SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD -25 B
Subsede Concordia

"EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA LECTO ESCRITURA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR"

TESINA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN

Presentan

Olga Berenice Ramírez Ramírez

MAZATLÁN, SINALOA, MÉXICO **MARZO DEL 2007**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……... 1

l. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LECTO-ESCRITURA……. 4

1.1 Dos posturas en el aprendizaje de la lecto-escritura….. 4

1.2 La escritura como representación alfabética……. 8

1.3 La motivación…….. 11

1.4 Como aprende el niño la lengua escrita…… 12

1.5 Consecuencias pedagógicas en la enseñanza de la lecto-escritura……. 14

1.6 Propuestas metodológicas y concepciones infantiles... 15

II. LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑAN LOS SUJETOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA…….. 21

2.1 El papel del maestro……. 21

2.2 El papel de los padres…….. 26

2.3 El desarrollo del proceso de la lecto-escritura…….. 30

2.4 El aprendizaje de la escritura…… 34

2.5 Características de las escrituras de los niños…… 36

III. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.. 45

3.1 Actos de lectura y escritura…… 45

3.2 Las actividades didácticas…….. 47

3.3 El cuento y el juego como recursos para el aprendizaje. 48

3.4 Otras actividades de aprendizaje…… 55

CONCLUSIONES……... 74

BIBLIOGRAFÍA……. 76

INTRODUCCIÓN

El proceso de adquisición de la lecto-escritura en niños de educación preescolar, consiste en la elaboración mental de una serie de hipótesis que permiten al pequeño descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Dicho descubrimiento promueve a su vez la elaboración de textos más complejos mediante los cuales puede comunicar mejor sus ideas sentimientos y vivencias acerca del mundo en el que se desenvuelve cotidianamente, así como una mejor comprensión de lo expresado por otros.

Cabe señalar que la elaboración de las diferentes hipótesis que caracteriza a dicho proceso depende de las posibilidades cognoscitivas y de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el objeto de conocimiento, interacción que les proporciona una experiencia particular desde la cual orientara su propio proceso de aprendizaje.

Investigar sobre escritura no es una tarea muy difícil, porque existe bastante literatura al respecto; La dificultad estriba, en la manera de cómo seleccionar el material bibliográfico y darle una interpretación adecuada, de acuerdo a los objetivos que se desean alcanzar

Representa un tema de mucha relevancia aunque haya sido investigado muy ampliamente en nuestro contexto educativo; sin embargo,

este trabajo resulta interesante en la medida que resulte una fuente valiosa de consulta para aquellos educadores que todavía encuentran dificultades en la enseñanza de la lecto- escritura.

El presente documento aborda el problema del proceso de construcción del conocimiento de la lecto-escritura en el nivel de preescolar, en él, se proponen algunas actividades didácticas, que permiten acercar al niño preescolar al conocimiento de la lecto escritura, siempre y cuando partan estas acciones del propio interés del niño; no se le puede obligar a que aceda a este conocimiento, ya que el primer grado de la escuela primaria esta destinado para que el infante adquiera este aprendizaje, no obstante, si el niño aprenda a leer en el preescolar es una ventaja pedagógica de gran valor para el educando, por lo tanto no es responsabilidad de la educadora enseñar a leer y a escribir a sus niños; se trata solamente de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los alumnos tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

A nivel teórico, presento algunos principios, niveles conceptuales y momentos por lo que atraviesa el niño en el proceso de construcción del aprendizaje con la finalidad de dejar claro, que en el proceso que seguirán los niños no existe una secuencia sistemática de adquisición universal, el camino por el que llegan a la lecto-escritura varia de un niño a otro, dependiendo de varios factores implicados en le proceso.

Todas estas consideraciones aquí descritas me llevaron a investigar este problema, que aunque se haya investigado demasiado, no deja de ser importante, porque mientras que existan niños con deseos de aprender, siempre existirán problemas de esta naturaleza.

La investigación se desarrollo de manera documental y se organizo en una tesina; tratando de alcanzar con ella, los siguientes:

OBJETIVOS

- Describir desde las concepciones teóricas y conceptuales, algunas implicaciones pedagógicas que subyacen en la lecto-escritura.

- Conocer la función que desempeñan los sujetos para apoyar él proceso de construcción del conocimiento de la lecto-escritura.

- Proponer algunas sugerencias didácticas que permitan al educador facilitar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en los alumnos de educación preescolar.

CAPITULO l

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LECTO-ESCRITURA

1.1 Dos posturas en el aprendizaje de la lecto-escritura

Alrededor del aprendizaje de la lecto-escritura han surgido polémicas de diversa índole, una de ellas es, el momento en que el niño debe aprender a leer u escribir. Según las épocas y corriente pedagógicas, se han planteado como soluciones:

- Dejar este aprendizaje para el primer grado de la escuela primaria.

- Iniciar la lecto-escritura en las instituciones de preescolar. Los partidarios de la primera postura aducen, entre otras cosas que el niño requiere cierta “madurez” para abordar la lecto-escritura y esta se alcanza entre los 6 y 7 años. Si revisamos el concepto de madurez manejado como pre-requisito, encontramos que está referido especialmente a las habilidades sensoriomotrices; Coordinación motriz fina, coordinación ojo-mano para poder dibujar letras; Discriminación visual y auditiva entre sí, etc., bajo

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

> "La segunda postura propone que este aprendizaje debe iniciarse en la etapa preescolar, adoptando características de la escuela primaria, para que el niño aprenda a leer y escribir. Se inicia desde esta etapa la ejercitación para enseñar al niño a identificar y dibujar letras a través de la copia y planas sin sentido para él, así como a descifrar las palabras, letra por letra, para enseñarlos a leer".[1]

Estos planteamientos han dado como resultado:

- Que se ignore la actividad cognitiva del niño y los procesos que lo se llevan al proceso del sistema alfabético de la lengua escrita en intercambio con el medio ambiente alfabetizador.

- Que el niño desarrolle únicamente habilidades sensoriomotrices, pues la práctica pedagógica en las instituciones preescolares se reducen a la ejercitación óculo-manual programada y se llega al extremo de rodear al niño de

[1] FERREIRO, Emilia y Gómez Palacio, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. P. 76

un ambiente ficticio en el que no existe ningún letrero, ni se realiza delante de él ningún acto de lectura y escritura.

- Que cuando se aborda en estas instituciones la lectura y la escritura se presenta al niño las letras sueltas, con lo que se desvincula el texto del significado, esencial éste para la comprensión del mensaje y que se considera la escritura un acto repetitivo y no creativo.

En todas las anteriores formas de concebir el abordaje de la lecto-escritura, el adulto es el que decide la edad en la que supuestamente el niño podrá acceder al conocimiento, se desconoce el papel del niño como constructor de su propio aprendizaje, se desconoce la influencia del medio ambiente alfabetizador, se concibe la lectura como una forma mecánica de descifrado de letras y la lectura se le confunde con el copiado.

> "El momento en el que el niño inicia este conocimiento, no va a depender de la decisión del adulto, sino del interés del niño por descubrir que son aquellas ¨marcas¨ que encuentre en su entorno. Este interés se da mucho antes de que el niño ingrese a la escuela primaria, ya que surge espontáneamente cuando el niño tiene la necesidad de comprender los signos gráficos que lo rodean. Este momento será diferente en cada niño, pues dependerá tanto de su proceso de desarrollo como de las oportunidades que tenga para interactuar con portadores de textos y con adultos alfabetizados, es decir, con un ambiente alfabetizador."[2]

[2] Ibíd. Pág. 79

Actualmente se cuenta con aportaciones muy importantes derivadas principalmente de la teoría psicogenética de Jean Piaget, que proporciona nuevos elementos para comprender que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita no depende ni de que el niño posea una serie de habilidades perceptivomotrices, ni de lo adecuado de un método, sino que implica la constitución de un sistema de presentación que el niño elabora en su interacción con la lengua escrita.

> "Bajo esta perspectiva se conceptualiza el aprendizaje como: el proceso mental mediante el cual el niño descubre y constituye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace el interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despiertan su interés."[3]

Para que el niño llegue al conocimiento, constituye hipótesis con respecto a los fenómenos, situaciones u objetos, los explota, observa, investiga, pone a prueba sus hipótesis y construye otras o las modifica cuando las anteriores no le resultan suficientes.

El aprendizaje se da solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetivos del conocimiento, ya sean físicos, afectivos o sociales que constituyen su ambiente.

Por lo tanto, quien decide cuando aprende es el propio niño, por lo que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura no se limita hasta el

---

[3] Ibíd. Pág. 82

primer grado de la escuela primaria, sino que en preescolar se dan bases de este aprendizaje para que a los niños que les interese, no se les quiten sus intereses. Es decir, en preescolar se da completa libertad al educando; ya que el aprendizaje de la lecto-escritura debe partir de sus propios intereses, pero tampoco podemos las educadoras dejar de lado los deseos de aprender de los niños, por ello, se vive el proceso de adquisición de la lecto-escritura sin ninguna obligación por parte de los niños, aprende el que quiere y desea aprender.

De acuerdo a la teoría psicogenetica, el niño es un ser activo, que estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con él; actúa sobre los objetos físicos y sociales y busca comprender las relaciones entre ellos, elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas en función de sus acciones.

1.2 La escritura como representación alfabética

Los estudios de Gómez Palacio, proveen evidencia de que el niño transita por este camino antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la escritura como un sistema de representación alfabética. No se accede de golpe a este nivel de comprensión; aunque la escuela se empeñe en suponerlo así.

Lo que sucede es que en el proceso se atraviesa necesariamente por una secuencia de etapas de conceptualización, estas van desde aquella en la

cuál, el niño aún no advierte que la escritura remite a su significado, pero donde aún no se toman en cuenta los aspectos sonoros, hasta la etapa en que el niño descubre la relación entre escritura y pauta sonora, a partir de ahí, establece primero correspondencia entre cada grafía y cada silaba en la cadena oral (Silábica) y después de una etapa de transición (silábico-alfabético), llega a comprender el sistema de representación alfabética de nuestra escritura; La correspondencia de una grafía para cada fonema.

El tiempo y el ritmo con el cual esto se logra, varia de un niño a otro. En muchas ocasiones los niños de preescolar no llegan a cumplir la expectativa escolar de dominar el sistema alfabético de adulto al finalizar el año.

> "Aun cuando el niño ha comprendido el sistema de representación alfabética de nuestra escritura, queda un largo camino por recorrer, pues el sistema no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, está cargado de arbitrariedades e irregularidades propias, que lo hacen mucho más complejo. Así pues, si se pretende que la escritura cumpla adecuadamente con su función social de comunicación, debe reconocerse y coordinarse muchos aspectos entre ellos: Las convencionalidades ortográficas y el dominio de los aspectos semánticos y sintácticos."[4]

El dominio de las reglas para los aspectos semánticos de texto, al igual que las reglas ortográficas y sintácticas de la lengua escrita, se logra a

[4] GÓMEZ PALACIO, Margarita. Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. Pág. 273

base de reflexión y razonamiento lingüístico durante el ejercicio mismo de la escritura, esto permite apropiarse y comprender su funcionalidad.

Los estudios de Piaget, demuestran que los niños emplean el lenguaje gramatical en forma precoz.

Los estudios de lingüística han de mostrado también que gracias a la competencia lingüística, los niños emplean tempranamente, lenguaje gramatical, todo esto, depende evidentemente, de que el ambiente donde se desenvuelve el niño favorezca las experiencias del lenguaje.

Los maestros deben de tener en cuenta las dificultades que tienen los niños para coordinar los factores en el proceso de escritura. Considerando esta complejidad no debe exigirse excesiva atención en detalles como los aspectos ortográficos o gramaticales, que llevaran al niño a desatender la búsqueda del significado para ocuparse de otros detalles. Si se deja actuar al niño en forma espontánea y sin presiones, ellos invertirán su esfuerzo en la continua búsqueda de un significado, así como en planear y controlar la comprensibilidad para lograr un mensaje claro y significativo.

Habrá fallas en la convencionalidad, pero estas no alteran ni la escritura ni la función del texto.

1.3 La motivación

En cuanto la motivación, factor considerado por el programa para un mejor aprendizaje, considero que el maestro presenta al alumno las actividades de una manera amena, lo que lo motiva a participar.

> "Por lo que se refiere a la interacción maestro-alumno, ya se ha mencionado que el maestro crea un clima de confianza que anima a los niños a participar, pero cuando la participación es grupal, no se nota la participación individual, pues esto no demuestra realmente el que todos estén participando o que todos hayan asimilado realmente el conocimiento, porque puede haber niños que no sepan lo que se está leyendo y simplemente se limiten a repetir lo que sus compañeros dicen. En mi opinión el maestro debe propiciar también la participación individual para saber si realmente todos los niños saben lo que se está leyendo."[5]

Cuando el niño ingresa a la educación preescolar de una manera u otra tiene nociones sobre el sistema de la lengua, y se enfrenta al objeto de conocimiento que es la lengua escrita. Dicha lengua tiene como base el sistema de la lengua que el niño ya conoce, pues tanto al escribir como al leer tendrá que caer en el sistema de la lengua escrita para estructurar e interpretar las cadenas gráficas, ya que de otra manera carecería de significado.

Para realizar alguna escritura, el niño comienza por hacer dibujos

[5] Ibíd. Pág. 274

para representar algo, no hace ninguna diferencia entre dibujos y escritura; posteriormente va descubriendo que existe una relación entre grafías y sonidos del habla; y a través de esta relación descubre una sistematización entre los elementos de la escritura y los elementos del habla.

> "En cuanto al maestro, puede ser muy bueno como tal, pero si no toma en cuenta al niño, su nivel de desarrollo, su capacidad de asimilación, sus características de ritmo, etc.; no podrá nunca hacer que el niño aprenda lo que él quiere, así su enseñanza será inútil y el maestro se sentirá decepcionado de su labor."[6]

El niño capta el contenido de la lengua hablada mediante los mecanismos de la comprensión que se establece simultáneamente

Lo que prepara el dominio de un lenguaje más amplio y más completo es la mímica, la expresión corporal y el juego dramático.

El niño al ir adquiriendo el dominio del habla, va desarrollando su pensamiento, esto es previo a todos los aprendizajes, el acceso a los conocimientos podrá ser entonces activo, inteligente y critico.

1.4 Como aprende el niño la lengua escrita

Con relación a esto se realiza un comentario respecto al nivel

[6] Ibíd. P. 82

preescolar, nos hemos dado cuenta a través de la practica y la experiencia de que casi la mayoría de las educadoras no lo dan importancia a las grafías que los niños manifiestan por medio de dibujos, ya que, no los estimulan para que estos interpreten sus dibujos y hay quienes seleccionan o marcan los más bonitos para ellos sin importarles lastimar a los niños con su agresividad.

- Usan un sistema gráfico para comunicar algo (escriben.)
- Interpretan símbolos escritos (leen)

En preescolar el niño expresa sus intereses, emociones y vivencias a través de grafías y dibujos de acuerdo a como los motive la educadora y de la influencia del medio ambiente, es como responden y actúan.

Los niños interpretan símbolos escritos (leen) por medio de visitas a las tiendas, enunciados publicitarios, por ejemplo: Si a un niño se le presentan dos refrescos diferentes el niño sabe qué es, en cuánto a los enunciados publicitarios, él sabe lo que están anunciando, por ejemplo; las sabritas, además en los rincones didácticos tienen contacto con los libros y saben que allí dice algo.

- Primera situación, sincretismo inicial del grafismo: escritura de 3-5 años.

> “En el desarrollo de la escritura copia, se puede observar como el niño parte de una producción gráfica sincrética, en la cual reproduce en una

> totalidad confusa lo que probablemente también percibe de un modo también total, pero confusa, pero, cuando el niño cumple seis años y va a primer año; es ya capaz de reproducir lo que ve y analizar."[7]

Obsérvese que el niño puede copiar muy bien, escribe con paralelismo y empieza a desarrollar el pensamiento y a interpretar símbolos lingüísticos.

1.5 Consecuencias pedagógicas en la enseñanza de la lecto-escritura

Si definimos la escritura como "Un sistema de signos que expresan sonidos individuales del habla", nos estamos refiriendo a la escritura alfabética. En cambio, si definimos la escritura en un sonido más amplio, tomando en cuenta sus orígenes psicogenéticos como una forma particular de representación grafica, todos los niños de preescolar comienzan a escribir. Entre las concepciones iniciales y los puntos terminales, hay un largo proceso de evolución. Toda esta evolución en preescolar en el sentido que se han encontrado niños ubicados en los últimos momentos de la evolución al abordar la escuela primaria. Pero otros niños llegan a primer grado, en los niveles iniciales de la problemática; los primeros tienen muy poco que aprender en la escuela, ya que la propuesta de enseñanza en un primer grado le resultará muy por debajo de sus reales posibilidades; los otros tienen bastante que aprender.

---

[7] SÁNCHEZ, Benjamín, Lenguaje escrito, diagnóstico, enseñanza y recuperación. P. 33

> “La cuestión es saber, si tal como ella es concebida tradicionalmente la enseñanza está en condiciones de ofrecerle lo que necesita, si pasamos la vista a todos los problemas que aquí hemos enumerado, nuestra conclusión es pésima: ninguno de ellos es considerado por la enseñanza tradicional; la escuela procede con una ambigüedad muchas veces señalada pensando el problema en términos exclusivamente metodológicos, mientras le atribuye implícitamente, al niño una serie de nociones sin preocuparse de comprobar si ellos lo han adquirido.”[8]

Para llegar a comprender la escritura, el niño preescolar, ha razonado inteligentemente, ha emitido buenas hipótesis con respecto a sistemas de escrituras (auque no sean buenas hipótesis con respecto a nuestro sistema de escritura), ha superado conflictos, ha buscado regularidades, ha otorgado significados constantemente. La coherencia lógica que ellos han exigido, así mismo, desaparece frente a las exigencias del docente. La percepción y el control motriz reemplazaran a la necesidad de comprender, habrá una serie de hábitos a adquirir en lugar de un objeto para conocer. Habrá que dejar el propio saber lingüístico y la propia capacidad de pensar hasta que luego se descubra que es imposible comprender sin recurrir a ellas.

En su planteo tradicional, la escuela ignoró esta progresión natural y les propone un ingreso inmediato de código, creyendo facilitar la tarea. Pero al hacerlo ocurre que contribuye a crear el misterio: los niños no comprenden que esos ruidos que se hacen frente a las letras tienen algo que

[8] Ibíd. P. 39

ver con el lenguaje; no entienden que esos destraba lenguas que pasan por oraciones tengan algo que ver con lo que él sabe sobre el lenguaje. Todo esto, se convierte en una pura convención irracional, en una danza de letras que se combinan entre sí de manera incomprensible, en algo que no se puede pensar.

1.6 Propuestas metodológicas y concepciones infantiles

Entre las propuestas metodológicas y concepciones infantiles, hay una distancia que puede medirse en términos de lo que la escuela enseña y el niño aprende, es decir, que lo que la escuela pretende enseñar, muchas veces no coincide con lo que el niño trata de aprender.

> **"**El docente procede paso a paso de lo simple a lo complejo, según la definición impuesta por él. Lo que es propio de ese planteo es atribuir simplicidad al sistema alfabético mismo. Se parte del supuesto de que todos los niños están preparados para aprender, a condiciones de que el maestro pueda ayudarlos en el proceso."[9]

La ayuda consiste en transmitirles el equivalente sonoro de las letras y ejercitarlo en la realización gráfica de la copia. Lo que el niño aprende, es función del modo en que se vaya apropiando del objeto a través de una lenta construcción de criterios que le permiten comprenderlo. Niño y maestro; coinciden en el punto terminal del proceso, es por esto, que la escuela se

[9] CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo sé a prende a escribir. P. 108

dirige a quienes ya saben, el método está pensado para quienes ya han recorrido un camino previo. El éxito del aprendizaje depende de las condiciones en que se encuentra el niño, en el momento de recibir la enseñanza. Los que se encuentran avanzados en la conceptualización son los únicos, pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional y son quienes aprenden lo que el maestro trata de enseñarles. El resto fracasa, a quienes se acusan de incapaces para aprender lo que el aprendizaje dicta.

> "Pero atribuir las deficiencias del método o incapacidades del niño, es legal que toda enseñanza supone un proceso, es decir, es ver definitivamente allí, donde solo hay deficiencias, respecto al momento del desarrollo conceptual en que se ubiquen; porque ningún sujeto parte de cero al ingresar a la educación preescolar, ni los de clase baja."[10]

A los 5 años, el niño sabe cosas de la escritura y resuelve solo numerosos problemas para comprender las reglas de la representación escrita. La escuela espera que los problemas estén todos resueltos, pero el camino ha comenzado, es un camino diferente, porque los problemas y las formas de resolución, son el fruto de un gran esfuerzo cognitivo, en tanto la escuela supone que:

a) Es a través de una técnica, de una ejercitación adecuada que se supere el difícil trance del aprendizaje de la lengua escrita. El secreto de la escritura consiste en producir sonidos y reproducir formas, es decir, reducen el sistema a un intercambio de señales auditivas y visuales en señales

[10] Ibíd. P. 110

gráficas. La práctica cotidiana de la escuela compone, durante un año su horario con dictado, copia, descifrado y dibujo.

b) El sujeto a quien la escuela se dirige, es un sujeto pasivo, a quien es necesario enseñar y no un sujeto activo que no solo define sus propios problemas, sino que además construye los mecanismos para resolverlos, es el sujeto que reconstruye el objeto para apropiarlo a través del desarrollo de un conocimiento y no de la ejercitación de una técnica. Es el sujeto que conocemos gracias a la psicología genética; cuando podemos seguir de cerca estos modos de construcción del conocimiento, estamos en:

c) El terreno de los procesos de conceptualización que defiere de los procesos atribuidos por una metodología tradicional, la ignorancia de la escuela respecto a los procesos implícitos. Presuposiciones adjudicadas al niño en términos de:

> "El niño no sabe nada, con lo cual se le subestima. La escritura remite de manera clara y natural al lenguaje, con lo que se sobreestima, porque no es una presuposición natural para el niño y esto es así, porque se parte de una definición adulta del objeto a conocer."[11]

La escuela debe revisar los conceptos de lo que es leer y de lo que es escribir, así también debe revisar el siguiente concepto de "error". Piaget ha mostrado el necesario pasaje por "errores constructivos" en otros dominios del conocimiento.

---

[11] BARBOSA, Heldt. Cómo enseñar a leer ya escribir. P. 131

> "Se encuentran también errores de conceptualización por lo que, el maestro evita que el niño piense. En el otro extremos tenemos errores de métodos, resultado de la aplicación ciega de una mecánica, es necesario diferenciar de dos tipos de errores y comprenda el proceso, ambas intentan llevarlas a un replanteo del problema de la patología del aprendizaje, por lo que es necesario replantear también."[12]

Los criterios de evaluación de progresos, así como la concepción sobre la preparación primaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ambos son dependientes de una teoría asociacionista, ambos están pensando en términos de perfeccionarse en la estraza mecánica de la copia gráfica y el descifrado.

En conclusión, la lectura y la escritura se enseña como algo extraño al niño y en forma mecánica, en lugar de pensar que se constituye en un objeto de su interés al cuál se aproxima en forma inteligente. Como dice Vigotsky "A los niños se les enseña a trazar letras y a hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito. La mecánica de leer lo que está escrito, está tan enfatizada que ahoga el lenguaje escrito como tal." Y luego; es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que esta se organice con un desarrollo más bien que con un aprendizaje.

Como se dijo anteriormente, la concepción de la escritura como copia obstaculiza la verdadera escritura, la concepción de la lectura como

---

[12] Ibíd. P. 132

descifrado no solamente obstaculiza la lectura, sino que crea, además, otros problemas. Por la vía de las correspondencias fonemas-grafemas se llega muy rápidamente al problema de la buena (o correcta) pronunciación.

Aquella que es la que permite acceder a la lengua escrita, aquella que es la propiedad de las clases dominantes dentro de una sociedad. La escuela opera una selección inicial entre lo que aprenderán a leer más rápidamente porque ya hablan como "deben hablar" y lo que deberán cambiar de dialecto para aprender a leer. Las consecuencias de esta discriminación lingüística no han sido aún evaluadas en profundidad, aparte de las consecuencias pedagógicas evidentes. Actuando de esta manera, el jardín no contribuye a aumentar el número de los alfabetizados; contribuye, más bien, a la producción de analfabetas.

CAPITULO II

LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑAN LOS SUJETOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

2.1 El papel del maestro

- Cuando decimos que el niño aprende solo, no queremos decir aislado y sin ayuda alguna. Esto significa que hay ciertas cosas que el niño puede aprender únicamente cuando él mismo pone en juego su intelecto para llegar a construir un conocimiento, en función de su propio proceso evolutivo. Lo interesante para el maestro es conocer cuál es su papel respecto al niño en este proceso.
- La función de maestro no consiste tanto en enseñar (entendiendo por esto dar constantemente información recabada con el fin de que el niño la retenga y repita) sino en propiciar y estimular el aprendizaje. Indudablemente algunos maestros lo hacen y otros creen honestamente que trabajan de acuerdo a este principio. Lo importante es saber cómo se consigue realmente propiciar el aprendizaje y en qué consiste la verdadera estimulación.

- Propiciar el aprendizaje no significa que el maestro transmita información para que el niño repita, sino crear las condiciones favorables para que pueda aprender. Para ello es indispensable observarlo, conocerlo, escucharlo.

> "Así el maestro descubrirá el momento evolutivo en que el niño se encuentra y que será determinante para que pueda aprovechar la información proporcionada. Cuando el maestro conoce y respeta el proceso evolutivo del niño y se guía por él, está en condiciones de estimularlo adecuadamente y favorecer el proceso de aprendizaje, siempre y cuando el verdadero significado de estimulación."[13]

En los procesos de aprendizaje, estimular no significa encontrar estrategias para que el niño responda como nosotros queremos. Significa conocer el proceso evolutivo del niño y seguirlo de cerca para saber qué hechos o situaciones peden ser útiles a este proceso en un momento dado. Esto es, saber que un hecho u objeto sólo puede ser observable para el niño si éste dispone ya de una estructura cognitiva que le permita estimular ese estimulo. Para dar un ejemplo: Pensemos que presentar un libro de cuentos con imágenes coloreadas no constituye un estimulo en relación a la lectura para un bebé de seis meses de edad.

En cambio, sí podría serlo para un niño de tres ó cuatro años, pues, aunque todavía no sepa leer, podrá tratar de interpretar por sí mismo el contenido a partir de las imágenes y así ¨ leerlo,¨ o pedirle a un adulto que

[13] BRATOSEVICH, Nicolás y C. Rodríguez, Susana. Expresión oral y escrita P. 215

lo lea. En el caso del bebé, el libro constituye un estímulo que indudablemente tratará de comprender (lo mira, toca, chupa, voltea, etc.), pero no podrá efectuar el mismo trabajo intelectual que realiza el niño mayor cuando trata de interpretar dicho objeto.

> "La función del maestro será eficaz si éste es sensible a la actividad intelectual del niño como sujeto cognoscente, es decir, como sujeto que permanentemente actúa y reflexiona para comprender el mundo que lo rodea. Todo esto implica una actitud de constante alerta y genuino interés para investigar lo que el niño sabe, valora y aprovecha este saber. Cualquier tarea será más accesible, gratifícamente y provechosa para el niño cuando se parte de lo que él sabe para ayudarle a ampliar o consolidar su conocimiento, en lugar de iniciarlo constantemente en lo que sabemos o suponemos que ignora."[14]

Así mismo, valorar ciertos errores del alumno como instrumentos útiles que llevan al sujeto a ala reflexión y al análisis, conduce a entender el proceso de aprendizaje. El niño, al haber hallado por sí mismo la respuesta a un determinado problema, en caso de olvidarla, puede reconstruir en cualquier momento su propio proceso de razonamiento. En cambio, si sus errores únicamente se señalan y censuran, se sentirá torpe, disminuido, inseguro, cada vez más impulsado a depender de otro para resolver sus problemas, y se podrá obstaculizar seriamente su proceso de aprendizaje.

Se espera que el maestro, al analizar estos conceptos y proceder a la

[14] Ibíd. . P. 216

práctica de acuerdo a los principios didácticos que de ellos se derivan, compruebe que son válidos no solo para la lecto-escritura, sino para todas las áreas del aprendizaje.

El maestro que pretenda guiar a sus alumnos hacia el descubrimiento y utilización del sistema de escritura, permitiéndoles realizar un proceso de aprendizaje, tendrá ente sí una tarea difícil. Como cada niño es en sí diferente de los demás, aunque en el grupo pueda haber niveles muy cercanos de conceptualización, tendrá que atender el proceso particular de cada uno.

Esto supone un cambio de actitud del maestro con respecto al planteado por la enseñanza tradicional; ya no será el adulto que sabe y enseña desde el frente del salón a un grupo de individuos que tiene como función escuchar, repetir y copiar aquello que se les dice o escribe. Niños y maestros son seres activos, que buscan soluciones a los problemas que discuten, que intercambian opiniones.

Respeta el tiempo que cada uno necesita para hacer una determinada actividad, recordando que en todo grupo hay niños muy rápidos y otros muy lentos.

A los que terminan primero les propone otro trabajo para que mantengan su actividad y no obstaculicen el trabajo de los más lentos.

Observa cómo los niños van modificando sus hipótesis y actúa en

consecuencia, proponiéndoles nuevas actividades que les permitan avanzar en el descubrimiento de las características del sistema de escritura alfabética.

Piensa frente a cada situación, qué tipo de preguntas pueden ser adecuadas para hacer que los niños reflexionen: Preguntas que los ayuden a pensar y descubrir por sí mismos respuestas y soluciones a determinados problemas.

Crea situaciones claras de **conflicto cognitivo**, adecuadas al nivel de conceptualización de los niños; es importante que el maestro tenga claro este concepto, a fin de no confundirlo con crear situaciones angustiantes para el niño. El conflicto cognitivo lleva siempre al niño a pensar para tratar de resolverlo.

> "Propicia en el grupo la discusión e intercambio de información, procurando que se den entre alumnos de niveles próximos. Evita que la confrontación de opiniones sea exclusivamente entre maestro- alumno o entre niños con niveles de conceptualizacion muy distantes.
> Estimula a los niños a que expresen sus opiniones al grupo y procura que no sean sólo aquellos que ya han descubierto las características del sistema alfabético de escritura los que siempre tienen la palabra."[15]

Recuerda que, para intercambiar opiniones e información, los niños deben platicar y, muchas veces cambiarse de lugar. Esto no implica

[15] MIALARET, Gastón. El aprendizaje de la lectura. P. 62

necesariamente desorden o indisciplina. Si las actividades propuestas son interesantes, el clima de la clase será de trabajo, con un poco de ruido y movimiento. El maestro puede hacer algunas recomendaciones al grupo para determinar su buen funcionamiento: Platiquen quedito para no molestar a los demás o para que no haya demasiado ruido y todos estemos mejor, etc.

Intercambiar experiencias, explica las dificultades que tuvo en la explicación de la propuesta y expresa sus opiniones a otros maestros de grupos integrados, tanto en platicas informales como en reuniones convocadas especialmente, con el fin de buscar soluciones comunes a los problemas planteados, conocer el trabajo de otros maestros y manifestar sus propias inquietudes.

2.2 El papel de los padres

La relación del maestro con los padres es fundamental para el proceso educativo; ella permite, por un lado, que el maestro conozca mejor a sus alumnos y por otro, posibilita a los padres entender el tipo de trabajo que se va a realizar en el grupo integrado.

La experiencia de numerosos maestros que han logrado establecer esta relación demuestra que cuando los padres comprenden por qué el aprendizaje de la lecto-escritura se va a encarar de un modo diferente, en general se convierte en eficaces colaboradores de la labor desarrollada por

la escuela y actúan con sus hijos de manera distinta a la habitual, estimulándolos, en la medida de sus posibilidades, en el proceso que les permitirá arribar al conocimiento de la lengua escrita.

> "Por las consideraciones expuestas, es recomendable realizar por lo menos tres reuniones durante el año; estas se efectúan al inicio de las clases, a mediados de año y al finalizar el curso. El maestro considera las características generales de las familias de sus alumnos y propone horarios de reunión que le aseguren la asistencia de un buen número de padres. Les comunica el día y hora de la reunión con 2 ó 3 días de anticipación, destacando la importancia de que asistan."[16]

- Va a realizar con sus alumnos un trabajo diferente al del año anterior y necesita de apoyo y colaboración para realizar esa tarea.

- Su trabajo consiste en crear las condiciones necesarias para que los niños, poco a poco, vayan descubriendo cómo se lee y se escribe.

- Muchas veces los niños llevarán trabajos a sus casas, en los que la escritura puede ser incorrecta, pero que ellos son parte necesaria del proceso que les permitirá a sus hijos aprender a leer y escribir.

- Los padres pueden colaborar leyéndoles cuentos, revistas, algunas noticias del periódico, etc., en sus casas.

---

[16] Ibíd. P. 64

- A menudo pedirá a los niños que traigan recortes de cajas de alimentos, etiquetas u otros materiales impresos o copien algunos textos (por ejemplo de productos envasados) y que es muy importante la colaboración de ellos en estas tares, facilitando el material necesario a sus hijos.

- Es muy importante que, cuando sea necesario, le ayuden a conseguir algunos materiales o a realizar arreglos en el salón (por ejemplo construir un librero.)

- Siempre que tengan alguna duda o inquietud con respecto al trabajo de sus hijos en el grupo integrado, se lo hagan saber para platicar al respecto; indica el horario que más le convenga (la hora del recreo o salida).

Además, el maestro enseñará a los padres algunos ejemplos de escritura de los niños y explicara en forma breve y clara la razón de este tipo de producciones.

En las siguientes reuniones el maestro:

- Explica en términos generales el proceso que han seguido los niños; enseña a los padres los trabajos realizados por sus hijos para que puedan comprobar sus avances.

- Evita comparar a los niños entre sí, o calificarlos diciendo por ejemplo, quienes son los “mejores”, “los peores”, etc.

- Pide a los padres que lo ayuden a superar algunas dificultades como inasistencias, impuntualidad, falta de colaboración en la realización de las tareas, etc.

- Estimula a los padres a que opinen, expongan sus dudas, intercambien opiniones y les aclara los problemas que planteen.

- Reitere algunas indicaciones de tipo general, dadas en la primera reunión, acerca de cómo pueden ayudar a los niños.

El maestro, además, platica con los padres en forma individual. Estas entrevistas pueden ser:

- **Ocasionales**. El padre o la madre van a llevar o a recoger al niño a la escuela y el maestro aprovecha la oportunidad para platicar.

- **Por iniciativa de los padres**. Estos concurren a la escuela a entrevistarse con el maestro para plantearle dudas o inquietudes.

- **Por iniciativa del maestro**. Este, preocupado por la marcha de algún niño en particular, cita a los padres para indagar las causas del problema y buscar soluciones conjuntas.

En las entrevistas individuales el maestro:

- Intenta averiguar todo lo posible sobre el niño en cuestión: situación

familiar, problemas específicos (conducta en la casa, enfermedades, etc.):

- Si el niño tiene problemas, puede sugerir a los padres la forma que considera más adecuada de ayudarlo.

- Si los padres están inquietos o angustiados por el temor de que su hijo no aprende a leer, intenta tranquilizarlos y les enseña los trabajos que han hecho para demostrarles la evolución que se reflejan en ellos.

2.3 El desarrollo del proceso de la lecto-escritura

Como vimos anteriormente, la lectura y escritura son procesos íntimamente relacionados, ya que siempre leemos lo que nosotros mismos escribimos o lo que otros escribieron.

Sin embargo, el desarrollo de estos procesos no es paralelo, ya que del problema que se plantean en su adquisición son de distinta naturaleza.

A continuación se describen brevemente la evolución de ambos procesos, tomando como punto de análisis los problemas que el niño se plantea y de los modos que usa para resolverlo.

Las búsquedas del niño en sus procesos de comprensión de la lecto-escritura se agrupan alrededor de dos grandes cuestionamientos, planteados a partir del momento en que descubre la escritura como algo diferente al

dibujo; por una parte, el niño se pregunta cómo se estructura la escritura, es decir, sus características en tanto objeto físico y por otra parte, necesita, saber que representa lo que es lo mismo, su significado. La hipótesis y descubrimiento se van intercalando y se apoyan unos a otros a lo largo del proceso. En la búsqueda de significado el niño parte de un primer momento en el que descubre a los textos como algo diferente al dibujo que, sin embargo, para él no tienen un significado. Que a este conjunto de lo que no es "dibujo" se le domina "letra", "números", "cincos", ó "ceros", no implica que se le conciba como un conjunto de elementos sustitutos de otros.

> "Cuando los textos están acompañados por una imagen, la escritura, escritura representa exactamente lo que la imagen representa, el niño piensa que el significado de ambos (dibujo y escritura) es próximo, lo que difiere son las formas de representar."[17]

Uno de los pasos más importantes dentro de la búsqueda de significado, es cuando aparece la hipótesis de nombre. Este momento se puede observar fácilmente cuando se le presenta a un niño un texto con imagen, en la imagen el niño dice el nombre del objeto acompañado por un artículo: un perro, un pato. Este momento es un paso importante para llegar a descubrir que la escritura representa al lenguaje, lo que tiene ya claro es que no representa a los objetos como lo hace dibujo. Pero los textos dicen algo únicamente cuando están acompañados de una imagen, el significado cambia en función de lo que representa la nueva imagen.

---

[17] COLL Vincent, Roberto. Redacción con estilo. P. 12

> "Este gran descubrimiento lo lleva a generalizar en el sentido que únicamente los nombre están escritos pero a partir de ellos sé pede leer cualquier oración referente a los nombres escritos. Posteriormente, el niño descubre que también los verbos están escritos."[18]

Llegar a aceptar que los artículos y otros nexos de la escritura también aparecen en los textos, requiere mayor tiempo y experiencia por parte del niño, pues su resistencia a reconocer los obedece a dos razones de gran peso: una, su hipótesis de cantidad mínima de caracteres —menos de tres grafías no pueden leerse— y otra, de las palabras que constituyen las oraciones y enunciados, los artículos y nexos son los que tienen significado más de tipo gramático que de sentido.

Por lo que son estas las que menos significado tienen para el niño.

La búsqueda de la estructura sigue un proceso paralelo, se inicia en el momento que el niño produce grafismos diferentes al dibujo para acompañar sus dibujos.

> "Estos grafismos, pueden estar colocados dentro de la figura dibujada, muy cerca de los limites, pero afuera o alejada de ella. Posteriormente, el niño descubre que se escribe en forma horizontal y entonces, produce grafismos horizontales cuyo límite es únicamente el espacio gráfico. Un siguiente paso muy importante, es cuando reduce el número de grafías y alguno de ellos a poner una

[18] Ibíd. P. 13

> sola grafía en correspondencia con la imagen o dibujo, esto constituye las grafías uní gráficas."[19]

Hay un momento de gran importancia en la búsqueda de la escritura, cuando aparece la hipótesis de cantidades mínimas el niño se pone qué, para que la escritura pueda leerse, necesita tres grafías como mínimo y menos de tres, no dice o dice incompleto. Estas exigencias aparecen como consecuencia o como antecedentes a la hipótesis de nombres y una vez que el niño definió como cantidad mínima tres grafías, busca algún criterio para establecer la cantidad máxima, a esto puede llegar por dos caminos: o bien fija un numero, establece grafías a todos los nombres que "escribe" o bien basándose en un número mínimo de grafías, establece el máximo de acuerdo al tamaño, peso, importancia afectiva, o edad del objeto cuyo nombre va a escribir, a objetos más grandes o más importantes, corresponden más grafías.

Cuando el niño establece una cantidad establece para todas las palabras que escribe, se enfrenta al problema de cambio de significado, ¿cómo escribir gato y pelota de diferente forma?, de manera que pueda decir en un gato y en otra pelota, la forma de solucionar este conflicto es variando las grafías en cada palabra y como no poseo un repertorio amplio de grafías lo que varía es el orden. En este momento aparece la hipótesis de variedad.

Cuando el niño logra combinar las variaciones de cantidad, grafías y

[19] FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio. Op. Cit. P 37

al mismo tiempo cuida la variedad interna entre grafías para otorgar distintos significados a sus producciones, ha descubierto una de las características de la de la lengua escrita: combinando un número limitado de signos, se logra formar diferentes palabras. Es en este momento cuando el niño observa que una palabra tiene partes y busca el valor y la comprensión de esas partes. "Su análisis al anterior de la palabra lo inicia haciendo corresponder una grafía a cada silaba, lo que constituye la hipótesis silábica."[20]

Esta nueva hipótesis entra en conflicto con la cantidad mínima de grafías para que una producción pueda decir algo.

2.4 El aprendizaje de la escritura

Definimos al sistema de escritura como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social. Es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Estos comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular concepción de la vida y el mundo en que se desenvuelven.

Las posibilidades de uso del sistema de escritura, en los términos descritos anteriormente, dependen en gran medida del conocimiento que se

[20] COLL Vincent, Roberto. Op. Cit. p. 24

tenga de las características y reglas que lo constituyen, para representar en forma gráficas las expresiones lingüísticas. Estas características son: Conjunto de grafías convencionales, segmentación, ortografía y puntuación. Durante el proceso de construcción de este sistema los niños establecen una estrecha articulación con la competencia lingüística que posee todo sujeto hablante de una lengua.

> "Tanto al escribir como al leer, los niños activan dicha competencia respecto de los elementos y reglas que rigen al sistema de lengua, que habrán de representar cuando realicen actos de escritura, de textos escritos por ello o por otros, en diferentes situaciones de comunicación."[21]

En este sentido, podemos identificar en el niño el establecimiento gradual de una relación entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura, tales como el semántico, fonológico y el sintáctico. Dicha reflexión promueve la coordinación progresiva de estos niveles, expresadas en las diferentes formas de escritura que realizan.

Para reconocer las formas en que esta relación se va dando y sistematizando durante la adquisición del sistema de escritura, es necesario describir el complejo proceso que caracteriza su aprendizaje.

A continuación se describe el proceso de adquisición del sistema de escritura, así como las características de la producción de textos y de la

[21] CHABOLLA Romero, Manuel. Cómo redactor textos para el aprendizaje. P. 36

comprensión lectora que manifiestan los niños.

2.5 Características de las escrituras de los niños

Las representaciones gráficas de los niños son los indicadores del tipo de hipótesis que elaboran y de las condiciones que tienen acerca de lo que se escribe.

Las posibilidades para comprender las escrituras de los niños están dadas por el tipo de organización que les imprimen y por el significado que le atribuyen a cada una de sus representaciones graficas. Reconocer estos modos de organización significa comprender los procesos psicológicos y lingüísticos involucrados en el aprendizaje de este objeto de conocimiento, así como la psicogénesis que implica su construcción.

En síntesis, las distintas formas de las escrituras que realizan los niños se organizan en diferentes momentos de evolución de acuerdo con el tipo de conceptualizacion que subyacen en cada momento.

Dos son los grandes tipos de representaciones podemos identificar:

- Con ausencia de la relación sonoro-gráfica.
- Con presencia de la relación sonoro-gráfica.

Cada una, dependiendo del momento evolutivo de que se trate,

presenta variaciones con características particulares, mismas que a continuación se describen.

Escrituras con ausencia de la relación sonoro-gráfico.

Las primeras escrituras que hacen los niños a muy temprana edad se caracterizan por ser trazos rectos, curvos, quebrados, redondeles o palitos. Al observar y analizar estas escrituras nos damos cuenta que no existe ningún elemento que permita diferenciar entre dibujo y escritura; es decir, no usan el dibujo para representar ya sea una palabra o una oración, pero tampoco utilizan grafías convencionales, como las letras.

Los niños que escriben con estas características no han descubierto aún el conjunto de signos gráficos.

> "Paulatinamente, las reflexiones que subyacen en los intentos por representar significados promueven que los niños establezcan diferencias objetivas en cada una de sus escrituras. Entonces escriben cambiando el orden y la cantidad de grafías que utilizan. A través de esta forma de representación se evidencia cierto tipo de relación que el niño establece entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura, a nivel semántico."[22]

En este tipo de escrituras, los niños realizan distintos intentos por representar diferentes significados aún cuando no conozcan el uso

[22] Ibíd. P. 40

convencional de las grafías. Los niños en ocasiones escriben una palabra en función de las características físicas del referente. Así, para escribir el nombre de un objeto grande escribirán más letras que cuando escriban el nombre de un pequeño, o bien utilizarán palabras grandes para el primer caso y pequeñas para el segundo. En sus escrituras hacen evidentes las diferencias que a nivel conceptual establecen entre los diferentes significados que intentan representar.

Con el siguiente ejemplo de la escritura de una niña de cinco años de edad, trataremos de expresar de manera más clara lo anterior.

Para la escritura de cocodrilo y el ratón, la niña escribe traplmo. Al preguntarle ¿Qué dice?, responde: Ratón, señalando toda su escritura. Al preguntarle, ¿cómo sabes?, responde: porque me fije.

En una segunda escritura observamos trsplomeg. Al preguntarle, ¿Qué dice?, responde: Cocodrilo, señalando toda la escritura. Al preguntarle. ¿Cómo sabes?, responde: Porque éste es el ratón y éste es el cocodrilo, señalando cada una de sus escrituras.

De manera espontánea escribe:

Que mi tía se mudó a otra casa porque la otra estaba muy vieja.

Al preguntarle, ¿Qué dice?, responde, señalando con su dedo (véase subrayado): Qué mi tía se mudó a otra casa porque la otra ya estaba muy

vieja. Al preguntarle: ¿Cómo sabes?, la niña responde. Aquí dice que mi tía se mudo, señalando toda su escritura, sin detenerse en ningún segmento.

En los dos primeros casos (escritura de “cocodrilo” y “ratón”), a través del señalamiento de cada palabra escrita podemos identificar las diferencias que la niña establece, no sólo por la intención que tuvo al escribir, sino por los cambios que existen al final de la secuencia de letras, lo que le permite organizar de manera objetiva las diferencias de significado entre las palabras escritas.

En el tercer grado (escritura de mí tía se mudó a otra casa porque la otra ya estaba vieja), la escritura refleja que la atención se centra en hacer corresponder cada segmento señalado por ella con cada uno de los significados que quiso representar. Cuando se le pide que argumento cómo sabe lo que ahí dice, la niña da cuenta del significado global de lo que escribió.

Este nivel semántico se combina posteriormente con el nivel fonológico. Aquí la reflexión metalingüística involucra el inicio de un análisis sobre los aspectos sonoros del habla que son representados gráficamente. Dicho análisis permite que los niños centren ahora su atención en la extensión de la emisión oral, y que en función de ésta determine la extensión de la secuencia gráfica. Observamos en el trabajo de los niños el predominio de la reflexión sobre el nivel fonológico, sin que abandonen las diferencias conceptuales. Esta reflexión permite que sus escrituras se diferencien de manera objetiva e incluyan una correspondencia

entre lo sonoro y lo gráfico, primero, en términos de totalidades. Es decir que la extensión de la escritura estará determinada por la extensión de la emisión oral.

En un siguiente momento del proceso, la sistematización de la reflexión metalingüística lleva a los niños a considerar las partes que conforman dicha totalidad. Cada palabra por escribir será analizada en sus artes, aunque al principio sólo sea representada una parte de dicha totalidad. En este caso, la consideración del nivel fonológico tiene un papel fundamental en la representación gráfica, en coordinación con el nivel semántico, en la medida en que se inicia un análisis sobre la estructura de las palabras para escribirlas.

> "En la escritura de cocodrilo, itzxytzlmo, un niño representa la palabra como una totalidad, y en el señalamiento que hace para decir cómo dice itzxytzlmo se evidencia esta consideración. En la escritura mesa, souztp, observamos una diferencia objetiva: la cantidad de grafías usadas disminuye ante la consideración de la extensión de la emisión oral."[23]

Otro niño, cuando escribe elefante. Oghprraeist, y señala cómo dice ogh-prr-eist, evidencia la consideración de la emisión oral como una totalidad formada por partes, aún cuando la correspondencia entre las partes de la emisión oral y la representación escrita se haga de manera arbitraria.

Para la escritura de melón, nlmo iau.

---

[23] Ibíd. P. 49

Me lón.

Se observa nuevamente el mismo trabajo, además de que la cantidad grafías varían de una palabra a otra.

En un ejemplo más, en la escritura de paloma. Po iusrr

Pa loma.

Este niño considera la emisión oral como totalidad formada por partes, y evidencia en el señalamiento que hace la representación gráfica de un de esas partes: la “p” corresponde a la primera sílaba de la palabra y representa de manera pertinente a uno de los fenómenos que forman dicha sílaba.

Este momento se considera de transición porque marca de manera determinante el paso al otro tipo de representación, en donde la presencia de la relación sonoro-gráfica se expresa de dos diferentes maneras: relación sílaba-grafía y relación fonema-grafía.

Escrituras con presencia de la relación sonoro-gráfica

La conceptualización que subyace en estas escrituras consiste en la puesta en correspondencia entre las partes de la emisión sonora y las partes de la representación gráfica, que el niño establece a partir de la realización de un análisis de tipo silábico de la emisión oral, y al asignar a cada silaba

una grafía para representarla.

> "Cabe señalar que, en un principio, esta conceptualización no se expresa tan claramente debido a la exigencia de cantidad mínima que funciona como eje organizador de la escritura. Así, por ejemplo, para escribir una palabra monosílaba, y en algunos casos una bisílaba, correspondería, según esta hipótesis, escribir una grafía para el primer caso y dos para el segundo. La presencia de la exigencia de cantidad mínima obliga a ciertos niños a agregar otras grafías que les garanticen la interpretación o lectura respectiva."[24]

Cuando el niño ha superado este conflicto, aplica sistemáticamente dicha hipótesis, utilizando siempre una grafía para cada sílaba de las palabras que escribe.

Más adelante, los niños modifican esta conceptuaización y se observa en sus escrituras que el tipo de análisis de la emisión oral que realizan les permite identificar el número de sílabas que componen la palabra.

Cuando el niño además identifica en algunas de las sílabas las partes que la componen, es decir, cuando reconoce que éstas contienen elementos más pequeños que la sílaba, se hace evidente la coexistencia de dos hipótesis: La silábica y la alfabética. Esta formada de concebir la escritura refleja una mayor comprensión de los elementos y las reglas del sistema, y particularmente una mayor aproximación al descubrimiento del principio

[24] FERREIRO, Emilia y Gómez Palacio, Margarita.. OP. Cit. P. 93

alfabético.

La coexistencia de estas dos hipótesis es un nuevo momento de transición que da paso a otro tipo de relación. En ella, el niño abandona la reflexión sonoro- gráfica para acceder a una relación más directa con el sistema de lengua, ya no sólo a través de los sonidos del habla sino a partir de un análisis fonológico. Dicho análisis le permite identificar los fonemas que componen la palabra y representarlos en una relación biunívoca, con una grafía para cada uno de ellos, lo que representa la adquisición del principio alfabético; es decir, la comprensión y utilización de estas características convencional del sistema de escritura.

Tal análisis permitirá a los niños identificar que no sólo algunas, sino todas las silabas que componen la palabra están compuestas por fonemas. La consistencia de esta reflexión metalingüística permitirá la consolidación en el uso de este descubrimiento, e irá respondiendo paulatinamente a las exigencias de las representaciones gráficas de los patrones silábicos; es decir, la escritura alfabética de los diferentes tipos de sílabas: Directa (consonante-vocal); inversa (vocal-consonante).

Mixta (consonante–vocal–consonante); Compuesta (consonante-consonante–vocal), y diptongo.

Cabe agregar que los dos tipos de representación gráfica antes descritos pueden ser representados con valor sonoro convencional o sin éste. Así, las escrituras con valor sonoro convencional evidencia que el niño

ha, descubierto las grafías que representan de manera pertinente los fonemas de la lengua.

Cuando los niños descubren el principio alfabético del sistema de escritura son capaces de representar gráficamente todos los fonemas que componen una palabra, una oración o un párrafo. Es a partir de este momento cuando el niño se enfrenta con otras exigencias del sistema de escritura, como son la segmentación, la ortografía, los signos de puntuación y las peculiaridades del sistema.

CAPITULO III

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

3.1 Actos de lectura y escritura

Presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite a los niños darse cuenta de la direccionalidad de la escritura de que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones de las diferencias entre el lenguaje que se emplean en un cuento y en un texto informativo, de la distribución gráfica de ciertos tipos de textos, etc.

Experiencias de cómo utilizar el nombre propio para mover sus pertenecías o registrar su asistencia, llevar control de fechas importantes o de horarios de actividades escolares en el calendario, dictar a la maestra un dictado de palabras de lo que se requiere para organizar una fiesta o elaborar en grupo una historia para que la maestra la escriba y sea revisada por todos, son experiencias que permiten a los niños descubrir algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

Al participar en situaciones en las que interpretaron y producen

texto, los niños no solo aprende acerca del uso funcional del lenguaje escrito, también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

> "Los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales, si escribir es un medio de comunicación, compartir con los demás lo que se escribe en una condición importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos, Los niños hacen intentos de escritura como pueden o saben, a través de diálogos y marcas parecidas a las letras o a través de letras; estos intentos representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito."[25]

Los niños antes de ingresar al preescolar y antes de empezar a leer y a escribir de manera convencional, los pequeños son capaces de descubrir el sistema de escritura, los propósitos educativos y funcionales del lenguaje escrito. En el proceso de descubrimiento los niños someten a prueba sus hipótesis, las cuales las van modificando o cambiando de acuerdo al desarrollo del aprendizaje que van adquiriendo a través de los niveles de coceptualización.

[25] SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de educación Preescolar 2004. p. 61

3.2 Las actividades didácticas

Es necesario dejar en claro que en la educación preescolar no es responsabilidad de las educadoras enseñar a leer y escribir, no se trata de esto en este nivel, por ello, no se pueden sugerir estrategias didácticas innovadoras que se cumplen al pie de la letra, ni tampoco se sugiere un trabajo basado en ningún método en especial para el aprendizaje de la lecto-escritura de manera convencional.

Es cuestión de que la educación preescolar constituya un espacio de acercamiento en el que los niños tengan muchas y variadas oportunidades de familiarizarse con los diversos tipos de textos y materiales impresos, para que conozcan algunas de las características y funciones de la escritura. Aunque es muy probable que, a través del trabajo y las actividades didácticas que se le plantean en este campo formativo, algunos niños empiecen a leer y a escribir, lo cual representa en gran logro educativo, esto no significa que este logro lo alcance la totalidad del grupo, ni tampoco que deba ser una exigencia para todos en esta etapa de escolaridad.

> “En la educación preescolar la aproximación de los niños al lenguaje escrito se favorecerá, como ya se expuso, mediante las oportunidades que tengan para explorar y conocer los diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como de participar en situaciones en que la escritura se presenta tal que como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como silabas o

> letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo."[26]

Por las características que presentan los contextos cognitivos implicados en la lectura y escritura, el uso de estrategias didácticas como las planas de letras o de palabras y los usos musculares como la caligrafía, que en muchas ocasiones se emplean para que los alumnos aprendan a leer y a escribir, carece de sentido, se trata de ejercicios que no propician el desarrollo comunicativo.

3.3 El cuento y el juego como recursos para el aprendizaje

Los cuentos son narraciones fantásticas en donde la imaginación y la creatividad del maestro harán que los niños despierten en esa misma creatividad en su persona y desarrollen su capacidad de expresar lo que piensan, lo que quieren y lo que sienten, además es muy importante para ellos escuchar cuentos, rimas, leyendas y narraciones por parte del maestro y de otras personas, pues su curiosidad los impulsa a seguir escuchando más y los estimula en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Por ello el maestro debe en el transcurso del año escolar utilizar al inicio de un tema dicha estrategia, o cuando los niños están cansados.

> "El maestro debe saber que para lograr una lectura con significado es indispensable, seguir una dirección convencional, por ejemplo al realizar la lectura de un cuento, lo que nos

[26] Ibíd. P. 62

> servirá para que en un momento determinado, los niños establezcan la diferencia entre hablar y leer**.**”[27]

El maestro trata de leer un cuento y pregunta: ¿Por dónde tengo que empezar a leer el cuento? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si empiezo a leer por acá?

Al terminar de leer esta página…. ¿Dónde sigue ahora?

El maestro escribe un párrafo en el pizarrón, lo lee, y señala de izquierda a derecha lo que va leyendo para que los niños noten la dirección correcta de la lecto-escritura para que posteriormente descubran la verticalidad que se sigue en la escritura.

Seguimiento: El maestro lee un cuento al grupo (La mariposa ingrata), entrega una hoja blanca por cada dos niños, les pide que dibujen el cuento de leído y escriban sus nombres al terminar.

> “El maestro hace preguntas sobre la producción del cuento, para conocer los alcances y limitaciones que nos proporciona dicho trabajo, donde puede cuestionar de la siguiente manera: ¿Trabajaron los dos? ¿Cuántas mariposas eran? ¿por qué aquí hay más? ¿Cuántas hay? ¿se podría agregar algo más al cuento? ¿por qué? ¿creen que necesiten otra hoja? ¿para que?...”[28]

Al finalizar sus trabajos, podrán confortarlo con los de sus

[27] Ibid. p. 51
[28] Ibíd. P. 54

compañeros y hacer críticas constructivas, valorando lo expuesto por cada una.

El maestro en los juegos y actividades, aprovecha toda ocasión propicia para que los niños escriban (oraciones, textos), respetando sus opiniones o nivel de conceptualización, pero confrontando sus producciones en forma grupal para llevarlos a la convencionalidad de la misma mediante la auto corrección.

El juego como recurso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Al igual que los cuentos, el juego bien organizado y dirigido, motiva a los niños a que se expresen mejor, ya sea dibujando, manipulando, escribiendo o manifestando corporalmente sus inquietudes, para que el juego estimula su imaginación y motiva la capacidad de expresión muy particular de cada año en este caso en el alumno de primer año, se emplea como estrategia el juego del “palmoteo”, “el diálogo”, “amo a mi amada” y el de “la sopa de letras”, como elementos decisivos en el desarrollo afectivo de los niños para lograr un buen aprendizaje en la lecto-escritura.

a. El juego del “palmoteo” se emplea como estrategia para ver las palabras cortas y para formar nuevas palabras partiendo de otras ya conocidas. Esta alternativa fue realizada en base a la imitación que los niños hacen del adulto y despiertan su capacidad de crear su propio lenguaje y comunicar sus propias experiencias, nada mejor que con la ayuda del maestro y de las

personas adultas.

Nº. de jugadores: sin límite.
Edad: a partir de los seis años.
Tiempo: el que se requiera.

Seguimiento: El maestro puede utilizar los nombres de cada niño, ya que sea escritos en tarjetas o escribiéndolos en el pizarrón.

Debe dejar que los niños piensen y pregunten ¿qué vamos a hacer?, entonces el maestro puede preguntar a su vez ¿qué creen que vamos a hacer? Los niños contestan: Escribir nuestros nombres. El maestro procederá a preguntar el nombre a un niño que tenga un solo nombre y el nombre a otro niño que tenga dos, ejemplo: Cesar y Juan Antonio.

Pregunta a los niños: ¿Qué nombre se pronuncia más rápido y más fácil? Y ¿Por qué?

Ahora comprobaremos con palmadas si en realidad son nombres más largos o cortos.

Variantes: este juego puede ser aprovechado para ver las partes o sílabas que componen una palabra.

El maestro revuelve las tarjetas con los nombres que están en el pizarrón, pidiendo a los niños que se fijen bien, donde va a quedar su

nombre, después los invita a que los recojan y lo lean para que vayan familiarizándose con él.

Al finalizar la clase, los niños guardan sus nombres en una caja, ya que esta actividad se repetirá hasta que todos lo identifiquen, por que en cada actividad que realicen en su cuaderno, lo escriban para saber a quien pertenece.

El maestro elabora gafetes con los nombres de los niños para que lo traigan diariamente y así vayan identificando su nombre y el de sus compañeros.

Así mismo que en una siguiente clase podrá trabajar con el mismo tema “Los nombres propios”. El maestro sugerirá a los niños que escriban su nombre a todas sus cosas y trabajos que realicen. Observen sus nombres y los comparen con los de sus compañeros para que descubran que; los nombres iguales, se escriben igual; los nombres distintos, se escriben diferente; los nombres parecidos, se escriben similar.

MARIA-MARIA IGNACIO-ALEJANDRO ELISA-ELSA

El maestro propicia el descubrimiento mediante cuestiones que lo lleven a reflexionar, pidiéndoles que se reúnan quienes tienen el mismo nombre…etc.

La comparación y el cuestionamiento, llevan al niño a reflexionar

para luego analizar su nombre, el de sus compañeros y cuestionarlos sobre su escritura y sílabas que lo componen.

Los niños comparan, intercambian opiniones, discuten y clasifican por equipos los nombres largos y cortos, después hecho los recortes sonoros de los mismos y contarlos.

Maestro: ¿Cómo empieza? ¿todos empiezan igual? ¿qué otras tienen iguales? ¿Cuál es más corto? ¿por qué? ¿cuál es más largo? ¿por qué?.

Después pide a los niños que digan otros nombres y palabras que empiecen igual que uno o dos nombres, los escriben y discuten su escritura. De esta forma se puede trabajar con la letra final, o cualquier parte de sus nombres. Lo importante es que el maestro cuestione constantemente a los niños para que reflexionen y vayan descubriendo las bases de nuestro sistema alfabético.

a) En el juego del “diálogo”, se juegan de la siguiente manera:

No. de participantes: Todo el grupo.
Edad: de seis años en adelante.
Tiempo: 3 a 5 minutos.

Seguimiento: se explica las reglas de juego a los alumnos, se organizan equipos de 5 ó 6 jugadores, cada grupo inicia un diálogo en que cada jugador dice una palabra y se va haciendo un gracioso y divertido tema

de conversación.

Por ejemplo: el primero dice “hoy”; el segundo “quiero”; el tercero “ir”; el cuarto” al”; y así sucesivamente hasta formar un diálogo.

a) En el juego “amo a mi amada”, el numero e jugadores en sin límites, de la edad de siete años, con un tiempo de dos a tres minutos.

Supervisión: explicar las reglas y ayudar si es necesario.

Este es un juego antiguo que encanta a los niños. Como en otros juegos alfabéticos, se sigue el orden del alfabeto de “A” hasta la “Z” (aunque pueden omitirse K, X, W, Z). En este juego se trata de encontrar adjetivos que describen a mi mamado (A).

El primero comienza: “amo a mi amada porque es artista”, el segundo: “amo a mi amada porque es bella” y así sucesivamente sigue el juego hasta que alguien no acierte la palabra correcta. Este jugador sale del juego y el siguiente comienza de nuevo con A. Todas las palabras tienen que ser distintas de las de la primera ronda. Un jugador que repite un adjetivo sale del juego, el último que queda es el ganador.

a) En el juego de “sopa de letras”, se le pedirá al alumno que elabore un recado a un “X” motivo, pero explicándole que la situación es que no se cuenta con pluma o lápiz y que solamente se tiene al

alcance un paquete de sopa de letras, (con opción de que el maestro o el alumno quiera utilizar otro material parecido).

Será de manera grupal el trabajo, donde se propicie el diálogo, la ayuda mutua y la manipulación del material entre ellos mismos en la elaboración del recado, más sin embargo, cada alumno deberá hacer su recado de manera original, es decir, no deberá copiar el trabajo de sus compañeros.

Con esta estrategia se pretende que los niños con una concepción silábica accedan a la hipótesis alfabética.

3.4 Otras actividades de aprendizaje

Adivinanzas

Con suficiente material escrito a disposición, el maestro muestra un portador de texto y pregunta al grupo: ¿Este, qué será?, ¿De qué se tratará? ¿Para quién será, para chicos o para grandes?, ¿Por qué creen? ¿Será divertido?, etc. Hace lo mismo con varios portadores distintos. Si los niños lo solicitan, o no tienen idea de qué material se trata, el maestro permite que lo exploren o lo hojeen.

- El maestro presenta varios portadores y pregunta donde puede encontrarse una información determinada. Ejemplos: ¿En cuál de éstos podrá estar el programa de la tele?, ¿Dónde podrá

decir lo que me recetó el doctor?, ¿Dónde dirá cuánto tengo que pagar de luz este mes?, etc. Después que los niños han dado su opinión, lee el texto (o los textos) que hayan indicado.

- El maestro elige cinco o seis portadores de texto de distinto tipo y los muestra a los niños. Se coloca de espaldas a ellos (a los niños se voltean) para jugara a las adivinanzas. Lee un párrafo correspondiente a alguno de los portadores elegido y pregunta al grupo: Adivinen ¿dónde eso? Permite que los niños opinen y explique el porqué de su respuesta: ¿Cómo se dieron cuenta?; ¿Por qué creen que lo leí ahí?; señala otros portadores y pregunta: ¿Eso también lo podrían leer aquí?, Por qué no? o; Por qué sí?, etc.
- El maestro procede como en el caso anterior pero incluye en el material algunos portadores del mimos tipo (dos cartas, tres cuentos; varios periódicos, etc.).

Después de leer el párrafo y hacer las preguntas correspondientes, agrega: ¿En donde más se podrá leer algo parecido a esto?, ¿Cómo saben? Señala otros portadores distintos y pregunta cada vez: ¿Y en éste sí? o ¿Por qué no?, etc.

- Cuando los juegos anteriores se hallan echo varias veces, los niños irán reconociendo a qué tipo de portador pueden corresponder distintos textos, por ejemplo:

“Había una vez una princesita…”

“Llegamos Monterrey martes…”

“Mesa: mueble que se compone de una tabla lisa sostenido por uno o varios pies y que sirve para comer, escribir, jugar, etc.”

“Querida mamá, te escribo para decirte…”

Una vez que se ha hecho este tipo de juegos, los niños se turna para ocupar el lugar del maestro; escogen algún portador de texto y hacen “como si” leyeran un cuento, un folleto, etc., tratando de imitar en cada caso el tipo de lenguaje e información correspondiente al material elegido para que el grupo adivine de cuál se trata.

En la realización de estos juegos el maestro adicionalmente, da información respecto a cómo se producen estos textos, y, de ser posible, lleva a los niños para que visite una oficina de correos, una imprenta, etc. De esta manera los alumnos se darán cuenta de cómo llegan las noticias a un periódico, el proceso de elaboración de éste, en qué consiste el trabajo del cartero, etc.

Anticipación con imágenes

El maestro elige un portador de textos y pide a los niños que busquen en él donde puede estar una información específica. Por ejemplo, ubica en el periódico: los programas de cine y televisión, una noticia deportiva; o en una revista: las recetas de cocina, una propaganda determinada, etc. Cuando los niños sugieren el lugar que les parece indicado el maestro pregunta, señalando distintos textos de la misma página: ¿Qué dirá aquí?, ¿Y aquí?

Enseguida propone: Ahora yo les voy a leer lo que dice, y lee el texto correspondiente.

Esta misma actividad se puede realizar en forma individual o por equipos.

¿Qué dirá?

El maestro muestra un portado de texto y señala una imagen o fotografía contenida en él; pide a los niños que la describan: ¿Qué ven aquí? luego señala un texto próximo a la imagen (puede ser a veces una palabra, otras una oración o un párrafo) y les piden que imaginen lo que está escrito ahí. Si los alumnos afirman que “dice” solo una palabra, el maestro les propone una oración; por ejemplo si el niño ha dicho “Ahí dice muñeca”, el maestro puede sugerirle: ¿No dirá (o no podrá decir la muñeca camina? ¿Por qué? Inversamente, si los niños anticipan una idea del texto señalado el maestro sugiere la posibilidad de que esté escrita de una sola palabra. En todos los casos se les piden que justifiquen sus afirmaciones: ¿Por qué te parece que no puede decir muñeca?

Después el maestro pide a los niños que muestran en el texto donde “dice” lo que ellos han anticipado y que lo “lean”, señalando a la vez lentamente con su dedito. Siempre que al “leerlo” al niño le falte o le sobre un parte de texto, se fomentará la reflexión y la discusión.

Estos mismos juegos pueden variarse o utilizando láminas o tarjetas

que tengan imagen y texto. Con este material, si se tienen imágenes y textos separados, se puede lograr una serie de combinaciones que ponen en juego diversos criterios en relación al contenido de un texto. Por ejemplo la imagen de una plaza (con mucha gente, globos, árboles, etc.) y en el texto la palabra *plaza*; o bien, la imagen de una banca de plaza con una persona sentada en ella y en el texto una oración como: *el señor esta sentado en la plaza*.

Con estas actividades se da oportunidad a que los niños hagan distintos tipos de anticipaciones. Por ejemplo, pueden participar:

- En base al significado; en la imagen de la plaza donde hay, muchos elementos dibujados y una sola palabra escrita, (*plaza*) pueden participar una oración o muchas palabras sueltas (*"globos","banca"*, *etc.*) señalando para cada una, distintas letras en ese texto; mientras que en el caso del señor sentado en la banca (pocos elementos con la imagen y texto largo) podrían anticipar la palabra "señor".
- En base a las características del texto; pueden intentar descifrar a partir de algunas letras conocidas o anticipar que en el texto largo "dice" una oración, etc.

Posteriormente se intercambian los textos de las imágenes y se indaga si al hacerlo sigue diciendo lo mismo en ambos textos o, si al cambiar la imagen, se modifica el significado: ¿Y si éste (texto) lo ponemos aquí (en la otra imagen), ¿Qué dice?

Los textos utilizados pueden ser del tipo:

a) Los gatos

Los gatos toman leche

b) Muñeca

La muñeca camina

c) La escuela

Los niños van a la escuela

Esta actividad puede realizarse también por equipos para propiciar la confrontación de opciones.

El maestro explica que va a decir algo en secreto a un niño. Elige para ello a uno que ya reconozca su nombre escrito y le dice en voz baja que realice una determinada acción; por ejemplo: Trae un lápiz, o Saca la lengua. Cuando el niño ha cumplido la orden, el maestro dice: Ahora voy a escribir lo que hizo Raúl. Escribe en el pizarrón.

Raúl trajo un lápiz.

Señala la oración y pregunta al grupo: ¿Qué dirá aquí? Si los niños no responden correctamente, el maestro señala el nombre del niño y pide a éste que le diga al grupo lo que dice ahí (*Raúl*). Enseguida dice: Sí, aquí (señalando el nombre) dice Raúl. En todo esto (señala la oración completa) yo escribí lo que hizo Raúl. Aquí dice Raúl (señala el nombre) y en todo esto (señala trajo un lápiz) ¿Qué dirá?

Si los niños no dan la respuesta correcta, el maestro lee la oración, señalándola con movimiento continuo de izquierda a derecha; Yo aquí escribí: Raúl trajo un lápiz ¿Dónde dice Raúl? ¿Y aquí (señala trajo un lápiz) que dice?

Esta misma actividad se repite con los nombres de otros niños y diferentes acciones.

Anticipan a partir de la escritura de una oración.

Para realizar esta actividad, el maestro escribe una oración en el pizarrón, informa lo que dice en ella y luego pide a los niños que anticipen lo que dice en distintas partes de la misma.

La dirección de la lectura. "Los niños descubren que, para lograr una lectura con significado, es indispensable seguir la dirección convencional"[29]

Al pasar paginas.

Es conveniente que el maestro realice una actividad valiéndose de un cuento que sea bien conocido por todo el grupo. Pregunta ¿Por donde tengo que empezar a leer este cuento? Si es necesario, permite que los niños lo hojeen para poder decidir.

Al terminar la lectura de la primera página, señala el texto y dice: Ya

[29] RUELAS. Vázquez, Carlos. Comunicación oral y escrita. P. 46

leí todo esto y ahora ¿donde sigo?

Lee en la página que los niños le han indicado como correcta y repite esta actividad tomando en cuenta tres o cuatro opiniones distintas, lo que obviamente se traducirá en un relato desordenado. Enseguida aclara: Fíjense, el cuento es así... y lo lee siguiendo el orden correcto.

En una página

"Esta actividad esta orientada a hacer notar a los alumnos que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo."

En algunas páginas el maestro, después de leer dos o tres renglones, se detiene y señala en la dirección correcta los renglones leídos mientras dice: Ya leí todo esto ahora ¿donde sigo?

Lee en el renglón que señalen los niños y siguiendo la dirección que se le indique. Por ejemplo, si en el texto "… pero, de pronto, ¡craac! se rompió una rama se le indica leer en la dirección contraria, el maestro leerá: rama una rompió se ¡craac! pronto de pero.

Luego de hacer esto pregunta ¿Estará bien así o es así? (lee correctamente señalando de izquierda a derecha)

Leer cuentos

Es importante que el maestro estimule a los alumnos para que escojan cuentos u otros materiales de lectura que a ellos les interese, de los que hay en la biblioteca o que traigan de sus casas, para que traten de leerlos ayudándose unos a otros. Esto propicia el intercambio de opiniones y la confrontación de hipótesis.

En esta actividad es conveniente que los niños se agrupen como ellos prefieran y se acomoden como más les guste: en parejas grupos de tres o cuatro, sentados en el suelo, etc. No importa si se mezclan niños con niveles de conceptualización distintos, pues los niños mas avanzados sin darse cuenta harán hasta cierto punto las veces de "maestros" o adultos lectores con los niños de niveles menos avanzados; debemos recordar que aun los niños que podrían sentirse mal ante una hipótesis contraria a la propia o una corrección provenientes de un adulto, pueden ver con naturalidad que un niño piense distinto a ellos. "Estas actividades pretenden mostrar a los niños que la lectura puede ser una actividad agradable y entretenida, es decir, que también se lee por el placer de leer y no solo para aprender, estudiar o pasar de año"[30]

- A los niños cuyo nivel de conceptualización ya se los permita, el maestro desde el comienzo del año los estimula para que lean un cuento, relaten lo que han comprendido y, si es necesario, realicen una segunda lectura que aporte más

[30] BERGE, André. Como enseñar a leer y escribir con alegría. P. 16

información.

- Una actividad útil y atractiva para los niños, que el maestro propone durante todo el año, es dibujar y escribir un cuento. Puede hacerse con un cuento que cada uno conozca o invente, o bien a partir de alguno que el maestro lea previamente al grupo.
- Cuando la actividad anterior (que tiene apoyo de la imagen) se ha llevado a cabo varias veces, el maestro propone que cada alumno escriba un cuento, ya sea conocido o inventado por ellos.

Inventan cuentos

El maestro propone inventar un cuento entre todos. Puede ayudarles iniciando frases para que los niños las completen. Ejemplo Había un vez… (Los niños completan); un día el niño estaba… cuando de repente…, etc.

Antes de iniciar el cuento, el maestro pregunta como hacer para que no se les olvide lo que van diciendo; si los niños no lo proponen el maestro sugiere escribirlo en el pizarrón.

Además puede escribirse en un papel para leerlo en otras ocasiones y formar así un libro de cuentos inventados por el grupo.

Los niños pueden además inventar, escenificar y dibujar cuentos.

Modifican cuentos

El maestro lee un cuento a los niños y ellos participan en la construcción de la trama como en la actividad anterior. El maestro procura que en ocasiones completen frases en las que falte a veces un sustituto, otras un verbo, un sujeto, un predicado, etc., todo esto en forma sencilla. El maestro va anotando en el pizarrón lo que los niños sugieran (al mismo tiempo puede hacer una pequeña marca en el texto del libro para recordar el sitio correspondiente a cada anotación). Cuando el cuento se ha terminado, el maestro lo lee tal como haya quedado con las modificaciones hechas por los niños y posteriormente lee el cuento en la versión original para que ellos los comparen.

Escenificación cuentos

Esta actividad puede realizarse con base en un cuento previamente leído por el maestro o inventado por los niños. Con el material disponible en el aula es fácil improvisar disfraces u otros elementos necesarios para la representación.

Si hay un diálogo o situación que no corresponde al cuento y a los niños no lo corrigen, el maestro puede intervenir: A ver, me parece que así no era, déjenme leerles de nuevo esa parte.

Intenta escribir

Dentro de las actividades generales, debemos destacar la importancia de que el maestro invite a los niños a escribir, independientemente del nivel de conceptualización de cada uno; es decir, siempre bajo la consigna de que lo hagan como ellos crean y puedan. A continuación se proponen algunas actividades orientadas a este fin. Es importante que el maestro les dé libertad para realizar el trabajo de acuerdo con las características que cada niño considere necesarias para un determinado portador de texto.

El maestro puede sugerir que escriban:

Una carta a sus padres

Lo que hicieron el día anterior o el fin de semana

Un saludo a un compañero enfermo

Tarjetas para: navidad, el día de la madre, felicitar a un compañero en su cumpleaños, etc. (Estos trabajos son hechos en su totalidad por los niños: recortan cartulina, dibujan, iluminan, escriben).

El maestro puede también:

Aprovechar un tema correspondientes a otras áreas que ha sudo tratado en el día. Por ejemplo, después de tratar "El agua", el maestro

pregunta sobre las palabras mas importantes respecto a dicho tema (vapor, hielo, etc.), las anota en el pizarrón y luego pide que cada uno escriba algún texto utilizando esas palabras.

> "Dichos textos pueden ir acompañados por dibujos, de tal manera que los niños efectúen el trabajo de acuerdo al nivel de conceptualización de cada uno: algunos podrán intentar o efectuar la construcción de un enunciado, mientras que otros probablemente se limitarán a copiar esas palabras (una sola vez haciendo el dibujo correspondiente**."**[31]

- Estimulara que cada uno escriba sobre el tema que desee.

- Siempre que el grupo salga de excursión o realice una vista a algún sitio de interés (una fábrica, el correo, etc.) pedir que cada uno realice un dibujo y le escriba algo alusivo.

El dictado

En el transcurso del año, el maestro va construyendo un glosario con las palabras usadas en el tarjetero por la mayoría de los niños. Lo analizan y extrae de el las letras que son conocidas por casi todos sus alumnos. Piensa palabras nuevas que es posible formar con ese repertorio de letras y propone escribirlas.

Las actividades de dictado pueden ser de tres tipos:

---

[31] Ibíd. P. 18

En el pizarrón. Un niño por vez pasa a escribir una palabra propuesta por el maestro (o por otro niño). El maestro recuerda la importancia de la anticipación en actos de lectura y escritura así como la confrontación de opiniones. Pregunta: ¿Cuántas letras tiene? ¿Con que empieza? ¿Con qué termina? Después de la primera letra, ¿Cuál le sigue?, etc. Una vez escrita la palabra procura que los alumnos analicen esa escritura y, en caso necesario, la corrijan. A continuación, borra la palabra del pizarrón y pide a todo el grupo que la escriba en una tarjeta, para ampliar la colección.

Es probable que, a pesar del trabajo anterior, algunos niños no logren escribir esas palabras correctamente porque sus niveles no les permiten comprender la explicación dada. En estos casos, el maestro no corrige la escritura producida por ellos.

En hojas o cuadernos, permitiendo la consultas y la auto corrección.

El maestro dicta una palabra y da tiempo para que los niños la escriban, comparen su escritura con la de sus compañeros, discutan, borren, corrijan. Luego un niño cualquiera escribe la misma palabra en el pizarrón. Los demás opinan si la escritura es correcta y el maestro lo estimula para que fundamenten su posición: ¿Por qué les parece que está mal? ¿Le falta o le sobra alguna letra? ¿Cuál? ¿Dónde?, etc.

Discuten y cuando se logra escribir bien la palabra, el maestro aclara que quienes se hayan equivocado, puede borrar y corregir. Algunos no lo

harán porque no están convencidos que la escritura convencional sea la correcta; en estos casos el maestro no insiste sobre el tema.

En hojas sueltas, sin permitir la consulta.

El dictado realizado en estas condicione, es un medio útil al maestro para evaluar cuál es el nivel alcanzado por sus alumnos en escritura. Cuando se realizan de este tipo, es imprescindible que el maestro explique por qué ese trabajo va a ser realizado en forma distinta a la habitual: Ahora vamos a hacer dictado. Cada uno de ustedes va a escribir como pueda, sin platicar con el compañero, porque yo quiero saber como lo hace cada uno solito.

Estos dictados, como todo el trabajo de evaluación, son para uso exclusivo del maestro; no es conveniente que el niño sienta que se le está calificando, que su trabajo es considerado bueno, regular o malo. Ello le haría perder confianza en el maestro y en si mismo y lo inhibiría para realizar sus trabajos como él cree que deben ser hechos, de acuerdo con la hipótesis que en ese momento tiene acerca de la lengua escrita.

Uso del alfabeto

> “Cuando las colecciones tengan muchas palabras los niños tendrán dificultades para encontrar una tarjeta determinada. Es el momento apropiado para que el maestro plantee la necesidad de organizar ese material. Explica que a menudo es necesario ordenar palabras, y

> por esa causa los hombres se han puesto de acuerdo en un determinado orden de letras que se llama abecedario o alfabeto. Coloca en la pared, a la vista de todos los niños, una cartulina con el abecedario. Para facilitar la búsqueda del lugar ocupado por una determinada letra, es conveniente que el abecedario se escriba en forma de lista y que cada letra vaya acompañada de la mayúscula correspondiente.”[32]

El maestro propone ordenar las palabras del tarjetero por orden alfabético. Facilita a los niños tarjetas separadoras con letras bien visibles y les explica: primero van a poner juntas todas las palabras que empiezan con *a* luego las que empiezan con *b* y así van siguiendo el orden del abecedario. Miren la cartulina todas las veces que necesiten saber el lugar que le toca a una letra.

Cada vez que sea necesario buscar una palabra determinada en el tarjetero, el maestro aprovecha la situación para que los niños hagan uso del orden alfabético: ¿Con qué empieza avión? ¿Dónde está la *a* en el alfabeto? Entonces ¿entre qué tarjeta tendremos que buscarla?, etc.

De la misma manera, los niños harán uso del abecedario cada vez que necesiten encontrar información en una enciclopedia o en significado de una palabra en el diccionario. Es importante destacar que los niños no tienen que aprender ese orden de memoria. Se trata de que conozcan la importancia del orden alfabético al comprender que mediante el se facilita

[32] Ibíd. P. 19

la tarea de organización del material, la búsqueda de palabras, y que si no estuviera establecido sería mucho mas difícil, por ejemplo, buscar palabras en el diccionario. Información en el directorio telefónico o en una enciclopedia.

El nombre propio

Al principio del año, el maestro reparte una tarjeta en blanco a cada niño. Pide a quienes sepan escribir su nombre que lo hagan y el escribe el de los que aun no pueden hacerlo. Explica al grupo: En estas tarjetas están escritos lo nombre de todos ustedes; cada uno va a poner su nombre en la portada de los cuadernos y cuando hagan trabajos en hojas sueltas, así vamos a saber a quien pertenece cada cosa, los que todavía no lo sepan escribir pueden copiarlo de la tarjeta.

Cuando termina el horario escolar el maestro recoge las tarjetas. A medida que transcurre el año los niños irán reconociendo su nombre escrito y el de algunos compañeros. El maestro procura que cada día sea ellos mismos quienes busquen su tarjeta. Es posible que en esta tarea unos se ayuden a otros; por ejemplo: Carlos no encuentra su tarjeta, vamos a ayudarlo. ¿Con que empieza Carlos?, ¿Quién tiene un nombre que empiece igual? ¿Cómo es la primera letra de Carlos?, etc.

Con el fin de evitar el desorden que puede implicar esta búsqueda, el maestro puede:

- Hacer pasar a los alumnos en grupos de 4 o 5 para que cada uno encuentre la suya.

- Dar un montón de tarjetas a cada mesa es conveniente que no correspondan todas a los niños de ese equipo, para propiciar de esta manera la reflexión: “El mió no esta” “Faltan dos” “Nos sobro uno”, etc.

Cuando cada niño tiene ya su tarjeta, el maestro enseña las que sobraron (porque pertenece a los alumnos ausentes): ¿Todos tienen su tarjeta? ¿Y en esta otra? ¿Cuál es la de Rosa? ¿Y la de Manuel? ¿Cómo se dieron cuenta?, etc.

> “El maestro solicita la ayuda de uno o dos niños para repartir los trabajos o cuadernos. Procura que cada día participe una pareja diferente con el fin de que todos vayan interviniendo en esta tarea. No es necesario que ellos conozcan la escritura de los nombre de todo el grupo; intentaran leerlos y muchas veces no podrán hacer esa lectura. Las dificultades en el reparto de los trabajos propician el intercambio de opiniones.”[33]

Cuando no puedan leer, naturalmente, preguntarán a sus compañeros: “¿De quien es este?” El aludido reconocerá su trabajo o el nombre escrito en el.

[33] Ibíd. P. 22

Si entregan un trabajo a quien no corresponde, con seguridad el que lo recibe dirá: “Este no es el mío” y surgirá la necesidad de buscarlo.

CONCLUSIONES

Toda investigación tiene un proceso de desarrollo y cuando termina el investigador esta en posibilidad de ofrecer algunas conclusiones de su trabajo, por esto a continuación describo las conclusiones a las que llegue después de haber analizado cuidadosamente la bibliografía que necesito para la investigación del problema.

- La educadora debe tener antecedentes de cada uno de sus alumnos, investigar las experiencias, ya que el medio socioeconórnico y cultural de cada niño varía y más aún, si vive en la ciudad.

- La educadora debe hacer una ficha global de cada niño en donde la madre conteste preguntas que la maestra(o) hará de cada uno.

- Fomentar el respeto así mismo y hacia los demás mediante el ejemplo, para que el niño se ubique en el contexto del grupo desde el principio.

- Estar siempre a la expectativa de cada niño, tomar en cuenta sus carencias sin hacer comparaciones, observándolo siempre, durante todo el año escolar, dándole trabajos de acuerdo a sus posibilidades, capacidades e intereses que el niño presente para que así eleve su

nivel y capacidad de aprendizaje en la lecto-escritura.

- Que haga sentir en forma efectiva el afecto en cada uno de sus alumnos con rondas, equipos de trabajo, pláticas organizadas y dirigidas a fin de que se escuchen unos a otros y salgan de su egocentrismo, ya que al ingresar a la primaria llevan temor, aunque algunos hayan ido al jardín de niños.

- Propiciar el desarrollo de su lenguaje y dejar que el niño hable, que participe siempre, pero con fundamento en algo, por ejemplo organizando y planteando un juego en donde los niños interpreten y ejecuten alguna actividad, como inicio se puede poner: “El juego del calentamiento”.

Aquí es donde se operativisa ésta estrategia y el niño aprende muy bien, amplia su código y establece reglas.

- El maestro debe ser constante en el afecto hacia sus alumnos, ya que los seres humanos vivimos del afecto y del cariño constante que se nos proporcione. Esta es una estrategia que aunque no se puede operativizar en forma escrita el maestro la va a sentir cuando vea que sus alumnos están aprendiendo en un ambiente sano y positivo y, cuando al evaluar sus cuestionamientos y enseñanzas, éstas sean óptimas.

BIBLIOGRAFÍA

BARBOSA, Heldt. Como enseñar a leer y a escribir. Ed. Pax. México, 1998. 234 pp.

BERGE, Andre. Como enseñar a leer y a escribir con alegría. Ed. Guadalupe. Argentina. 1993, 218 pp.

BRATOSEVICH, Nicolás y C. Rodríguez, Susana. Expresión oral y escrita. Argentina, 1992. Ed. Guadalupe. 422 pp.

CASSANY Daniel. Descubrir el escribir como se aprende a escribir. Ed. Paidós comunicación. Barcelona, 1987. 217 pp.

CHABOLLA Romero, Manuel. Como redactar textos para el aprendizaje. Ed. Trillas. México, 1998. 113 pp.

COLL Vincent, Roberto. Redacción con estilo. Ed. Bibliografat. España, 1984. 73 pp.

FERREIRO Emilia y Gómez Palacio, Margarita. Nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI. México, 1979. 346 pp.

GÓMEZ PALACIO, Margarita. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. Ed. SEP. México, 1986. 300 pp.

MIALARET, Gaston. El aprendizaje de la lectura. Ed. Morova. Argentina, 1990. 145 pp.

RUELAS Vázquez, Carlos. Comunicación oral y escrita. Redacción y exposición de temas. Ed. Lorenzana. México, 1992. 94 pp.

SÁNCHEZ, Benjamín. Lenguaje escrito, diagnostico, enseñanza y recuperación. Ed. Kapelusz. Argentina, 1992. 110 pp.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de educación Preescolar 2004. Ed. SEP. México, 2004. 165 pp.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Antología. La enseñanza de la lengua en la escuela. Ed. UPN. México, 1994. 298 pp

----------. Antología. Alternativas para el aprendizaje de la lengua en la escuela. Ed. UPN. México, 1994. 289 pp.

----------. Antología. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Ed. UPN. México, 1993. 279 pp.