. Intentando con ello saber que conocimiento de uso y propósito tiene el niño de cada uno de ellos.</p> <p><u>Situación didáctica.</u> Se trabajará un tema en específico (a elegir), el cual los niños agrupados tendrán que elaborar un cuento del mismo y exponerlo al grupo.</p> <p>f) Actividad final.</p> <p>Realización del dibujo alusivo al tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario <p>Mesas de trabajo, sillas necesarias para el grupo, apoyo físico para las cartulinas de exposición de los cuentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Material Cartulinas, crayolas y lápices, hojas, cuento. Espacio <p>Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>La aportación para el final del texto por parte del niño y proyección de lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “DE INTREVEVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: EXPRESIÓN GRÁFICA DE LA COMUNICACIÓN.

NÚMERO DE SESIÓN: 9/15

NÚMERO DE HOJAS: 9/15

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTOS

OBJETIVOS PARTICULARES: MANIFESTAR LAS IDEAS QUE QUIERE COMUNICAR Y VERBALIZACIÓN PARA CONSTRUIR UN TEXTO ESCRITO CON AYUDA DE ALGUIEN.

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APÒYO DIDÀCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Conocer la función social del lenguaje oral y escrito utilizando marcas gráficas o letras con diversas intenciones (informando acerca de algo) y explicar lo que dice su texto. 	<ul style="list-style-type: none"> En esta situación se realizará una visita al huerto escolar con la intención de que exploren un espacio distinto y puedan después informar sobre lo visto en este de forma oral y utilizando la expresión gráfica. 	<p>a) Entrada. Instrucciones del día</p> <p>b) Exploración del tema. <u>Parlamento.</u> Se hablará sobre la función que tiene el huerto escolar, como parte de la visita exterior: que entre otros lugares se puede aprender de este.</p> <p><u>Situación didáctica.</u></p> <p>Primeramente que expresen todas las dudas que tengan, en la visita y en el salón se agrupan en equipos para manifestar lo que les interesó de la visita. Con apoyo de imágenes que puedan ejemplificar su participación, para ello se les proporcionarán revistas en donde pueden encontrarlas.</p> <p>a) Actividad final. Individualmente que realicen un dibujo alusivo a la visita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario mesas de trabajo, sillas suficientes para el grupo. Material Material explicativo para el parlamento, hojas, crayolas y lápices, revistas, tijeras, pegamento. Espacio Huerto escolar, salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento. 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>Relatoria de lo que observo en la visita y dudas que sobresalgan de cada niño, así como la proyección de lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “ESTRATEGIAS DE INTRERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: UTILIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA.

NÚMERO DE SESIÓN: 10/15

NÚMERO DE HOJAS: 10/15

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTOS

OBJETIVOS PARTICULARES: IDENTIFICAR LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA.

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODOS/TÉCNICAS	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Escribir e identificar su nombre en actividades realizadas en lugares públicos, así como la función del sistema de escritura a partir de la actividad propuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta situación llevará una actividad cotidiana en un lugar público, como es la biblioteca escolar. Donde se trabajara con distintos materiales que permitan la identificación de la escritura, así como de la identificación personal como es el nombre de cada uno de los niños. 	<p>a) Entrada.</p> <p>Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema.</p> <p><u>Parlamento.</u> Se hablará sobre la función social que tiene una biblioteca, como se puede tener acceso a ella y los beneficios que tienen los usuarios.</p> <p><u>Situación didáctica.</u> Con ayuda y guía del instructor, los niños visitarán la biblioteca escolar, en la cual experimentarán ser usuarios de la misma. De acuerdo a las reglas y majos de la misma para la consulta de libros y prestamos a domicilio.</p> <p>c) Actividad final.</p> <p>Contar sobre su experiencia en la biblioteca y un dibujo de lo observado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario <p>Mesas de trabajo, sillas necesarias para el grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Material <p>Material proporcionado de la biblioteca (libros, revistas, etc.), hojas, crayolas y lápices, material explicativo del parlamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> Espacio <p>Biblioteca escolar, salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento. 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>Identificación y utilización de la escritura en la actividad y proyección de lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “ESTRATEGIAS DE INTRERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: FUNCIONES DE LOS TEXTOS LITERARIOS.

NÚMERO DE SESIÓN: 11/15

NÚMERO DE HOJAS:

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTOS

11/15

OBJETIVOS PARTICULARES: CONOCER CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES PROPIAS DE LOS TEXTOS.

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APÓYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Asignar atributos a los personajes de alguna historia e identificar los objetos que lo caracterizan o forman parte de su personalidad. 	<p>Se realizará un parlamento sobre lo que es un personaje (real o ficticio). A partir del cual se pedirá que identifiquen uno que mas les llame la atención y realicen una descripción oral y escrita del personaje elegido.</p>	<p>a) Entrada. Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema.</p> <p><u>Parlamento.</u> Se dará una breve información sobre lo que significa un personaje real y uno ficticio. Las características que tiene cada uno. Con la finalidad de que cada niño comente y haga preguntas sobre el tema.</p> <p><u>Situación didáctica.</u></p> <p>Mencionará sobre el personaje (real o ficticio) que le llama la atención y con el material que se le proporcionará, elaborará un elemento característico de su personaje, el cual; podrá personificar para que el grupo pueda adivinar su personaje.</p> <p><u>Actividad final.</u></p> <p>Realizarán por individual una biografía escrita de su personaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario <p>Sillas suficientes para el grupo, mesas de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Material <p>Hojas, crayolas y lápices, material para elaborar un objeto característico de los personajes, material para la exposición del parlamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> Espacio <p>Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento. 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>La manifestación del personaje elegido y representación de mismo. Proyectando lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: "ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR".

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: ELABORACIÓN DE UN LIBRO.

DURACIÓN: 40 A 60 MINUTOS

OBJETIVOS PARTICULARES: INVESTIGAR UN TEMA DETERMINADO Y PLANIFICAR CONJUNTAMENTE EL PROYECTO DE TRABAJO.

NÚMERO DE SESIÓN: 12/15

NÚMERO DE HOJAS: 12/15

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Elaborar un libro a partir de un tema a investigar. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta situación se realizará con apoyo de los padres de familia, ya que un día anterior se les pedirá a los niños que investiguen sobre algún tema en específico y traerán la información que crean necesaria, la cual podrán compartir con sus compañeros para la elaboración del libro. Bajo el título del tema elegido (en consenso por el grupo). 	<p>a) Entrada. Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema. <u>Parlamento.</u> Se hablará sobre lo que significa una investigación, y que muchas investigaciones son publicadas en libros, en los cuales las personas pueden consultar la información que contienen los mismos.</p> <p><u>Situación didáctica.</u> Será seleccionado un tema, en grupo. De acuerdo al interés que se tenga del tema, propondrá realizar un libro del grupo con la finalidad de que la gente conozca lo que investigaron, y en el salón elaboren el libro por grupo.</p> <p>c) Actividad final. Manifestar de forma oral y escrita, la experiencia de la elaboración e investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario Sillas suficientes para el grupo, mesas de trabajo. Material Material para elaborar el libro, material para explicación del tema, hojas, crayolas y colores. Espacio Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento. 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>La realización del libro con imágenes y escritos del preescolar. Proyectando lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: “ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR”.

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: MIS CONOCIMIENTOS

NÚMERO DE SESIÓN: 13/15

NÚMERO DE HOJAS:13/15

DURACIÓN:40 A60 MINUTOS

OBJETIVOS PARTICULARES: IDENTIFICAR POR MEDIO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA, LOS CONOCIMIENTOS QUE TIENEN LOS NIÑOS SOBRE ALGÚN TEMA EN ESPECÍFICO.

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Elaborar una exposición oral y escrita sobre la alimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta situación se realizará bajo el tema de la alimentación. En ella los niños de expondrán los beneficios y daños de los alimentos, así como de los hábitos de alimentación para un buen desarrollo. Basado en los conocimientos previos de cada uno de ellos. 	<p>a) Entrada. Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema. <u>Parlamento.</u> En grupo (instructor y niños) hablaran sobre la alimentación e intercambiarán conocimientos. <u>Situación didáctica.</u> Se trabajará en relación a los conocimientos que cada niño tiene sobre el tema, para ello podrán utilizar material gráfico (proporcionado) para compartir sus conocimientos.</p> <p>c) Actividad final. Realizar dibujo individual alusivo a una buena alimentación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario Sillas suficientes para el grupo, mesas de trabajo. Material Material para ser utilizado en la situación didáctica, hojas, crayolas y lápices, apoyo físico para la exposición. Espacio Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento. 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>Manifestación oral y escrita de sus conocimientos sobre el tema. Proyectando lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: "ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR".

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: REPRESENTACIÓN DE UNA SITUACIÓN

NÚMERO DE SESIÓN: 14/15

NÚMERO DE HOJAS:14/15

DURACIÓN:40 A60 MINUTOS

OBJETIVOS PARTICULARES: PERMITIR LA CREATIVIDAD ORAL O ESCRITA DE LOS NIÑOS PARA VALORAR LO VISTO EN LAS SITUACIONES ANTERIORES.

FECHA:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Representar algún oficio conocido, haciendo uso del lenguaje oral y escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> Se dará el tema de los oficios que existen y a partir de ello cada niño elegirá el que le haya llamado la atención para representarlo. 	<p>a) Entrada.</p> <p>Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema.</p> <p><u>Parlamento.</u> Se hablará sobre los distintos oficios que existen, y se platicará sobre los que conoce cada niño y su función dentro de las actividades que realizamos todos.</p> <p><u>Situación didáctica.</u></p> <p>c) Actividad final. Cada niño escogerá un oficio, el cual será representado de acuerdo a lo expuesto y lo que cada uno conoce de ellos.</p> <p>Y finalmente realizarán un dibujo sobre lo que se vio en el día.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario <p>Mesas de trabajo, sillas suficientes para el grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Material <p>Material explicativo para la explicación, accesorios de vestuario y utilería para la representación, hojas, crayolas, lápices.</p> <ul style="list-style-type: none"> Espacio <p>Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento. 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>La representación que se realice del oficio y su función.</p> <p>Proyectando lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

TEMA DE TESIS: "ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA GUIAR EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN PREEESCOLAR".

NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: FIN DE LAS ACTIVIDADES (CORRESPONDENCIA)

NÚMERO DE SESIÓN: 15/15

NÚMERO DE HOJAS:15/15

DURACIÓN:40 A60 MINUTOS

FECHA:

OBJETIVOS PARTICULARES: UTILIZAR LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA, CON LA FINALIDAD DE QUE SE MUESTRE LA APTITUD PERSONAL DE CADA NIÑO PARA LA MANIFESTACIÓN DE SENTIMIENTOS, DESEOS, INQUIETUDES SOBRE DETERMINADO TEMA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO Y ACTIVIDAD	MÉTODO/TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	TIEMPOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Practicar los conocimientos adquiridos durante las situaciones didácticas, de forma tal que se muestre la utilización oral y escrita. 	<p>En esta situación se pretende que el niño muestre el significado de esta experiencia didáctica y el sentir por cada uno de los miembros del grupo.</p>	<p>a) Entrada. Instrucciones del día.</p> <p>b) Exploración del tema.</p> <p><u>Parlamento.</u> Realizar una breve recapitulación de los temas y actividades vistas, así como de las experiencias que se tuvieron a lo largo de las situaciones didácticas.</p> <p><u>Situación didáctica.</u></p> <p>Manifestar oralmente lo que les gustaría conocer mas sobre los temas u otros que sean de interés para el niño.</p> <p>c) Actividad final.</p> <p>Mediante la escritura de una carta, cada niño manifestará su sentir por la actividad y también por alguien en específico del grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario <p>Sillas suficientes para el grupo, mesas disponibles para las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> Material <p>Sobres de cartas, hojas, material para recapitulación de las actividades, apoyo físico para la exposición, crayolas y lápices.</p> <ul style="list-style-type: none"> Espacio <p>Salón tranquilo y alejado del ruido de los otros salones de la escuela. En particular apto para la organización y realización de las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5 minutos para el recibimiento. 5 minutos para instrucciones. 30 minutos para la exploración del tema. 10 minutos para la actividad final. 	<p>La manifestación oral y escrita de su correspondencia. Proyectando lo expuesto en sus escritos o apoyos gráficos.</p>