



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD U. P. N. 25 B

SUBSEDE CONCORDIA

**“EL USO DE LOS ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS: UNA
ALTERNATIVA PARA LA POTENCIACIÓN DE LA
LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR”**

TESIS

ANA ISABEL DÍAZ CARRILLO

GLORIA CORRALES RODRÍGUEZ

DINORA CONCEPCIÓN LEÓN ESTRADA

MAZATLÁN, SINALOA, MÉXICO. JUNIO DEL 2006

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	7
JUSTIFICACIÓN.....	8
OBJETIVOS.....	10
HIPÓTESIS.....	11
1. LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJE.....	12
1.1. Las teorías psicoanalíticas.....	14
1.1.1. La teoría de Freud.....	14
1.1.2. La teoría de Erikson.....	15
1.2. Las teorías cognitivas.....	19
1.2.1. El conductismo.....	20
1.2.2. La teoría psicogenética.....	21
2. CARACTERIZACIÓN DEL NUEVO PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	54
2.1. Antecedentes del nuevo programa de preescolar.....	54
2.2. Fundamentos de la educación preescolar.....	55
2.3. Características del programa.....	60
2.4. Los propósitos fundamentales.....	62
2.5. Los principios pedagógicos del programa.....	64
2.6. Los campos formativos y las competencias.....	66
3. APROXIMACIONES AL ACTO DE LEER Y ESCRIBIR A TRAVÉS DE LOS ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS.....	81
3.1. Lo que se pone en juego en la lectura.....	81

3.2. Las bibliotecas como medio para acceder al saber	82
3.3. La lectura como vía para apropiarse de la lengua	83
3.4. La lectura como camino privilegiado para construirse uno mismo.....	84
3.5. ¿Cómo organizar el manejo de un acervo bibliográfico en el aula de preescolar?	88
3.6. Los acervos bibliográficos y su planeación bajo la modalidad de Proyecto y Taller	97
CONCLUSIONES	100
BIBLIOGRAFÍA.....	102
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El análisis de la evaluación histórica de la educación en el nivel de preescolar, los cambios sociales y culturales, las aportaciones en el conocimiento sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil, así como el establecimiento jurídico de carácter obligatorio, nos permiten constatar a partir del reconocimiento social la importancia de este nivel educativo.

A partir de la observación de una amplia variedad de prácticas educativas de las educadoras y; en particular, de las nuestras, partimos para la indagación de la presente investigación que nos brindará mejores elementos en torno al “uso de los acervos bibliográficos”.

En relación a lo anteriormente expuesto, hemos estructurado el trabajo en tres capítulos.

En el capítulo I, titulado “Las teorías del desarrollo y aprendizaje” se analizan las teorías psicoanalíticas de Freud y Erikson las cognitivas del conductismo y psicogenéticas como vías a través de las cuales se puede explicar el proceso de desarrollo y aprendizaje de los sujetos escolares.

En el capítulo II, denominado “Caracterización del nuevo Programa de Educación Preescolar” se describen los antecedentes, fundamentos, características, los propósitos fundamentales, los principios pedagógicos y los campos formativos y competencias a través de los cuales se favorecen los procesos de aprendizaje en los niños.

En el capítulo III, “Aproximaciones al acto de leer y escribir a través de los acervos bibliográficos” se reflexiona y se sugieren diversas estrategias en torno a lo que se pone en juego en la lectura, las bibliotecas como medio para acceder al saber, la lectura como vía para apropiarse de la lengua y como camino privilegiado para construirse uno mismo, cómo organizar el manejo de un acervo bibliográfico en el aula de preescolar y; los acervos bibliográficos y su planeación bajo la modalidad de Proyecto y Taller.

Finalmente, se incluyen las conclusiones que elaboraremos como resultado del análisis y reflexión derivados del proceso de investigación y la bibliografía básica y complementaria que sirvió como sustento para elaborar el aparato crítico de nuestra tesis y los anexos que muestran las evidencias del proceso de indagación para la formulación de este trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se ha observado la gran necesidad que existe en el país de la formación de niños lectores, nos damos a la tarea de trabajar por esta necesidad, brindándole a los docentes del plantel estrategias y un acompañamiento sobre la utilización de los acervos bibliográficos en preescolar. Ya que en dicho nivel del sistema educativo se forman las bases de una buena lecto-escritura y una vida social inspirada en valores, democracia, justicia e independencia y se considera como aspecto relevante el desarrollo del niño y el como aprende, según su naturaleza. Cada niño al convivir con otras personas va interiorizando su propia imagen, estructurando su inconsciente, conociendo sus aptitudes y limitaciones, gustos y deseos, reconociéndose así mismo como diferente de los otros y, al mismo tiempo, como parte de un grupo del mismo género (por edades, aspectos sociales, culturales, etc.) es decir, el niño va construyendo su identidad, una identidad que tiene connotaciones tanto positivas como negativas, agradables o problemáticas, que serán su carta de presentación ante otros, sumada a experiencias posteriores le van dando la sensación de dominio, seguridad, competencia, fracaso, o incapacidad.

El acercamiento del niño a su realidad, el deseo de comprenderla y hacerla suya ocurre a través del juego, que es el lenguaje que mejor maneja. No podríamos dejar de lado su cuerpo, cuerpo que habla y que ha sido desde siempre su principal instrumento, un detector real de lo que ocurre afuera y dentro de si, y que tiene un potencial de respuestas y sensaciones de placer y dolor que marcan la dirección de sus acciones.

La capacidad de jugar con el lenguaje y de sonreír son indicadores muy importantes en el desarrollo de un niño, un niño que sufre emocionalmente ve afectado su juego y su lenguaje. Hablar por lo tanto, no puede estar dissociado

del jugar ni del crear. Las palabras guardan un significado profundo para el niño, con ello el niño juega: juega con el hablar, habla jugando y juega con los significados.

Por ello, se considera relevante brindarles a los docentes asesorías y estrategias para que avancen hacia la profesionalización en la realización de su trabajo, al profundizar en favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas en el niño a través del uso de los acervos bibliográficos y la formación de bibliotecas para que vengán a fortalecer y enriquecer las acciones pedagógicas que los docentes planean en el hacer cotidiano, así pues el placer por la lectura se mezclará a través de las habilidades docentes con la curiosidad, la imaginación y el juego creativo despertando en el preescolar una actitud para incorporarse a la aventura del mundo de la lectura.

Ante la situación problemática que se nos presenta hemos llegado a plantearnos la siguiente interrogante:

¿Cuáles pueden ser las estrategias didácticas y recursos necesarios para acercar a la lectura y escritura a los alumnos del jardín de niños “Antonio Martínez Atayde” perteneciente a la zona escolar 010 del sector VIII durante el periodo escolar 2005 - 2006?

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El presente trabajo parte de la necesidad que presenta el Jardín de Niños Antonio Martínez Atayde con Clave 25DJN0762V, ubicado en Avenida La Marina s/n. En la colonia Francisco Villa, perteneciente a la zona escolar 010 del sector VIII de preescolar, dicho plantel cuenta con una planta docente de un directivo, 5 docentes, un maestro de enseñanza musical, un maestro de educación física pagado por los padres de familia y un intendente, en conjunto atienden una población de 132 alumnos, distribuidos en dos segundos y tres terceros grados. El contexto en el que esta inmerso el plantel es de nivel socio económico bajo por lo que se ve la necesidad de que la mayoría de los matrimonios trabajan para aportar un poco más a la economía familiar, esto repercute en la educación de los niños porque pocas veces los apoyan con sus tareas y se involucran poco con las actividades que realiza el plantel.

JUSTIFICACIÓN

Después de hacer un análisis profundo de nuestra práctica docente alrededor del aprendizaje de la lecto-escritura en el niño de educación preescolar hemos observado que el tema ha ocasionado polémica por saber cuando es el momento en que el niño debe aprender a leer y escribir, por eso nos surgió la inquietud de investigar sobre los procesos de la lecto-escritura en el nivel preescolar.

Hemos observado que el problema no es con los niños, si no con las educadoras ya que desconocemos los procesos de la lecto-escritura y los procesos de desarrollo del pensamiento de los niños, para que se apropien de ésta. Las características que se presentan son que en el nivel de preescolar no se le debe enseñar al niño la lecto-escritura convencional (leer y escribir) sino de propiciar espacios y actividades donde el niño desarrolle sus habilidades, capacidades y aptitudes para que se apropie de dicho conocimiento, a esta edad (de los 4 y 5 años) surge el interés espontáneo en el niño, por descubrir qué son aquellas marcas que se encuentran a su alrededor.

Las causas de no respetar los procesos de la lecto-escritura son porque se desconocen dichos procesos, así como el desarrollo del pensamiento de los niños, y se desconoce, porque no tenemos el hábito por la lectura, e investigar para darles a los niños lo más apropiado, ya que contamos con libros de apoyo con gran información sobre este tema.

En preescolar se realizan una serie de actividades que promueven los aspectos de las dimensiones y con muchas de ellas favorecemos el acercamiento a la lecto-escritura pero a la vez no nos damos cuenta de lo que favorecemos porque al realizar la actividades no lo hacemos con propósitos

definidos, no nos preocupamos algunas veces por ver la posibilidad educativa de cada actividad.

Gran parte de esta problemática se debe a la actitud del personal, mientras no tengamos al niño como centro del proceso educativo, el cómo se desarrolla y cómo aprende, el de tener una mente abierta al cambio y realizar el trabajo con más calidad dedicándole el tiempo y esfuerzo que se requiere y tratando de dar a los niños aprendizajes significativos, las cosas no van a cambiar. No se habla de generalidad se reconoce el esfuerzo y dedicación de muchas maestras que son muy eficientes y se preocupan por dar lo mejor de sí.

Las consecuencias que ocasiona la irresponsabilidad de algunas maestras y de no manejar los contenidos de aprendizaje de manera adecuada es que los niños adquieran conocimientos no bien cimentados, se presentan problemas en años posteriores, se afecta a los niños en el aspecto afectivo, cognitivo y social.

OBJETIVOS

Con la intención de integrar un acervo de literatura infantil e incluirlos en la vida del aula de preescolar para que los niños se acerquen al acto de leer y escribir y les permita expresarse sin temor; presentamos como productos cualitativos de la elaboración de nuestra tesis los siguientes objetivos:

- Propiciar que los niños tengan experiencias con diversos materiales escritos en situaciones didácticas significativas, dentro de un marco de desarrollo integral, ampliando sus posibilidades de acción y comunicación al interactuar con la lengua oral y escrita.
- Desarrollar el hábito de la lectura y la escritura en los niños y niñas de preescolar a través del uso de los acervos bibliográficos.
- Proporcionar a los docentes del jardín de niños los elementos básicos acerca de la organización y funcionamiento de bibliotecas de aulas y de espacios placenteros propicios para el acercamiento de los niños y las niñas a la lecto-escritura a través del juego y la imaginación.

HIPÓTESIS

Como elemento guía de nuestra actividad de investigación elaboramos la hipótesis siguiente:

“El uso adecuado de los acervos bibliográficos por parte de los sujetos que participan en la educación preescolar es determinante para que los alumnos se acerquen a la lectura y escritura”.

CAPÍTULO I

LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE

Entre los múltiples problemas que enfrentan los sistemas educativos se encuentra la desarticulación de los niveles escolares que lo integran. Las experiencias educativas que ofertan a los niños pocas veces se presentan encadenadas por situaciones de aprendizaje con una clara continuidad y que correspondan con los distintos momentos o etapas de su desarrollo.

La organización incorporada entre los niveles provoca que se desaprovechen muchas posibilidades en la formación de los niños y se generen rupturas en problemas y fracasos escolares.

Uno de los factores que propician esa desarticulación es que durante muchos años, la atención dedicada a la educación básica se enfocó de manera exclusiva en la educación primaria. En fechas más recientes se reconoce la importancia de la educación preescolar en la educación básica.

Se reconoce y se han hecho esfuerzos por modificar las concepciones y prácticas en torno a la enseñanza y el aprendizaje en el nivel de preescolar. No obstante, en la práctica prevalece la idea que para los niños menores de seis años, lo más importante es la socialización a través de su convivencia con otros niños, y en desarrollar el ejercicio psicomotor para facilitar la coordinación motora gruesa y fina. Se deja de lado el desarrollo de la inteligencia y la construcción del conocimiento desde que nace, como una actividad transformadora del niño.

De manera tradicional, se ha considerado desde el núcleo familiar y desde la escuela primaria, que el niño al ingresar al nivel de primaria no sabe nada y es necesario enseñarle todo. Aún más, se tiene la idea de que todos lo

niños arriban con un mismo grado de desarrollo y todos; sin excepción, deben alcanzar la misma meta en tiempos uniformes.

Estos puntos de vista tienen su origen en una tradición pedagógica petrificada cuya tarea central se reduce a prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje de los contenidos educativos.

En la búsqueda de renovar la educación básica (incluida aquí la educación preescolar) se redefine como una posibilidad de atender mejor las necesidades educativas de los alumnos; se amplía así su alcance.

Esto se alcanza debido a una educación que se centra en un ser real, sujeto de aprendizaje, y porque se estudia cómo satisfacer sus necesidades educativas y de qué manera se le puede formar para que actúe de manera positiva en la realidad social.

Para lograr este propósito, es importante detenernos en el sujeto que aprende, preguntarnos cómo y qué aprende, para luego mirar al educador y preguntarnos cómo y qué enseña.

El niño es un ser único e indivisible, tanto en el tiempo como en el espacio. Esto es, se desarrolla en un solo y mismo proceso de aprendizaje, desde que nace hasta que muere.

A continuación presentamos una visión somera de las diferentes teorías del desarrollo y del aprendizaje tendiente a sustentar la práctica pedagógica. Aclaramos que no son las únicas y; quizá para muchos no son las mejores, pero nos parece que pueden servir de orientación a la educadora. Los elementos teóricos que se presentan contemplan no sólo aspectos cognoscitivos, sino también afectivos y sociales.

Esperamos que las educadoras encuentren en este apartado herramientas valiosas que respondan a su constante preocupación por mejorar el ejercicio de su profesión.

1.1 Las teorías psicoanalíticas

1.1.1. La teoría de Freud

Sigmund Freud parte del estudio del inconsciente y denota la importancia de las etapas psicosexuales por las que evoluciona el niño. En cada etapa se resalta el órgano o función que proporciona un placer especial y que, por lo tanto, despierta el interés del niño en un momento particular de su desarrollo.

En la etapa oral, que se desarrolla durante el primer año de vida, el interés del niño se centra en el placer bucal que le proporciona la succión o función nutritiva en general. La etapa anal, que se desarrolla entre los dos y tres años, el niño centra su interés en el placer de la eliminación o retención de las heces. De manera general, en esta etapa se adquiere el control de esfínteres, que es muy importante. La etapa fálica, de los tres a los seis o siete años, el niño enfoca la atención en los genitales, que constituyen el mayor centro de interés y de placer. Según Freud, es en esta etapa cuando se crea el complejo de Edipo que evolucionará:

1. De manera negativa, si se reprimen por completo los impulsos. Esto es lo que constituye la represión y los orígenes de la neurosis; y
2. De manera positiva, si se supera son represiones y se permite al niño entrar sin problemas en la etapa de la latencia. Ésta etapa continua hasta la pubertad y después se entra en el periodo genital, que se sigue hasta la vida adulta.

De acuerdo con la teoría psicoanalítica, el niño puede quedarse en alguna de las etapas y no evolucionar en forma adecuada o resolverlas en

forma parcial y arrastar, por el resto de su vida, aspectos de esas etapas mal superadas

En términos generales, se puede decir que esta teoría influyó bastante en los cambios surgidos en los años treinta y cuarenta en Estados Unidos y; después en Europa, cuando se inició la transición de una educación rígida y purista a una educación laxa y permisiva, ya que los padres tenían miedo de crear complejos a los niños y adoptaban el *laissezfaire* (dejar hacer).

1.1.2. La teoría de Erikson

Sin dejar de lado del todo la teoría psicoanalítica, Erikson añade un componente social y cultural, que según él, permite que el niño salga de su crisis de desarrollo habiendo enriqueciendo de forma positiva su personalidad.

Erikson propone ocho etapas de evolución en la vida. Cada etapa es una crisis psicosocial por vencer y una fortaleza por crear. Esto se puede ejemplificar en el recuadro siguiente:

Infancia 0-12 meses	Oral Sensorial	Confianza Vs. Desconfianza							
Niñez temprana 1 a 3 años	Muscular Anal		Autonomía Vs. Vergüenza y duda						
Niñez 3/4 a 6/7 años	Locomotor Genital			Iniciativa Vs. Culpa					
7/8 a 11/12 años	Latencia				Destreza Vs. inferioridad				
12/13 a 16/18 años	Pubertad y Adolescencia					Identidad Vs. confusión			
11/18 a 20/22 años	Juventud						Intimidad Vs. Aislamiento		
22 a 30/35 años	Adultez							Productividad Vs. Inercia	
35/40 años en adelante	Madurez Vejez								Integridad Vs. Hastío y desesperación

En la primera etapa o infancia, que va de los cero a los doce meses, la crisis de confianza-desconfianza ocurrirá cuando el niño, que depende totalmente de la madre, en particular para la nutrición, siente hambre o necesidad física de presencia inmediata. Si el alimento o la presencia física son otorgados sin falta, se crea la confianza. Por el contrario, la desconfianza surge al no recibir la presencia física o el alimento necesario. Al mismo tiempo, el niño va organizando sus necesidades en torno del horario que la madre le impone poco a poco. Lo que parece esencial aquí, es que la calidad de presencia de la madre vaya a la par con su regularidad en la atención del bebé.

La segunda crisis, se presenta en la niñez temprana, de uno a tres años, se caracteriza por el inicio de la independencia y autonomía que el niño va adquiriendo, al principio, cuando afirma el desplazamiento al caminar y empieza a querer hacer todo: comer, beber, alcanzar las cosas cuando trata de probar su resistencia física, tumbar lo que está sobre la mesa al tirar del mantel, entre otras. Por otro lado, la madre comienza a imponerle el control de esfínteres, situación que no siempre le agrada. Entonces da inicio la lucha entre el deseo de agradar a la madre y el de hacer lo que él quiere. Todo esto puede generar una crisis de vergüenza y duda. No se debe confundir vergüenza con culpa; en nuestro medio, se confunden con frecuencia. El niño que siente pena o vergüenza no busca el autocastigo, sólo quiere que no lo vean para que no vayan a tildarlo de “incapaz”, de “torpe”, o de “bebé”, cuando él siente que ya ha crecido y que puede hacer muchas cosas solo.

La superación de esta crisis, el niño está en la edad del juego. Esta etapa se encuentra entre los tres o cuatro años a los seis o siete. A esta etapa le prestamos singular importancia porque el niño de preescolar se desarrolla en ella. Aquí, el juego es casi siempre simbólico y el juego de las niñas comienza a diferenciarse del de los niños. Los niños van a jugar más a los policías y ladrones, a los vaqueros, a la guerra, etcétera. Las niñas por lo general van a jugar a la mamá, a la escuelita, a las muñecas. Es el momento del

descubrimiento del sexo, no sólo de los genitales sino también en el sentido de que ya si es niño o niña y todo lo que esto conlleva. Aquí la crisis que se presenta, será de iniciativa contra culpa.

La iniciativa se presenta en el sentido de querer escoger su ropa, sus juguetes, sus libros, sus amigos, sus comidas, su tiempo de estudio y de juego. No siempre logra quedar bien con el adulto, es reprendido, criticado o se le imponen cosas que la realidad exige, como acostarse a determinada hora, bañarse y estudiar. Al no querer hacerlo y revelarse, aunque sea en su interior, puede en su fantasía desear destruir o hacer daño a los padres o a los maestros. De esto, resultará un fuerte sentimiento de culpa.

Es aquí donde se puede situar el complejo de Edipo: el deseo de agradar al padre del sexo contrario y tenerlo para sí, con fantasías o deseos de muerte para el padre del mismo sexo. En esta culpa, según Freud y Erikson, se encuentra el origen de la neurosis del adulto. Si llega a sobrepasar la crisis y lograr organizar y planear su vida con propósitos y deseos de autoestima (que le permitirán más satisfacciones en la escuela, el deporte, los viajes, las reuniones de amigos), saldrá de esta crisis con una identidad afirmada y una gran capacidad de iniciativa. Quedará ya muy claro lo permitido y lo posible, así como la identificación con ideales dirigidos hacia objetivos valiosos bajo la guía de la conciencia.

En la cuarta etapa, que va de los siete u ocho a los once o doce años, el niño entra a la edad escolar. En ella, la característica es la destreza contra la inferioridad, lo que puede generar sentimientos de incapacidad. El niño entra en una etapa de perfeccionismo y absolutismo. Nada es relativo: todo es bueno o malo, querido o detestable, amigo o enemigo. No existen términos medios. Si logra superar la crisis de manera adecuada, aprenderá a competir por competir, aceptará ganar o perder sin sentir que pierde la seguridad.

En esta etapa, el club, el colegio, los grupos, son muy importantes, ya que forman parte de la preparación para la adolescencia, que será la crisis mayor, y ésta no lo debe tomar desprevenido. Si logramos apoyar y comprender al niño puede ser una época feliz y agradable.

La quinta crisis es la de la adolescencia que comprende de los doce o trece años a los dieciséis o dieciocho. Se caracteriza por la necesidad de identidad y su problema sería la confusión.

De todos es bien conocido lo difíciles que son estos años, en los que el adolescente oscila entre las agresiones y el amor, tristeza y alegría, dependencia e independencia. El joven tiene que llegar a la autodefinición no sin antes vencer miles de pruebas y situaciones espinosas. Esta etapa resulta menos tormentosa en aquellos jóvenes que han sido preparados para la búsqueda de estudios o trabajos satisfactorios. Las relaciones sociales y amorosas empiezan a ser apasionadas con apariencia de absolutas. El adolescente puede perderse o desviarse en experiencias negativas.

La sexta etapa es la de la adultez joven que persigue a la adolescencia. El adulto joven deberá estar capacitado para la intimidad y la solidaridad frente al aislamiento. Surgen las convicciones ideológicas y el sentido de la obligación moral. Es la época en que el joven llega a poder amar y a trabajar con satisfacción, aspectos que constituyen los rasgos distintivos de una personalidad madura.

En la séptima crisis, llamada madurez o adultez, se presenta la oposición productividad – inercia. El adulto debe ser productivo y creativo. Esta etapa se caracteriza por la preocupación de establecer y guiar a la siguiente generación.

La octava etapa es la vejez, que se caracteriza por la integridad y la sabiduría. En ella debe resolverse la crisis integridad versus hastío.

El estudio de las etapas del desarrollo es muy importante para aquellos que tratan con seres humanos, de manera particular los educadores, quienes deben comprender y facilitar el desarrollo armonioso de una etapa a la siguiente.

Las teorías de Freud y Erikson nos proporcionan elementos ricos que tratan de explicar el desarrollo emocional y social y, como veremos más adelante, no se encuentran separadas de las teorías cognoscitivas de Piaget, Vigotsky y Ausubel, sino que ofrecen enfoques diferentes y complementarios entre sí.

1.2. Las teorías cognoscitivas

Reciben el nombre de teorías cognoscitivas a todas aquellas que centran su estudio en el desarrollo del conocimiento.

Hasta hace pocos años, las teorías pedagógicas no tomaban en cuenta los aspectos psicológicos del aprendizaje y, por lo tanto, sólo se interesaban en la instrucción, en el qué enseñar. Algunos otros iban un poco más lejos y hablaban de cómo enseñar. Pero quién aprende y cómo aprende no formaban parte de sus inquietudes. Por otra parte, la educación hasta el siglo XVII fue exclusiva de las clases sociales altas. Los pobres entraban como aprendices en los talleres de los artesanos y aprendían el oficio, o se dedicaban a las tareas propias del campo.

Podríamos decir que fue Comenio quien probablemente, alrededor de 1650, fundó las primeras “escuelas para todos”. Su actividad giraba más que nada en torno al aprendizaje de la religión y las disciplinas que en aquel tiempo podían considerarse como necesarias para un hombre democrático y plenamente humano.

En esos tiempos se fundaron también varias órdenes religiosas encargadas a la enseñanza de los pobres. Surgieron así los oratorianos, lasallistas, franciscanos y muchos más, abriendo escuelas destinadas a formar jóvenes bajo la idea estricta del aprendizaje memorístico.

Fue hacia 1776, con Herbart, cuando se empezó a hablar sobre la función de la filosofía como orientadora de la pedagogía, en relación con los objetivos por alcanzar, y de la psicología para procurar los medios apropiados. A principios del siglo XX, Edovard Claparede funda en Ginebra el Instituto J. J. Rousseau para enseñar a los maestros la psicología del niño.

Entre las diferentes tendencias que se inician en el estudio del aprendizaje y no sólo de la enseñanza, podemos hablar del conductismo, de la psicología genética de Piaget, y de las aportaciones de Vigotsky y de Ausubel.

1.2.1. El conductismo

El conductismo es una teoría que estudia básicamente la conducta cuyos procesos de cambio ocurren como resultado de la experiencia. A partir de esto, sus seguidores han intentado describir cómo se aprende. El conductismo parte de la fase inicial el estudio de los estímulos que producen determinadas respuestas y el condicionamiento que, partiendo del estudio del reflejo condicionado realizado por Pavlov, puede producir respuestas aprendidas.

Para Watson, padre del conductismo, todo puede ser enseñado si se organizan bien los pasos del condicionamiento.

Skinner propone otro concepto modificado que él llama “condicionamiento operante instrumental”. Para él, el condicionamiento se logra reforzando o premiando la conducta que el sujeto produce de forma espontánea

y; en el caso de conductas indeseables, no reforzando o reforzándolas de manera negativa. No pretendemos profundizar en el tema, más no lo podemos dejar de lado, veamos algunos ejemplos que ilustran la situación y subrayar la importancia tan grande que, aun sin conocer la teoría, le han dado los educadores, ya sean maestros o padres. En la escuela, si el niño hace algo incorrecto, se le tacha su error sin explicarle por qué y se sanciona con una calificación baja. Por el contrario, si el alumno sacó todo bien, se le premia con una calificación alta.

Con frecuencia, el alumno estudia, memoriza cientos de datos, muchas veces sin entenderlos, y contesta correctamente. Sin embargo, el aprendizaje fue ficticio, pues una vez pasado el examen con facilidad olvida todo.

En el hogar también el niño recibe una serie de consignas: esto se debe hacer, esto no se debe hacer, sin entender el por qué. Si obedece en forma ciega es premiado, si desobedece es castigado. Esto trae como resultado conductas artificiales, que el niño evade con frecuencia, en cuanto no lo ven los padres o educadores.

1.2.2. La teoría psicogenética

Para Jean Piaget el aspecto más importante de la psicología radica en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia. No es que Piaget rechaza o niegue que los aspectos emocionales y sociales sean importantes, sino que para él la construcción del pensamiento ocupa el lugar primordial.

En primer término, realizaremos una síntesis de la teoría de Piaget y después se analizarán algunos elementos más relevantes. Para Piaget, el

individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: por una parte, una herencia estructural y por otro, una herencia funcional.

La herencia estructural parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente. Por ejemplo, de acuerdo con nuestro sistema visual sólo podemos percibir ciertas partes del espectro solar y otras no; hay animales que pueden ver cosas que nosotros no vemos. El ejemplo más común es el de las gallinas o aves en general, los gatos y muchos otros animales. Lo mismo ocurre en el sonido: nosotros percibimos ciertos sonidos y otros no. Hay animales que perciben sonidos mucho más débiles que los percibidos por el ser humano.

Nuestra herencia estructural nos lleva a percibir un mundo específicamente humano. Todos recibimos la misma herencia estructural, todos vemos las mismas partes del espectro solar, todos oímos los mismos sonidos, todos tenemos capacidad de recordar, es decir de memorizar, de atender, de conocer. Pero es gracias a la herencia funcional que se van a producir distintas estructuras mentales, que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo. A este desarrollo se le llama génesis, es por ello que a la teoría, que estudia el desarrollo de las estructuras mentales la denominamos psicología genética.

La originalidad de la psicología genética radica en estudiar cómo se realiza este funcionamiento (el desarrollo de las estructuras mentales), como podemos propiciarlo y, en cierto sentido, estimularlo.

Gracias a la herencia funcional se organizan las distintas estructuras. La función mas conocida, tanto biológica como psicológica, es la adaptación. La adaptación y la organización forman lo que se denomina las invariantes funcionales, las llamadas así porque son funciones que no varían durante toda

la vida, ya que de manera permanente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos.

Desde las variantes funcionales se analiza aquí la adaptación, formada por dos movimientos: el de asimilación y el de acomodación. Es de suma importancia entender bien estos movimientos, ya que desempeñan un papel primordial en su aplicación al estudio del aprendizaje.

La adaptación

Desde el punto de vista biológico, el ser humano tiene necesidades específicas, entre otras comer, vestir, dormir. Todas sus necesidades las satisface adaptándose al medio: si tiene frío, busca fuentes de calor, como acercarse al fuego o ponerse ropa seca y gruesa; si tiene calor, busca refrescarse bajo la sombra, usa ventiladores o aparatos de refrigeración; si tiene hambre busca alimentos. En términos generales, a través de diversas maneras, el ser humano ha encontrado medios para adaptarse. Mediante su inteligencia ha inventado instrumentos que van desde lo más sencillo, como un palo para bajar una fruta del árbol, hasta aviones y cohetes para explorar el espacio.

Desde el punto de vista psicológico, el ser humano ha evolucionado en su inteligencia al desarrollar sus estructuras mentales con el propósito de adaptarse mejor a la realidad. Desde la época de las cavernas observamos como el hombre inventa de manera constante instrumentos de adaptación. Las pinturas rupestres nos cuentan la manera en que, desde hace diez o quince mil años, el hombre usaba lanzas para cazar animales y así poder sobrevivir. Con el transcurrir del tiempo el ser humano ha inventado la palanca, el cálculo y la escritura, la arquitectura y la agricultura; incluso ha inventado instrumentos nocivos, como las arma de guerra, que van desde la lanza y la flecha hasta la bomba atómica.

Podemos estudiar la adaptación analizando sus dos fases, que son complementarias: la asimilación y la acomodación.

La asimilación es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas o cambios que el individuo tiene que hacer sobre el medio para poder incorporarlo. Por ejemplo, al comer se mastica la comida, luego se digiere y se toma de ella lo que el cuerpo necesita; después, lo que no sirve se expulsa. De forma psicológica, al leer un texto, se analiza, se comprende y se asimila en la medida en que es comprendido. Lo que no es importante del texto, se olvida. A su vez, la comida modifica al organismo. Por ejemplo, el bebe no puede comer carne ni comida muy condimentada porque “no la puede asimilar”. A medida que crece empieza a comer alimentos más complejos que la leche, como huevos y verduras. Así el organismo crea jugos gástricos cada vez más complejos para digerir comidas condimentadas o grasosas. Cuando el niño es mayor su estomago tolera (digiere) comidas fuertes sin problemas. Así pues, la comida modificó al organismo. A esa modificación que permitió la asimilación la llamamos **acomodación**.

Con la lectura sucede lo mismo. El niño tiene que leer primero cosas muy sencillas con una trama fácil. A medida que crezca, su intelecto podrá entender cuentos mas complicados. El hombre culto podrá leer artículos o libros plagados de dificultades o abstracciones, pero ya puede asimilarlos. Al mismo tiempo estos libros irán modificando al individuo y le darán cada vez más elementos para comprender las ideas más complejas. Así la mente se ira desarrollando, se ira acomodando a lenguajes, ideas, argumentos más y más difíciles. Toda la vida estaremos adaptándonos a través de las funciones de asimilación y acomodación.

Los movimientos de asimilación y acomodación se pueden repetir y de hecho se repiten en forma constante. Esa repetición tiene como resultado facilitar la adaptación. A la incidencia de invariantes funcionales la llamamos

esquemas de acción. Los esquemas de acción se pueden automatizar y las acciones se realizan con rapidez. Por ejemplo, cuando el niño empieza a escribir se tiene que adaptar al lápiz, al papel y a la forma de las letras. Cuando ya ha logrado esto, escribe rápidamente, sin pensar en cómo se hace cada letra. Lo mismo sucede al leer o al calcular. Casi la totalidad de nuestra vida esta formada por esquemas de acción.

Los esquemas de acción se pueden modificar y, de hecho, cada modificación de un esquema de acción provoca una acomodación que permite la asimilación de situaciones complejas.

Durante el aprendizaje, la creación y modificación de esquemas de acción será lo que determine su aplicación y progreso. Por último, la generalización de tales esquemas se traducirá en un aprendizaje real y significativo. Cuando los esquemas de acción son aplicados a situaciones idénticas, lo único que tiene que hacer el sujeto es repetir el esquema y de esta manera la acción se automatiza. Lo más importante es que los esquemas se pueden aplicar a situaciones un poco diferentes. Entonces, el sujeto tendrá que elegir o seleccionar el o los esquemas de acción que le sirvan para resolverlas, es decir, para adaptarse a cada situación. Esta aceptación formará un nuevo esquema de acción.

Los esquemas de acción no solo son motores o preceptuales, pueden ser también intelectuales, como por ejemplo: ir de compras y elegir seis artículos iguales, de manera rápida multiplicamos el precio unitario por seis y sabremos si podemos o no pagar la cantidad que resulte. Por lo tanto, la combinación de esquemas de acción es muy importante.

En términos generales, hay que utilizar varios esquemas de acción para resolver una situación. Cuando estamos frente a una situación difícil o complicada, reflexionamos sobre cómo resolverla. Esta reflexión no es más que

pensar de manera anticipada qué esquemas de acción habría que utilizar y formular una combinación y secuencia de los mismos.

Una de las grandes aportaciones de Piaget a la psicología y a la educación en general fue estudiar los esquemas de acción que caracterizan los diferentes estadios o etapas del desarrollo del individuo. Los primeros esquemas son sólo perceptivos y motores. Al crecer, el niño va introyectando muchas acciones en forma de imágenes mentales. Luego podrá simbolizarlas y no sólo recordar un movimiento o una acción, sino también traducirlos en lenguaje. Por ejemplo, cuando el niño está frente a una puerta cerrada, no sólo evoca el sistema de apertura de la misma, sino que lo puede simbolizar bajo la frase “abrir la puerta”, lo cual significa que comprende los movimientos que tendrá que hacer para lograrlo.

Piaget describió el desarrollo del niño organizando, bajo un determinado título, los esquemas que caracterizan cada una de las etapas o periodos que presenta el desarrollo.

En nuestro caso, atenderemos la presentación que hace Juan Delval (1994) en su texto sobre el desarrollo humano, tenemos el siguiente cuadro:

ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO

I. Periodo sensorio/motor 0 a 18-24 meses	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de los reflejos. 2. Reacciones circulares primarias. Primeros hábitos. 3. Reacciones circulares secundarias. Coordinación visión-prensión. 4. Coordinación de esquemas secundarios. 5. Reacciones circulares terciarias. Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa. 6. Invención de nuevos medios por combinación mental. 		
II. Periodo de preparación y	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td data-bbox="589 1822 938 1898">IIA. Subperiodo preoperatorio 1.5 a 7-8 años</td> <td data-bbox="946 1822 1419 1898">i) Aparición de la función semiótica y comienzo de la interiorización de los</td> </tr> </table>	IIA. Subperiodo preoperatorio 1.5 a 7-8 años	i) Aparición de la función semiótica y comienzo de la interiorización de los
IIA. Subperiodo preoperatorio 1.5 a 7-8 años	i) Aparición de la función semiótica y comienzo de la interiorización de los		

<p>organización de las operaciones concretas 1.5 a 11-12 años</p>	<p>IIB.Subperiodo de las operaciones concretas 7-8 a 11-12 años</p>	<p>esquemas de acción en representaciones. 2-4 años.</p> <p>ii) (Nivel IA) Organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre asimilación a la acción propia. 4-5.5 años</p> <p>iii) (Nivel IB) Regulaciones representativas articuladas. 5.5- 7 años</p> <p>i) (Nivel IIA) Operaciones concretas simples. 7-9 años</p> <p>ii) (Nivel IIB) Nivel de completamiento de las operaciones concretas. 9 a 11 años.</p>
<p>III. Periodo de las operaciones formales 11-12 a 15-16 años</p>	<p>(Nivel IIIA) Comienzo de las operaciones formales. 11-13 años.</p> <p>(Nivel IIIB) Operaciones formales avanzadas. 13-15 años.</p>	

En este cuadro, los periodos, estadios o etapas por los que pasa el niño se describen de acuerdo con cómo se adapta al medio, qué tipo de esquemas utiliza, cómo van emergiendo nuevos esquemas y de qué manera, al combinarlos, se pueden obtener esquemas nuevos; cómo surgen nuevas funciones (el uso de instrumentos, desplazamientos, lenguaje, etc.) y nuevas formas de enfrentarse a situaciones variadas.

Enseguida veremos el estadio o periodo sensoriomotor y el periodo de preparación y organización de las operaciones concretas (dejamos para otra ocasión el periodo de las operaciones formales) por considerar de mayor importancia en el nivel de preescolar, donde realizamos nuestro análisis y proceso de investigación.

El periodo sensorio-motor

Este periodo comprende de los cero a los 18 – 24 meses de edad y se divide en seis subestadios:

EL PERIODO SENSORIO-MOTOR

Edad en meses	Inteligencia sensorio-motora	Objeto
Subestadio I 0 a 1	Ejercicios de consolidación de los reflejos.	
Subestadio II 1 a 4	Reacciones circulares primarias. Primeras adaptaciones adquiridas. Aparición de nuevos esquemas por diferenciación de los reflejos.	Seguimiento visual de objetos. No hay conductas de búsqueda de objetos desaparecidos.
Subestadio III 4 a 8	Reacciones circulares secundarias. Coordinación completa de la visión y la prensión. Comienzo de la diferenciación entre medios y fines.	Búsqueda de objetos parcialmente ocultos.
Subestadio IV	Coordinación de esquemas secundarios. Búsqueda de fines	Búsqueda de objetos totalmente ocultos que se

	utilizando otros esquemas como medio. Primeros actos de inteligencia práctica.	acaban de esconder. Si busca el objeto en un lugar A y lo encuentra y luego se esconde en B lo buscará en A.
Subestadio V 12 a 15	Reacciones circulares terciarias. Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa y diferenciación de esquemas conocidos. Conductas de soporte, la cuerda del bastón. Resolución de problemas nuevos.	Puede buscar el objeto en los sucesivos lugares en que se va ocultando. No es capaz de tener en cuenta desplazamientos invisibles.
Subestadio VI 15 a 18-24	Inención de nuevos medios por combinación mental. Fenómenos de comprensión súbita. Comienzos de la representación.	Búsqueda de objetos en todos los lugares. El sujeto concibe una permanencia de los objetos.

El subestadio I tiene una duración aproximada de un mes. En este tiempo el niño ejercita los reflejos con los que nace: succión y prensión. Su visión es muy general y su exploración de objetos con las vista se realiza de manera especial en los contornos.

El subestadio II, va de uno a cuatro meses. El niño descubre ciertos movimientos que le permitirán coordinar determinados esquemas. Así, por ejemplo, descubrirá la relación boca-mano/ ojo-oído/ mano-pie. Se sabe que el niño descubre esa relación porque comienza a ejercitar movimientos que antes no hacía (por llevarse las manos a la boca, para voltear adonde hay ruido, por ejemplo) y se divierte repitiéndolos sin cansancio.

En el subestadio III, que va de los cuatro a los ocho meses, el niño descubre que haciendo un movimiento puede producir un espectáculo interesante. Por ejemplo: jala la cobija y mueve todo lo que hay arriba, juega con sonajas o con móviles colgados sobre la cuna, empieza a reconocer la cara de la madre y posteriormente las de personas con quienes tiene más contacto. Al estar sentado, tiene posibilidades de control del medio, aprende a jugar con

los objetos, golpeándolos, tirándolos, chupándolos, etcétera. Luego comienza a deslazarse, primero rodándose y luego goteando. El desplazamiento le permitirá desarrollar una capacidad que tiene cierto grado de intencionalidad, como el apoderarse de algo.

El subestadio IV se desarrolla de los ocho a los doce meses. Durante este periodo se dan los primeros actos de inteligencia práctica, es decir, la intencionalidad esta presente: utiliza el llanto, el grito o el balbuceo con el fin de llamar la atención del adulto.

En el subestadio V, que va de los doce a los quince meses, el niño se dedica a experimentar todo: tira de los materiales, arroja los juguetes, sacude, agita los objetos, los golpea con la palmas a manera de tambor, etcétera. En este subestadio empieza a distinguir el no, aunque todavía hace las cosas repitiendo “no, no”.

El niño puede descubrir nuevos medios para alcanzar metas familiares: el niño ya sabe que tirando del mantel puede obtener lo que está arriba de la mesa, pero si se ve que cuelga un listón o lazo de una taza, tira más bien del listón que del mantel. Se trataría de conductas precursoras de actividades instrumentales. Así mismo, el niño se relaciona con la gente que más simpatiza e imita sobre todo los gestos.

El subestadio VI contempla de los quince a los dieciocho o veinticuatro meses. El niño comienza a anticipar a utilizar instrumentos (un palo para alcanzar algo; sillas, cajones o mesas para treparse) y comienza a comunicarse con onomatopeyas. Esto refleja que el niño va adquiriendo la capacidad de representarse cosas en forma mental y utiliza la imitación diferida o el juego simbólico.

Por otro lado, el niño encuentra nuevos medios, no sólo por tanteos o por ensayo y error, sino por esquemas combinados que le permitan prever, calcular e inventar soluciones nuevas a problemas nuevos. Esta conducta con claridad intencional y anticipatorio es, sin lugar a dudas, una inteligencia en acción que Piaget denomina “capacidad de invención de nuevos medios por combinación mental”.

El periodo preoperatorio

Este periodo va de 1.5 años hasta los 7-8 años. Se llama así porque en él se presentan las operaciones, es decir, la estructuras de pensamiento lógico-matemático que se caracteriza por la reversibilidad. Este periodo es para nosotros muy importante dado el propósito del presente trabajo, ya que las edades de los niños en preescolar oscilan entre cuatro y seis años, por lo cual la mayoría de ellos están en éste periodo.

No obstante, no sólo debemos poner énfasis en lo que al niño le falta para llegar al período operatorio, sino que debemos estudiar sus características psicológicas en este periodo en que los cambios y transformaciones son tan importantes.

Lo más interesante del periodo preoperatorio, y sobre el cual gira todo el desarrollo, es la construcción del mundo en la mente del niño, es decir, la capacidad de construir su idea de todo lo que le rodea. Al formar su concepción del mundo, lo hace a partir de imágenes que él recibe y guarda, interpreta y utiliza, para anticipar sus acciones, para pedir lo que necesita y expresar lo que siente. En suma, en este periodo el niño aprende a transformar las imágenes estáticas en imágenes activas y con ello a utilizar el lenguaje y los diferentes aspectos de la función semiótica que subyacen en todas las formas de comunicación.

En este espacio, describiremos aunque sea de manera somera, los diferentes sistemas de representación como son: la percepción, la imitación, la imagen mental, el juego, el lenguaje y el dibujo, de acuerdo con Piaget. Lo haremos, porque todo lo anterior, repercute sobre el aprendizaje y la enseñanza.

La representación

Durante el periodo sensorio-motor, el niño ha aprendido a reconocer a las personas que están cerca, a jugar con los objetos, a buscar los juguetes que lanza y, en fin, a balbucear y a utilizar un lenguaje incipiente. Pero lo más importante consiste en que llega a encontrar instrumentos sencillos para prolongar sus capacidades físicas, con lo que evidencia sus capacidades mentales, es decir, su inteligencia. Esta inteligencia práctica va a crecer y a volverse cada vez más “interna” en el sentido de que podrá pensar en muchas cosas, no sólo en imágenes, sino de forma especial a través de sistemas simbólicos como el lenguaje.

Entre los sistemas simbólicos se puede hablar no sólo del lenguaje, sino también del juego, el dibujo, la imitación, la imagen mental y el sistema escrito de la lengua.

Por semiótica se entiende cualquier sistema que nos permita comunicarnos por medio de simbolizaciones o representaciones. Estas se caracterizan por la capacidad que adquiere el niño para no tener que actuar directamente sobre los objetos, sino para hacerlo a través de un elemento que los sustituye, es decir, que los representa.

Los sistemas de representación se denominan significantes. Al objeto representado lo llamamos significado. Por ejemplo; el significado de la palabra “vaso” es un objeto, por lo general de vidrio, que sirve para tomar líquidos.

Significado = objeto de vidrio para tomar líquidos.

Significante = palabra o dibujo que representa ese objeto.

De acuerdo con el tipo de relación entre significado y significante, podemos identificar: índices o señales, símbolo y signos.

Para aclarar lo anterior, Juan Delval los define como sigue:

La representación	La capacidad de representación consiste en la posibilidad de utilizar significantes para referirse a significados. El significante está en lugar de otra cosa, a la que se refiere, y designa ese significado, que puede ser un objeto, una situación o un acontecimiento. La utilización de significantes abre inmensas posibilidades al pensamiento y a la capacidad de actuar sobre la realidad. El sujeto no tiene que actuar materialmente sobre la realidad, sino que puede hacerlo de manera simbólica. Esta capacidad permite la construcción de representaciones o modelos complejos de la realidad. Los significantes pueden ser de tres tipos: índices o señales, símbolos y signos. Piaget denomina a esta capacidad <u>función semiótica</u> .
Señales	El significante está directamente ligado al significado, bien porque es una parte de él o porque ambos están ligados y se producen juntos. Por ejemplo, el humo es una señal o índice de fuego, la aparición de una mano es un índice de la presencia de una persona.
Símbolos	El símbolo guarda una relación motivada con aquello

	que designa. Por ejemplo, el dibujo de una casa es un símbolo de la casa, un letrero con una línea ondulada en una carretera indica la próxima presencia de una curva, el niño que cabalga sobre un palo lo está utilizando como símbolo de un caballo. El juego <u>simbólico</u> infantil se caracteriza por la utilización de símbolos. El símbolo guarda una mayor distancia con lo que designa la señal.
Signos	Los signos son significantes arbitrarios, que no guardan relación directa con el significado. Ejemplos son los signos matemáticos, como +, =, o las palabras del lenguaje que son signos arbitrarios (con la excepción de los onomatopeyas). La distancia entre significante y significado es máxima.

La percepción

El ser humano desde recién nacido tiene percepciones, es decir, que las sensaciones que están en la base de la percepción permiten que algo llegue a nuestra mente en forma significativa. Las percepciones son simples o complejas según las sensaciones que intervienen en ellas.

Las percepciones tienen la característica de que, para presentarse, requieren de la presencia del estímulo. Por ejemplo, una luz es percibida por el individuo mientras ésta permanece; una vez que desaparece se acaba la percepción de la luz. De esta manera, percibimos los objetos que nos rodean y todo lo que tiene características físicas que permiten que nos demos cuenta de su existencia. Estas son percepciones sobre objetos externos al cuerpo humano, que se realizan a través de los cinco sentidos o por combinación de los mismos: percibimos los cambios o fenómenos que ocurren en el espacio

que nos circunda, la velocidad de los objetos en movimiento, la intensidad de los sonidos, la textura, el olor, el sabor o las características de aquello que nuestros sentidos pueden captar.

También tenemos imágenes Kinestésicas que nos informan sobre la situación o posición de nuestro cuerpo, si estamos parados o sentados, etcétera. Percibimos el dolor o la incomodidad, el cansancio o el sueño, y así sucesivamente.

Al percibir algo, nuestra mente capta su forma, color, olor, sonido, y se apropia de esta percepción reproduciéndola o imitándola en su interior. Esta “imitación internalizada” da lugar a lo que se denomina imágenes mentales, que son los registros internos que vamos poco a poco almacenando.

Las imágenes mentales pueden estar unidas a la memoria y a través de esta facultad podremos, por ejemplo, reconocer un objeto que ya hemos visto. A esto le llamamos memoria de reconocimiento. Tratar de recordar un evento, una palabra, un nombre, es buscar en nuestro archivo de imágenes una que ya no esté presente, pero que sabemos que estuvo presente en alguna otra ocasión o algún día. A esto le llamamos memoria de evocación.

La imitación

Hay dos tipos principales de imitación: la imitación actual y la imitación diferida.

A una edad muy temprana, surge la imitación de los gestos. El niño empieza desde bebé a imitar a las personas que abren o cierran los ojos, sacan la lengua, etcétera. Después imita gestos de despedida, juegos con las manos como “las papitas” o “pon pon”. Imita también ruidos, tonadas y demás. Toda la

etapa sensorio-motora está denominada por la imitación gestual. Primero, tiene lugar la imitación actual, aquella que se realiza con el modelo presente; no se limita a gestos, sino que se imitan eventos o series de acciones. Por último, al término de esta etapa, aparece la imitación diferida que, entre otras cosas, nos muestra la importancia que tiene ya la imagen mental.

Piaget nos otorga un ejemplo de imitación diferida: una niña ve a su hermanito haciendo un berrinche, tirado en el suelo y pataleando. Al siguiente día la niña, sin motivo, se tira al suelo y hace exactamente la misma escena que el hermano el día anterior. Esta imitando el evento “berrinche” sólo en las acciones externas, ya que la niña no está enojada y no utiliza el evento de la misma manera que el hermano. Pero esto nos deja ver que la niña registró el evento y al día siguiente lo repitió. Lo anterior es una imitación diferida que supone imágenes mentales y evocación de las mismas, para permitir su reproducción.

La imitación diferida puede ser también verbal. El niño imita voces, ruidos, sonidos y palabras, sin saber con certeza lo que significan. Por ejemplo, un niño de seis años dice un día: “voy a limpiarme los orificios de la nariz”, al preguntarle qué quiere decir orificios, responde: Así les dice el médico a los moquitos de la nariz. Vemos que el niño repite o imita la palabra orificio con un contenido diferente al que les dio el médico.

En los juegos de simulación, gran parte de los componentes son imitaciones de personas a las que los niños ven actuar de una forma o de otra.

La imagen mental

Jean Piaget define a la imagen mental como la imitación interiorizada. Aquí debemos de entender que no sólo imitamos gestos, palabras con

palabras, sonidos con sonidos, sino que también imitamos de manera mental los objetos que nos rodean, sacando de ellos su forma, color y atributos físicos como el peso y el volumen, y creamos desde ese objeto una copia interna que almacenamos en forma de imagen mental.

La función que tiene la imagen mental en nuestra vida es muy importante. El pensamiento del niño se inicia a través de la acción, a partir de la cual interioriza determinadas imágenes. Después, el niño aprenderá que esas imágenes visuales le corresponde un nombre. Así es como Piaget explica el origen del lenguaje.

El uso que hace la memoria de la imagen mental es también de suma importancia. La memoria es el mecanismo del recuerdo. La imagen mental es el contenido del recuerdo. Piaget nos habla de imágenes reproductoras y de imágenes anticipatorias. Las dos pueden ser estáticas o de anticipación.

Las imágenes de transformación son las imágenes que podemos proyectar al futuro. ¿Cómo quedaría el auto si lo pintara de rojo o de azul? ¿Cómo se vería la oficina si cambiara el orden de las cosas?

En la práctica pedagógica se hace mucho uso de la inferencia que, entre otras cosas, obliga al individuo a manejar un recuerdo con imágenes recién creadas y luego lo invita a que, de acuerdo con sus esquemas de conocimiento, se proyecte al futuro y descubra o imagine por lógica qué pasará o habría pasado, por ejemplo, a un cantante de un concurso. Esto nos presenta la gran diferencia entre hacer preguntas sólo de reconocimiento o evocación, y elaborar preguntas constructivas que obliguen al sujeto a reflexionar con lógica y a ingerir situaciones en las que tendrá que transformar esas imágenes para otra situación o contexto.

Es por ello que se habla de reproducciones inteligentes cuando el pensamiento tiene que intervenir con sus esquemas de acción para resolver un problema o para inventar una solución diferente.

El juego

Revisaremos los distintos tipos de juego, desde el juego simbólico, pasando por el de reglas y el de video, hasta el juego didáctico.

El juego simbólico inicia en forma incipiente antes de los tres años, pero se consolida hacia los cuatro años cuando el niño ya utiliza bien el lenguaje y su realidad se encuentra mucho más estructurada.

Ya se comentó antes del simbolismo y sus diferentes componentes: significantes y significados. Los juguetes son con bastante frecuencia significante: el oso de peluche significa un animal de verdad; la muñeca significa un bebé o un niño; los juegos de cocina o de té significan los utensilios reales de una casa. No obstante, éstos no son sino significantes propiamente elaborados para facilitar el juego simbólico del niño.

Por fortuna, el niño no se limita a esos elementos, sino que crea sus propios significantes, a los que de manera arbitraria otorga un significado. Por ejemplo, una hilera de cajas de cerillos pueden ser para un niño un tren.

El juego simbólico es de mucha importancia en la estructuración de la realidad del niño, ya que éste le permite representar una serie de situaciones en las que él juega diferentes roles o papeles. De ésta forma va introyectando imágenes, imitando lo que hace la mamá, lo que hace el bombero, el policía, lo que debiera hacer el maestro con un niño que se porta mal, cuando se juega a

la escuela, y así un sin fin de situaciones que permiten, entre otras, que unos niños enseñen a otros.

El juego simbólico es muy socorrido por algunos psicólogos para interpretar las situaciones de conflicto que los niños pueden proyectar en el juego.

El juego simbólico es de suma importancia para la estructuración de la realidad, ya que éste le permite representar una serie de situaciones en las que él juega diversos roles o papeles. Así, poco a poco va introyectando imágenes, imitando lo que hacen los adultos como la mamá, lo que hace el policía, el bombero, lo que debiera hacer el maestro con un niño malportado, cuando juegan a las comiditas o a la escuelita, y así un sinfín de situaciones que permiten, entre otras cosas, que unos niños enseñen a otros.

Con frecuencia, hemos visto que unos niños enseñan a otros, cuando la maestra les escribe y lee palabras en el pizarrón; una gran parte de los niños que se inician en los elementos básicos de la lectura no comprenden lo que esto significa; entonces de una manera inteligente los niños más avanzados apoyan a los más retrasados, ejemplo: la maestra escribe la palabra ala y el niño apoya a otro diciéndole con lo que vuelan los pájaros, la maestra escribe ojo y el niño le dice a su compañero con lo que vemos, etcétera.

Los cuentos y sus representaciones o escenificación, son juegos simbólicos, sobre todo cuando llevamos al niño a inventar o a reinventar un cuento. En el cuento de Caperucita roja les podríamos plantear preguntas como: ¿Qué pasaría si Caperucita, en lugar de al lobo, hubiera encontrado..?, imaginan un oso, una águila, una hormiga, un príncipe, un vendedor de chocolates, una lámpara mágica, entre otros. Hubiesen tenido variados encuentros diferentes para cambiar el cuento y escenificaciones ricas para ser actuadas.

El juego simbólico se verá sustituido más tarde por el juego de reglas.

El juego de reglas apenas surge hacia los cuatro o cinco años, cuando el niño tiende a imitar a los niños mayores pero aún no entiende lo que es una regla. Ocurre entonces que el niño acomoda las reglas según su convivencia, porque él quiere participar, pero no le gusta perder.

Más tarde, hacia los siete años, el niño acepta las reglas siempre y cuando sea él quien las fije. Esto provoca múltiples conflictos, pues todos quieren fijar las reglas. Si logran ponerse de acuerdo, los niños son capaces de participar en un juego, por lo general muy corto, ya que no son tolerantes para aceptar las reglas de otros.

Posteriormente, el niño acepta un juego donde las reglas vienen desde siempre, es decir, ya están dadas, son sagradas y no pueden cambiarse si estas se cambian, “ya no es el juego”. En esta etapa, romper una regla provoca en el niño un fuerte sentimiento de culpa.

En preescolar (y también en primaria) resulta de gran utilidad estimular en las clases la participación de los niños con lo que podría llamarse juegos educativos, cuyo fin específico es buscar despertar el interés en trabajar temas o contenidos que, abordados de otra manera, resultan muy aburridos.

El lenguaje

Para Piaget, el lenguaje depende de la función semiótica, es decir, de la capacidad que el niño adquiere, entre el año y medio y dos de vida, para diferenciar el significado del significante, de manera que las imágenes interiorizadas de algún objeto, persona o acción; permite la evocación o representación de los significados.

De manera gradual y con ayuda del medio externo, y sobre todo de las personas, las imágenes se van acompañando de sus respectivos sonidos.

Según Piaget, el niño repite palabras sólo por el placer de hacerlo. Su habla es una ecolalia, un lenguaje egocéntrico que todavía no tiene un significado social.

Se pueden distinguir tres tipos de categorías de lenguaje egocéntrico: 1) Repetición, 2) Monólogo y, 3) Monólogo colectivo.

En la repetición, se puede decir que el niño balbucea y se ejercita en sus emociones y explicaciones.

Por último, en el monólogo colectivo, el niño habla con otras personas u otros niños pero no intercambia, es decir, que no pone atención ni tiene en cuenta lo que dicen los otros.

Resulta interesante escuchar a dos niños de la misma edad hablar cada uno siendo en su propio discurso, sin tomar en cuenta el discurso del otro. La realidad es que el niño se habla así mismo. Cuando el habla se empieza a socializar, el niño pasas del lenguaje egocéntrico al lenguaje social.

El lenguaje se socializa cuando el niño comienza a dialogar, es decir, a tomar en cuenta el lenguaje de los otros.

El lenguaje socializado podemos distinguir: 1) El lenguaje adoptivo, 2) El lenguaje crítico, 3) El de repetición o mando, 4) Las preguntas y 5) Las respuestas.

En el lenguaje adoptivo el niño puede decir lo mismo que decía en el monólogo, solo que ahora le interesa, que lo escuchen y toma en cuenta la sugerencias de los otros para modificar su acción pide aprobación y se siente muy bien cuando se le aplaude o felicita.

En el lenguaje crítico, el niño se dirige con claridad a otras: “eso no”, “esté bonito” no “esta bien”.

El lenguaje de petición o mando, el niño quiere obtener algo y lo pide incluso con tono de mando: “leche”, “¡Quítate!”, “¡Vamos a la cama!”, entre otras.

En el lenguaje de las preguntas, es la etapa de los ¿por qué?, muchas veces parecería que más que buscar una respuesta, el niño busca la ocasión de continuar las preguntas.

En el lenguaje de las respuestas, en variadas ocasiones el niño quiere hacer participe al otro de lo que piensa o de lo que siente: “¿Sabías que mi papá es piloto de avión?”.

Podríamos decir que, para Piaget, el lenguaje como herramienta de expresión y comunicación, puede llegar a ser el instrumento privilegiado del pensamiento, en particular cuando el niño va pasando del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.

No obstante, Piaget no confunde el pensamiento con el lenguaje, ya que considera que el lenguaje está subordinado al pensamiento, ya que se apoya no solo sobre la acción sino también sobre la evocación simbólica.

Al desarrollarse el lenguaje, se desarrollan también la construcción del tiempo, espacio y casualidad. Esto permitirá al niño situar sus acciones, no sólo en el presente sino también en el pasado o en el futuro.

El desarrollo del lenguaje en la escuela, y en especial en preescolar, es importantísimo, ya que de la competencia lingüística y comunicativa del niño dependerá su futura capacidad para organizar la lógica. Inicia con la lógica natural, y apoyado en ésta organizará secuencias de eventos pasados o futuros donde podrá también considerar la casualidad. De manera gradual, los relatos de los niños irán siendo cada vez más coherentes y se ubicarán más a una secuencia lógica.

El lenguaje se inicia muy temprano en la vida del niño. Sin embargo, su evolución continuará durante toda la vida, ya que los aspectos sintácticos y semánticos, la organización del discurso y la argumentación lógica, dependerán en gran medida del ámbito social en el que se desarrolla la persona.

La escuela (preescolar y primaria) juegan un papel central en el desarrollo del lenguaje oral, ya que determinará en gran medida al lenguaje escrito cuando éste se concibe como una forma de comunicación y no como una acción automática, como en el caso de la copia y el dictado, actividades muy frecuentes en el medio escolar.

El dibujo

El dibujo es otra de las formas mediante la cual el niño es capaz de iniciar la representación de su realidad. La relación entre el dibujo y las otras formas de representación semiótica es muy estrecha, por lo cual en un principio resulta muy difícil separarlas. El niño encuentra en el dibujo una actividad placentera de la cual goza y que le permite expresarse y experimentar en cada nueva realización.

El dibujo se inicia como una prolongación de la actividad motora. Por ello, los primeros trazos sólo reflejan el movimiento de la mano en círculo, ondulaciones y zigzag. Estos movimientos conducen a la intención de imitación de objetos y de las personas que rodean al niño, quien entonces tratará de captar las características del objeto que le resulten más atractivas en su intento por reproducir la realidad.

El dibujo contempla un componente cognoscitivo importante, porque permite al niño reflejar su comprensión en lo que concierne a la realidad que le rodea. Tiene una participación considerable en el desarrollo afectivo, ya que es un instrumento de gran utilidad para representar aquello que al niño le interesa, le preocupa o desea.

El dibujo representa un espacio para su actuación, que al tener como producto una creación material le permite descubrir sus posibilidades de dejar evidencias y de tener una influencia sobre el medio, lo cual le hace sentir bien.

El dibujo depende en gran medida, en su realización y en su desarrollo, de las posibilidades que proporciona la cultura en la que crece el niño. La disponibilidad de lápiz y papel como herramientas para su realización, o disponer de un pizarrón con un gis, un trozo de yeso y una pared, un palo sobre tierra húmeda o cualquier otro instrumento con el que se pueda rayar en una superficie, son factores determinantes para que un niño pueda desarrollar el dibujo.

Como elemento pedagógico, el dibujo tiene un enorme valor, ya que para el niño resulta una forma de representación mucho más natural que la escritura. cuando se le solicita al niño que representa algo, por lo general lo hace a través de un dibujo y no por medio de la escritura aunque ya sepa hacerlo. Esto se debe a que el dibujo tiene un carácter figurativo que se aproxima más el

significante al significado, mientras que en la escritura la representación es totalmente arbitraria.

Por lo anterior expuesto, el dibujo representa un instrumento muy importante para el trabajo en el aula. Éste deberá involucrarse con otras áreas de conocimiento, para el estudio de la naturaleza y la descripción de cualquier otro fenómeno.

Según Luquet, el dibujo pasa por las siguientes etapas:

- a) Realismo fortuito: el dibujo es todavía una secuencia de la actividad motora, consiste en la realización de barridos de papel o garabatos, pero el niño descubre el significado del dibujo durante su realización.
- b) Realismo frustrado: el niño todavía no es capaz de organizar en una unidad los elementos del modelo, pero los acomoda como puede. En la representación de la figura humana aparecen imágenes de cabezudos, formados por una cabeza de la que salen directamente líneas que representan las extremidades.
- c) Realismo intelectual: representa los rasgos básicos del objeto sin tomar en cuenta la perspectiva, con superposición de varios enfoques e igualmente partes ocultas del modelo.
- d) Realismo visual: entre los ocho y nueve años de edad, el niño empieza a representar el modelo tal y como se ve, intentando ser auténticamente realista.

Hasta aquí quedan más o menos trabajados los elementos de la representación del conocimiento. Al respecto, Juan Delval sostiene:

“Sólo el conocimiento operativo permite comprender las transformaciones de forma, sin que pueda reducirse al conocimiento figurativo. Éste puede servir de apoyo a la comprensión, pero no permite captar el proceso, sino cuando

mucho las etapas, y aunque esas etapas pueden multiplicarse y podamos tener muchas imágenes intermedias, por ejemplo de la caída de un objeto o de un cambio de forma, el proceso sólo puede captarse mediante ese conocimiento más abstracto, que es operativo.”¹

Tenemos que atender los elementos operativos del conocimiento, que se refieren a los resultados de la acción transformadora que el sujeto realiza primero, en concreto con los objetos y más adelante en forma abstracta, a partir de esquemas de acción lógica que le permiten reflexionar aun sin imágenes, utilizando más que nada el lenguaje.

La teoría de Ausubel

Ausubel acuñó el término aprendizaje significativo para diferenciar lo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo. Desde entonces, el concepto de aprendizaje significativo se ha desarrollado hasta formar parte esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar.

Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje. La significatividad del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto.

La atribución de significado sólo puede realizarse a partir de lo que ya se conoce, a través de la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para cada situación.

Lo anterior supone que los esquemas de conocimiento no se limitan a la simple asimilación de la nueva información. Esto implica siempre una revisión,

¹ Juan Pelval. Desarrollo humano. P. 247

modificación y enriquecimiento para alcanzar nuevas relaciones y conexiones que garanticen la significación de lo aprendido. Lo anterior, permite, además; el cumplimiento de las otras características del aprendizaje significativo: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos.

Entendemos que un aprendizaje es funcional cuando una persona puede utilizarlo en una situación concreta para resolver un problema determinado, y además, dicha utilización puede ampliarse al abordaje de nuevas situaciones para realizar nuevos aprendizajes.

Bajo esta tendencia, la posibilidad de aprender siempre está en relación con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y de las relaciones que se han establecido entre ellos. Por lo tanto cuanto más rica y flexible es la estructura cognoscitiva de una persona, mayor es su posibilidad de realizar aprendizajes significativos.

La concepción del aprendizaje significativo supone que la nueva información es integrada a una amplia red de significados, la cual se ha visto constante y progresivamente modificada por la incorporación de nuevos elementos. La memoria, aquí, no es sólo un cúmulo de recuerdos de lo aprendido sino un acervo que permite abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo que se aprende significativamente es memorizado significativamente. La memoria se presenta en la medida que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados.

Algunas de las condiciones necesarias para que el aprendizaje significativo se realice, encontramos:

- a) El contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, tiene que tratarse de que la información, el contenido por aprender, sea

significativa desde su estructura interna: que sea coherente, clara y organizada, sin arbitrariedades ni confusiones.

- b) Las posibilidades cognitivas del sujeto que aprende. No es suficiente que el material sea potencialmente significativos, se requiere además que el sujeto disponga de los acervos disponibles para atribuir los significados. En otros términos, es necesario que el sujeto tenga con los conocimientos previos pertinentes que le permitan abordar el nuevo aprendizaje.
- c) Es necesaria, para que sea posible el aprendizaje significativo una actitud favorable para su realización. El aprendizaje significativo implica una actividad cognoscitiva compleja: seleccionar esquemas de conocimientos previos pertinentes, aplicarlos a la situación nueva, revisarlos y modificarlos, establecer nuevas relaciones, etcétera.

Lo anterior, exige que el alumno esté lo suficiente motivado para enfrentar las situaciones y llevarlas a cabo.

Es muy importante que el maestro aproveche las motivaciones específicas que subyacen en los intereses, a veces esporádicos, de los niños. Debe saber sacar ventaja de cada acontecimiento que despierte el interés en los niños y los motive para dibujar, escribir un cuento o relatar una experiencia, el aspecto emocional se une al cognoscitivo en la actividad del aula escolar.

Para poder llevar a cabo lo anterior, el maestro debe tener la suficiente libertad para hacer flexibles los programas y adaptarlos al interés que se presente en ese momento.

La teoría de Vigotsky

Para Vigotsky, la actividad que implica la transformación del medio a través de instrumentos viene a constituir la conciencia. Estos instrumentos semióticos, que permiten la construcción del ambiente, permitirán por su internalización a través de los signos, la regulación de la conducta. Su efecto inmediato consistirá en tomar conciencia de los demás y de sí mismo.

El surgimiento de la conciencia a través de los signos permite el contacto significativo con los demás y con uno mismo. Por eso, Vigotsky atribuyó como importancia básica las relaciones sociales, donde el análisis de los signos es el único método adecuado para investigar la conciencia humana.

Las funciones psicológicas superiores

Si comparamos al niño con animales superiores, nos daremos cuenta que en el aspecto biológico existen muchas semejanzas, pero en el aspecto psicológico el animal sólo posee un sistema de funciones elementales, mientras que en el ser humano esas funciones se transforman en funciones psicológicas superiores.

La memoria, la inteligencia, y todos los elementos que en ellas intervienen, están desarrollados a través de una actividad transformadora que permite al hombre pensar, jugar, reflexionar, inventar, imaginar y crear. Todo esto lo lleva a cabo por medio de los instrumentos generados por la actividad semiótica gracias a la capacidad para extraer de cada objeto su esencia o significación, que puede a su vez representarse por los signos, cuyas combinaciones van a constituir el lenguaje. Este lenguaje elemental que compartimos con los animales se desarrollará hasta el lenguaje superior, único del género humano, y alcanzará formas lingüísticas y semióticas abstractas en

las que pueden formularse los modelos físicos, matemáticos, artísticos y musicales.

Esta concepción del desarrollo o evolución llevó a Vigotsky a estudiar la noción de aprendizaje. Si postulamos que las funciones psicológicas superiores (inteligencia, memoria, y sobre todo el lenguaje) son resultado de la comunicación, y que las herramientas básicas de la comunicación son los signos, que no son otra cosa que la acción interiorizada, los signos según Vigotsky, emergen de las primeras actividades directas del niño sobre los objetos que lo llevan a modificar los movimientos reflejos. Pronto la imitación física de acciones directas a su vez lo llevan a prolongar su mano a través de la mano de otro (generalmente de la madera), y así aprende a señalar. Rápidamente se constituye en el niño el gesto de señalar, que no es otra cosa sino el intento de asir y utilizar la reacción de la madre: el movimiento que antes estaba orientado al objeto, lo está ahora a la persona, el movimiento de asir se transforma en acto de señalar”...

En suma, las funciones psicológicas superiores se refieren a la combinación de instrumentos, herramientas, signos o símbolos.

Vigotsky formula de qué manera aparecen las funciones superiores. No son producto de asociaciones reflejas del cerebro, sino resultado de una relación sobre los objetos, y especialmente sobre los objetos sociales.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero ante personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

La explicación de la aparición de las funciones psicológicas superiores nos conduce necesariamente al estudio de su desarrollo, y el estudio de éste al del aprendizaje. La relación desarrollo – aprendizaje ha provocado un sin número de controversias y posiciones opuestas entre los teóricos de la psicología infantil. Gran parte de ellas, se deben a una conceptualización distinta de los dos términos. A nosotros nos interesan más los puntos donde convergen los teóricos que los que discrepan.

Entre los puntos principales encontramos:

- a) La importancia de la acción transformadora del niño sobre los objetos.
- b) La importancia del gesto, signo o símbolo como instrumentos básicos en la formación de la mente.
- c) El hecho de que la internalización del lenguaje social y la transformación de ese lenguaje personal permiten la toma de conciencia, es decir, la subjetividad del lenguaje.
- d) La importancia de considerar la evolución del desarrollo como un proceso y no como una suma de reflejos o reacciones parciales.
- e) La posibilidad de aprender a partir de acciones transformadoras que pueden ser facilitadas por un instrumento externo, que a su vez permita la réplica y luego la toma de conciencia del significado del objeto.
- f) La posibilidad de que el sujeto adquiere ciertos niveles de significación dependerá del nivel de desarrollo real en que éste se encuentre y de la habilidad para apropiarse del apoyo de otros desarrollos reales de sujetos que los ponen a su disposición, permitiendo la ampliación del nivel de desarrollo real al inmediato superior.

El aprendizaje

La definición de aprendizaje ha generado diversas controversias entre los teóricos. Para William James, el aprendizaje se confunde con el desarrollo. Para Piaget, el aprendizaje depende del nivel de desarrollo que se haya logrado; es decir; que las estructuras mentales que definen el desarrollo son las que nos pueden decir el nivel y la calidad de los aprendizajes. El nivel de aprendizaje dependerá del nivel de desarrollo. Para los conductistas, el desarrollo es la suma de los aprendizajes específicos.

Para Vigotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje, que genera el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental.

Al revisar con detenimiento el proceso, el individuo se sitúa, según Vigotsky, en la zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP), que es la zona inmediata a la anterior. La zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar sólo, pero le será más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más desarrollado le prestan su ZDR, otorgándole elementos que paulatinamente permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que esa ZDP se convierte en ZDR.

Es aquí donde ese apoyo del adulto o del niño mayor se convierte en lo que podría llamarse enseñanza. Lo importante es que ese apoyo del adulto o del niño mayor despierta en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna, para que aquello que no tenía, porque no lo entendía o dominaba, se vuelva suyo.

Bruner llamó a este apoyo de la ZDR del maestro a sus alumnos, andamiaje, por ser tan parecida a la actividad de un albañil que al construir el techo, tiene que colocar “andamios” de madera, luego poner el concreto y

cuando ya se ha endurecido, retirar el aprendizaje. De esta forma el techo no se caerá por contar con una formación sólida que puede servir de base para un nuevo andamiaje y un nuevo techo.

Se debe tener cuidado al usar el término andamiaje y no abusar de él. El andamiaje consiste en hacer preguntas para despertar el interés, observar juntos un fenómeno, buscar palabras en el diccionario, experimentar, etcétera. Todas las acciones llevarían a que el niño mismo encuentre la explicación con la ayuda del profesor.

Como se puede observar, las teorías de Vigotsky pueden ser de gran utilidad a todo maestro para que conozca que conozca los marcos teóricos que le permiten aplicar el conocimiento que sustente su práctica docente.

CAPÍTULO II

CARACTERIZACIÓN DEL NUEVO PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

2.1. Antecedentes del nuevo programa de preescolar

Para elaborar el nuevo programa de preescolar se partió de realizar diversas actividades, de entre las cuales se rescató información valiosa sobre la situación actual de la educación preescolar en México acerca de los diversos enfoques empleados en el pasado y en el presente; entre ellas:

1. Se identificaron las prácticas docentes más frecuentes en la educación preescolar de nuestro país y los problemas recurrentes más sentidos por las educadoras. Participaron equipos técnicos y docentes de todas las entidades del país con encuentros regionales y nacionales de análisis y debate, en numerosas entrevistas personales y observaciones directas de la práctica docente.
2. Se revisaron los programas existentes en México a partir de su oficialización en 1920, el que se aplica en los centros educativos dependientes de CONAFE, para la educación indígena y las propuestas de programas elaboradas en Colima, D.F., Nuevo León, Querétaro y Tabasco.
3. Se analizaron modelos pedagógicos aplicados en la actualidad en varios países en el nivel de preescolar.
4. Se revisaron las aportaciones de la investigación más reciente sobre el desarrollo y los aprendizajes infantiles con una producción científica muy extensa.

Las actividades previas a la reforma iniciaron en el 2002 y; en octubre del 2003 se analizó la propuesta inicial del nuevo programa y se difundió en el

documento denominado “Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar”.

En el programa se incluyeron observaciones y sugerencias generales y específicas, formuladas por directivos, técnicos, docentes y especialistas de educación infantil de México y otros países de América Latina.

Las opiniones vertidas de diversas índole; algunas sobre aspectos teóricos, demandas particulares, concepciones de aprendizaje, sobre propósitos, principios pedagógicos, opciones metodológicas, sobre evaluación, entre otras.

Las necesidades planteadas en forma permanente por las educadoras fue el punto de partida para el diseño del programa, a través de mecanismos diversos se recogieron sus opiniones, sobre todo en los encuentros regionales llamados “Diálogos sobre la educación preescolar” realizados en junio de 2004 con la participación de 1500 educadoras y educadores.

El nuevo programa entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005 con acciones paralelas implementadas por la SEP para actualizar al personal docente y directivo, elaborando y distribuyendo materiales educativos para los alumnos y docentes; así como una campaña informativa hacia la sociedad.

2.2. Fundamentos de la educación preescolar

Cada vez podemos constatar el reconocimiento social que se le otorga a este nivel educativo. Esto es el resultado de los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil y el reconocimiento de su carácter obligatorio. Aún falta mucho por hacer, no

obstante, se ha ido superando la idea de considerar a la educación preescolar al considerarla como un espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, sin metas y carentes de contenidos valiosos, como un nivel preparatorio para el ingreso al siguiente.

La educación preescolar es importante en el aprendizaje infantil, ya que durante sus primeros años de vida se ejerce una fuerte influencia en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños, en este periodo desarrollan su entidad personal, se apropian de capacidades fundamentales y aprenden las partes necesarias para integrarse a la vida en sociedad.

Las investigaciones existentes sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil demuestran la gran cantidad de capacidades que los niños desarrollan desde muy pequeños, tal es el caso del aprendizaje del lenguaje (una actividad mental de orden superior) que ocurre durante la primera infancia. Es un periodo que se caracteriza por una producción intensa y estabilización de conexiones neuronales y que se puede afirmar que la organización funcional del cerebro es influida y se beneficia por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de experiencias de los niños.

En la actualidad podemos afirmar que existe una perspectiva más optimista sobre lo que los niños saben y sobre lo que pueden aprender en edad de preescolar, siempre y cuando participen en experiencias educativas interesantes que representen retos a sus capacidades en situaciones diversas. Este punto de vista difiere a aquella tendencia la cual destacaba que los niños no pueden aprender ni hacer cosas, ya que el nivel de preescolar era preparatorio.

Los primeros años de vida son un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la constitución biológica, pero en el cual desempeñan un papel central las experiencias sociales, es decir, la interacción

con otras personas, sean niños o adultos. De este tipo de experiencias sociales en las que los niños participen dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura entre ellas: la percepción de sí mismo, las pautas de la relación con los demás, el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender de manera permanente, tales como: la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de la información, la imaginación y la creatividad.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que se encuentra inmerso cada niño dependen de factores culturales y sociales. Las situaciones culturales de crianza, entre las que sobresalen la atención que los adultos cercanos prestan a las necesidades y deseos de cada niño, la interacción verbal que practican con él, la importancia que otorgan a sus expresiones, preguntas o ideas, influyen en la constitución de ciertas formas de comportamiento y expresión, pero también en el desarrollo amplio del lenguaje y de las capacidades de pensamiento.

La educación preescolar participa en este periodo fértil y sensible con aprendizajes fundamentales; permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un espacio social de mayor diversidad y con nuevas exigencias.

El jardín de Niños se constituye en un espacio adecuado para que los infantes convivan con sus pares y con adultos y participen en situaciones comunicativas más ricas y variadas que los del ámbito familiar, así mismo, propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social que contribuyen al desarrollo de la autonomía y de la socialización.

Además, favorece aprendizajes valiosos que representan una gran oportunidad para desarrollar las capacidades del pensamiento para aprender permanentemente a través de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales.

Los cambios sociales y económicos recientes, entre ellos: el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social; así como los cambios culturales hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales para otorgar una educación de mayor calidad de los pequeños.

En las últimas tres décadas, en nuestro país, el conjunto de cambios sociales y culturales ocurridos nos ponen frente a una población diversa, con niños y niñas que proceden de los sectores de población rural, indígena y urbana marginada.

La atención a esos niños procedentes de familias pobres implica un conjunto de retos pedagógicos a prácticas educativas petrificadas de la educación preescolar precedente. Estas son algunas razones poderosas para la impartición y extensión de una educación preescolar de calidad.

Los fundamentos legales para impartir una educación preescolar de calidad se garantizan en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo tercero que establece que la educación que imparte el Estado “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”.

Y para cumplir con esa finalidad, el artículo tercero establece los principios a los que sujetará la educación: gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio a la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate a la discriminación y a los privilegios, supremacía del interés general de la sociedad, solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia.

La educación se establece como un derecho fundamental como medio para el progreso individual y social y; en ese artículo señala como obligaciones de la autoridades, entre otras, la de favorecer la educación bilingüe e intercultural e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Los criterios y fines establecidos en la Constitución Política se ratifican y precisan en la Ley General de Educación, la cual establece las finalidades que tendrá la educación que imparten el Estado, sus organismos descentralizados, y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Estas finalidades deberán expresarse, en los planes y programas de estudio.

De acuerdo con la evolución histórica de nuestro país, la duración de la educación obligatoria se ha ido ampliando. En noviembre del 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos tercero y treinta y uno de la Constitución, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar.

Al establecer la obligatoriedad de la educación preescolar el poder legislativo ratificó en la fracción III del artículo 3º constitucional, al carácter nacional de los planes y programas de la educación preescolar, en los términos siguientes: “Para dar pleno cumplimiento al segundo párrafo y a la fracción II el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale”.

2.3. Características del programa

Con la finalidad de que la educación preescolar propicie una experiencia educativa de calidad el programa establece propósitos comunes que tengan en cuenta la diversidad cultural y regional, acorde con las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país, y cuyas características permiten su aplicación de manera flexible, entre ellas: carácter nacional, propósitos fundamentales, organización a partir de competencias, carácter abierto y campos formativos.

El programa tiene un carácter nacional de acuerdo con los fundamentos legales que rigen la educación, el nuevo programa de educación escolar será de observancia en todos los planteles y modalidades que se imparte educación preescolar en el país, sean éstos de sostenimiento público o privado.

El programa establece propósitos fundamentales que deben contribuir a la formación integral de los pequeños a través de su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Los propósitos fundamentales son para los tres grados en virtud de que no existen patrones estables con respecto al momento en que el niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que lo lleven a su logro. En cada grado se diseñaran actividades con niveles distintos de complejidad en las que se tomarán en cuenta los logros que cada niño ha alcanzado y sus potencialidades de aprendizaje que garanticen la culminación de la educación preescolar.

El programa presenta una organización a partir de competencias, en lugar de temas generales como contenidos educativos, a partir de los cuales se organiza la enseñanza y los conocimientos que los alumnos han de adquirir.

Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Las competencias que incluye el programa se seleccionaron con base en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven.

La función de la educadora consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. Su trabajo implica el diseño de situaciones didácticas provocativas para que los niños avancen en forma gradual en sus niveles de logro para que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, entre otras, para aprender más de lo que saben sobre su realidad y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

El programa tiene carácter abierto porque no define una secuencia de actividades que deban realizarse con los niños. Esto significa que la educadora debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Así mismo, tiene completa libertad de elegir la modalidad de trabajo (proyecto, taller, tema) para seleccionar los problemas o motivos para interesar a los alumnos y promover aprendizajes.

El programa está organizado en campos formativos, que implican las competencias que se han de favorecer en los niños y alcanzar los propósitos fundamentales. Se procedió a agruparlos de la manera siguiente:

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

2.4. Los propósitos fundamentales

Los propósitos fundamentales definen en su conjunto, la misión de la educación preescolar y señalan los logros que se espera que alcancen los niños y las niñas que la cursan. Al mismo tiempo, son la base para definir las competencias a favorecer mediante la intervención educativa de la educadora. Son la guía para el trabajo pedagógico y se favorecen por medio de las actividades cotidianas. La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo; no obstante, en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, se van favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Todo depende del clima de aula y de escuela que generen las educadoras.

A partir de la diversidad lingüística, cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su estancia por la educación preescolar en cualquier modalidad (general, indígena o comunitario) se espera que desarrollen experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social

inmediato, y adquieren actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

- Se apropien de valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

2.5. Los principios pedagógicos del programa

Los propósitos fundamentales del programa de educación preescolar se concretan en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes con los mismos. Los principios tienen las finalidades siguientes:

- 1) Otorgar un referente conceptual común acerca de algunas características de las niñas y de los niños y de sus procesos de aprendizaje, como base

para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia.

- 2) Resaltar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela; los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica.

El compartir determinados principios, asumirlos y comprometerse con ellos para llevarlos a la práctica, promueve mejores condiciones de formas de trabajo para una verdadera acción pedagógica en el aula.

Los principios pedagógicos se han agrupado en tres aspectos, cada educadora en su momento valorará cuales va a atender en la práctica por encontrarse ausentes y qué decisiones necesita tomar para su atención adecuada y oportuna. A continuación presentamos cada aspecto con sus correspondientes principios pedagógicos.

a) Características infantiles y proceso de aprendizaje

1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

b) Diversidad y equidad

5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños las oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.

6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

c) Intervención educativa

8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

2.6. Los campos formativos y las competencias

Los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas en edad preescolar tienen un carácter integral y dinámico que se originan de la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por cuestiones convencionales de tipo analítico y metodológico se distinguen los aspectos o campos de desarrollo, ya que en la realidad convergen unos con otros.

De manera general, cuando los niños aprenden se involucran diferentes campos del desarrollo humano, no obstante, de acuerdo con el tipo de actividades en que participan, el aprendizaje puede enfocarse en algún campo específico.

Es necesario aclarar que las competencias en cada uno de los campos formativos se desarrollarán en forma gradual por el tránsito de la educación preescolar.

Con el propósito de identificar, atender y dar seguimiento a los diferentes procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y colaborar en la organización del trabajo docente, las competencias que se pretenden favorecer en el alumno de preescolar se han agrupado en seis campos formativos. Cada campo formativo se organiza en dos o más aspectos, los cuales especifican las competencias que se han de promover. El siguiente cuadro muestra la organización de los campos formativos.

Campos formativos	Aspectos en que se organizan
Desarrollo personal y social.	Identidad personal y autonomía Relaciones interpersonales
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral Lenguaje escrito
Pensamiento matemático	Número Forma, espacio y medida
Exploración y conocimiento del mundo.	Mundo natural Cultura y vida social
Expresión y apreciación artísticas.	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

El agrupar las competencias en campos formativos resulta pertinente ya que facilita identificar las intenciones educativas con claridad y se evita la dispersión e imprecisión, ya que en ocasiones se intenta justificar señalando el

carácter integral del aprendizaje y del desarrollo infantil. Asimismo, los campos formativos permiten identificar las formas de participación en las actividades y las experiencias que poseen los niños.

Cada grupo formativo incluye los componentes siguientes:

- 1) La formación necesaria sobre los rasgos del desarrollo infantil y de los procesos de aprendizaje, así como los logros que de manera general ya poseen los niños al ingresar a la educación preescolar.
- 2) Las competencias que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo.
- 3) Algunas formas en que se favorecen y se manifiestan esas competencias en el infante, se les ubica en una columna cercana a cada competencia. Esta columna tiene varias funciones en el desarrollo del proceso educativo, entre ellas:
 - a) Proporciona alternativas para el diseño o selección de situaciones didácticas o secuencias de actividades.
 - b) Indica aprendizajes que los niños pueden lograr según las características de cada campo formativo.
 - c) Orientan en la observación y la evaluación continua de los avances de cada niño.

A continuación abordaremos el campo formativo “Lenguaje y comunicación” dada la ubicación de nuestro proceso de investigación.

Campo formativo: “Lenguaje y comunicación”

El lenguaje es una actividad intelectual de orden superior, con fines comunicativos, cognitivos y de reflexión. Además, es una herramienta fundamental para acceder al conocimiento, integrarnos a la cultura, interactuar en sociedad y para aprender.

El lenguaje se utiliza para mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para intercambiar, confrontar, manifestar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información, para tratar de persuadir a otros. El lenguaje también influye en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación del discurso personal y de otros.

La ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los niños desarrollan poco a poco en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal. Cuando los pequeños están presentes y participan en diferentes eventos comunicativos, en los que hablan de sus experiencias, de sus ideas y de lo que conocen, escuchan lo que otros dicen, aprenden a interactuar y se percatan de que el lenguaje les permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales.

El desarrollo en el dominio del lenguaje oral no depende sólo de la posibilidad de la expresión oral, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados. El aprender a escuchar ayuda a los niños a reafirmar ideas y a comprender conceptos.

Una gran parte de los niños que se encuentran entre los tres, cuatro y cinco años se expresan de una manera comprensible y presentan un vocabulario que les permite comunicarse, pero hay otros que en sus formas de expresión ponen en evidencia la posesión de un vocabulario reducido; además de timidez e inhibición por expresarse y relacionarse con los demás. Estas diferencias no corresponden necesariamente a la manifestación de problemas de lenguaje; todo lo contrario, la mayoría de las ocasiones son el resultado de la falta de un ambiente estimulante para el desarrollo de la capacidad de

expresión. La escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y; para el desarrollo de sus capacidades cognitivas por medio de la participación sistemática en actividades en las que se puedan expresar oralmente; crear estas situaciones para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación es de suma importancia.

En los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas regulares o generales, sin embargo, se presentan de manera variada en los niños, esto se debe a los ritmos y tiempos de su desarrollo, pero también, a los patrones culturales de comportamiento y formas de relación características de cada familia. La atención y el trato que se les da a los niños y a las niñas en familia, el tipo de participación que tienen y los roles que juegan en ella, las oportunidades para hablar con sus mayores y con otros niños, varían entre culturas y grupos sociales; son todos ellos factores que influyen en el desarrollo de la expresión oral.

Cuando los niños llegan al preescolar, poseen una competencia comunicativa característica de su cultura lingüística propia al de su lengua materna; así como de las pautas o de los patrones gramaticales con los que se puede dar a entender. Saben que pueden utilizar el lenguaje con diferentes propósitos (pedir una cosa, saber algo de los demás, crear fantasías o dramatizaciones, etcétera).

En la educación preescolar, se necesita favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

Los niños llegan al Jardín con ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito, que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven a través de los medios de comunicación, al observar o inferir los mensajes en los medios impresos, por su contacto con los textos en el ambiente familiar, entre otros.

Saben que las marcas gráficas dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos.

Lo anterior, es aprendido al presenciar o intervenir en diferentes actos de lectura y escritura, como pueden ser: escuchar a otros leer en voz alta, observar a alguien mientras lee en silencio o escribe, o escuchar cuando alguien comenta sobre algo que ha leído. Asimismo, ellos también intentan representar sus ideas por medio de diferentes formas gráficas y hablan sobre lo que creen que está escrito en un texto.

Al ingreso a preescolar, algunos niños llegan con mayor conocimiento que otros sobre el lenguaje escrito; esto se debe al tipo de experiencias que hayan tenido en su contexto familiar. Mientras más ocasiones tengan los niños de tener contacto con textos escritos, mejores oportunidades tendrán de aprender. Por eso, hay que provocar situaciones en las que los textos tengan funciones específicas, esto es, que les ayuden a comprender para qué se escribe; que ocurran estas situaciones en la escuela es más importante aún para aquellos niños que no han tenido la oportunidad de acercarse al lenguaje escrito en su contexto familiar.

El acercarse e interactuar con los texto promueve en los niños pequeños el interés por conocer su contenido y es un valioso recurso para que aprendan a encontrarle sentido al proceso de lectura antes de que sepan leer. Los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e inferencias que reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que leen y lo que creen que contiene el texto.

Al escuchar la lectura de texto y observar escribir a la maestra y a otras personas, emplear el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer que es diferente pedir permiso de manera oral que de forma

escrita, intentar leer y escribir a partir de los conocimientos previos que tienen del sistema de escritura e ir aumentando poco a poco su repertorio, son algunas actividades en las que los niños ponen en juego las capacidades cognitivas que poseen para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito, y para aprender a leer y escribir.

En suma, antes de que ingresen a la escuela y de leer y escribir de manera convencional, los niños descubren el sistema de escritura: los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las maneras en que se organiza el sistema de escritura y de sus relaciones con el lenguaje oral.

Cabe destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; por eso no se sugiere ningún método para enseñar a leer y escribir.

Lo que sí se pretende es que la educación preescolar se constituya en un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que gradualmente comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

En la educación preescolar se otorga prioridad al uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas y debe de estar presente como parte del trabajo específico e intencional de este campo, pero también en todas las actividades escolares.

Este campo (lenguaje y comunicación) se organiza en dos aspectos: Lenguaje oral y lenguaje escrito. A continuación se presentan las competencias que se pretenden lograr en cada uno de los aspectos señalados, así como las formas en que éstas se favorecen y se manifiestan.

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Aspectos: Lenguaje oral y lenguaje escrito.

- Lenguaje oral

Competencias

- Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
- Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

- Lenguaje escrito

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

Las competencias y las formas en que se manifiestan

Lenguaje oral

Competencia: Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Da información sobre sí mismo y sobre su familia (nombres, características, datos de su domicilio, entre otros).

- Expresa y comparte lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, a través de expresiones cada vez más complejas.
- Explica sus preferencias por juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos, películas, caricaturas, entre otros.
- Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una experiencia concreta, una parte de la jornada escolar, durante toda la jornada).
- Evoca sucesos o eventos (individuales o sociales) y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).

Competencia: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.
- Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.
- Comprende y explica los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos.
- Comprende y formula instrucciones para organizar y realizar diversas actividades.
- Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.

Competencia: Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas en forma cada vez más completa.
- Conversa con otros niños y con adultos centrándose en un tema por períodos cada vez más prolongados.

- Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al entrevistar a familiares o a otras personas.
- Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.
- Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema.
- Utiliza el saludo y la despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición.
- Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas.
- Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento a lo que ellos dicen.

Competencia: Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas, y expresa qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros.
- Narra anécdotas, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas; utiliza la entonación y el volumen de voz necesarios para hacerse comprender por quienes lo escuchan.
- Crea, de manera individual o colectiva, cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.
- Distingue en una historia entre hechos fantásticos y reales y los explica utilizando su propio conocimiento o la información que proporciona el texto.
- Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje.

- Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes.
- Recurre a la descripción de personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos, reales o imaginarios.
- Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos breves a través de juegos, variando la intensidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.

Competencia: Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.
- Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significado (palabras, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos).

Lenguaje escrito

Competencia: Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.

Se favorecen y se manifiestan cuando...

- Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios, y conversa sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone.
- Identifica algunas partes de los textos para obtener información: portada, título, subtítulos, contraportada, ilustraciones.
- Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.

- Diferencia entre un texto y otro a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una invitación, entre otros).

Competencia: interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

Se favorecen y se manifiestan cuando...

- Establece, con apoyo de la maestra y/o con sus compañeros, un propósito lector (buscar información, conocer de qué se trata la historia, confirmar sus anticipaciones).
- Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará (por lo que sugiere el título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce).
- Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado.
- Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.
- Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la relectura que hace la maestra de fragmentos o del texto completo.
- Justifica las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre ilustraciones y texto y de algunas letras de palabras que conoce).
- Relaciona sucesos que han escuchado o le han leído, con vivencias personales o familiares.
- Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actividades de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia).
- Identifica que se lee el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha.

- Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos, marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en los textos escritos.
- Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de textos: gafetes, carteles, lista de asistencia.

Competencia: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

Se favorecen y se manifiestan cuando...

- Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informar acerca de algo o alguien) y explica “que dice su texto”.
- Produce textos de manera individual o colectiva mediante el dictado de la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.
- Realiza correcciones al texto que dictó la maestra (dice si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten, de sugerencias para mejorar el texto).
- Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para narrarla por escrito.

Competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura.

Se favorecen y se manifiestan cuando...

- Reconocen su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros.
- Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos (identificar sus trabajos y pertenencias, registrar su participación en algunas tareas, para el préstamo de los libros de la biblioteca del aula).
- Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos

orales (palabras que empiezan o terminan con..., trabalenguas, rimas, rondas).

- Establece comparaciones entre las características de su nombre, los de sus compañeros y otras palabras.
- Utiliza el conocimiento que tiene de las grafías de su nombre, y de otros nombres y palabras para escribir otras palabras que quiere expresar.
- Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas, canciones y rondas, y descubre que se escriben siempre de la misma manera.
- Se inicia en el proceso de reconocer características de las palabras (si es más o menos larga, si tiene más o menos letras) y cuáles son esas letras (con cuál empieza, con cuál termina, tiene la de..., empieza con la de...).
- Intercambia sus ideas acerca de la escritura de una palabra (da o recibe información acerca del nombre de una letra, de la forma gráfica de una letra, del orden de las letras, del valor sonoro de algunas letras).
- Identifica la escritura convencional de los números y la función que tienen en los textos escritos.
- Conoce el formato del calendario e identifica la escritura convencional de los números y de los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.

Competencia: Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Se favorecen y se manifiestan cuando...

- Recrea cuentos modificando, cambiando o agregando personajes o sucesos.
- Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos afectos en el lector: miedo, alegría, tristeza.
- Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones: “Había una vez...”, “En un lugar...”, “Y fueron muy felices...”, “Colorín colorado este cuento se ha terminado...”.

- Asigna atributos a los personajes de su historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso...) e identifica los objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes (varitas, anillos, capas...).
- Escribe – dictados por la educadora – cuentos, adivinanzas, versos rimados y canciones.
- Identifica y usa algunos recursos lingüísticos empleados en textos literarios; por ejemplo, la rima en poema.

CAPÍTULO III

APROXIMACIONES AL ACTO DE LEER Y ESCRIBIR A TRAVÉS DE LOS ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS

3.1. Lo que se pone en juego en la lectura

Para traer a la mente o imagen de lo que está en juego en la lectura basta recordar el momento de reencuentro que tuvimos como niños entre los anaqueles de una biblioteca y; consideramos que lo que está en juego es la identidad misma de quienes se acercan a los libros, su manera de representarse a sí mismos, de ponerse en el lugar, de tener una sensación de acción sobre nuestros destinos.

De manera explícita podemos citar que el destino de muchas personas perciben que fue cambiando gracias a su encuentro con una biblioteca y los bienes o las personas que ahí conocen, lo cual les permitió apartarse del camino que llevaban y que los enfrentaría al encuentro de serias dificultades.

En ese sentido nos planteamos ¿Por qué es importante leer? ¿Por qué la lectura no es una actividad insignificante, tan sólo un entretenimiento como muchos otros? ¿De que forma puede la lectura ser una parte integral de la afirmación personal?. De diversas maneras, desde diferentes perspectivas. La verdadera democratización de la lectura, es poder acceder a voluntad, a la totalidad de la experiencia de la lectura, por sus varios ángulos.

Esta clave que es un poco artificial distinguir entre esas vertientes, ya que con frecuencia se encuentran vinculados unos con otros. No obstante, iremos tras su caza furtiva.

3.2. Las bibliotecas como medio para acceder al saber

La primer vertiente o aspecto, el más conocido, es que la lectura es ya en sí misma un medio para tener acceso al saber, a los conocimientos formalizados, y por eso mismo puede modificar los senderos de nuestro destino escolar, profesional y social.

Una gran cantidad de personas – entre ellas nosotras – han expresado la importancia que tienen la lectura y las bibliotecas como medio de acceso al saber. Toda persona que acude a la biblioteca, es porque quiere saber cosas. Es que quiere leer. Es que quiere aprender. La biblioteca representa de por sí el lugar del saber, porque hay en ella muchos libros sobre conocimientos históricos, científicos, astronómicos, matemáticos, de arte, cuentos, fábulas, entre otros. El saber equivale a la libertad, ya no es fácil que se nos pueda engañar.

El saber proporciona apoyo en la trayectoria escolar y permite construir un capital cultural gracias al cual se tendrán mayores oportunidades de abrirse paso hacia un empleo. La biblioteca es el lugar donde es posible encontrar documentos y libros de consulta que no se tienen en casa para hacer un ensayo, una monografía, preparar una exposición.

Si bien, algunas familias adquieren una enciclopedia para los niños, por lo general los libros son objetos raros en el hogar y, en otros casos inexistentes.

Leer en casa cuando se cuenta con medios para ello, o en la biblioteca, es también una forma de completar la enseñanza adquirida en la escuela y gracias a otras fuentes de información que permiten entender mejor. El asistir a la biblioteca nos puede permitir profundizar en un curso que nos interesó, ya que a veces pueden contar con los consejos de un profesional. Asimismo, podemos encontrar ahí un ambiente propicio para el estudio, un lugar tranquilo,

en el que existe cierta disciplina. Un lugar en donde se apoyan los unos a los otros, a veces por el simple hecho de ver trabajar al otro.

De esta forma, las implicaciones de esos aprendizajes que uno hace por sí mismo, leyendo en casa o en la biblioteca, son múltiples.

Leer para tener acceso al saber, en cualquier edad, es algo que puede ayudar entre otras cosas a no caer en la marginación, a conservar un poco las relaciones, a mantener el control sobre un mundo cambiante, sobre todo en lo que toca el acceso a diversos medios de información escrita.

En el pasado, la mayor parte de los conocimientos podían ser transmitidos sin hacer uso de la escritura. Las personas aprendían de una vez por todas las acciones que iba a repetir durante toda su vida. En la actualidad, resulta cada vez más difícil permanecer aislado de la comunicación escrita, y cada vez es más necesario tener la posibilidad a lo largo de la vida de involucrarse en nuevas técnicas y ámbitos de desempeño.

En otra variante, no olvidemos que el saber, no es tan sólo una cosa que se adquiere con la finalidad de darle un sentido práctico o inmediato. Puede ser también un medio para estar informado, para no estar al margen de su tiempo. El saber acumulado puede ser una manera de iniciar la conversación o incluso de seducir cuando se tienen más temas de que hablar.

3.3. La lectura como vía para apropiarse de la lengua

Un segundo aspecto de la lectura que recordamos con frecuencia es: que la lectura es también una vía privilegiada para acceder a un uso más desenvuelto de la lengua, esa lengua que puede llegar a convertirse en una terrible barrera social.

Entre los niños que proceden de contextos marginados, observamos la importancia que se le atribuye a la lectura para adquirir un conocimiento más amplio de la lengua. El lenguaje que se utiliza en su medio social y natural de procedencia en las múltiples actividades cotidianas difiere del que se usa en el medio escolar o en otros escenarios diversos al suyo.

Para muchos alumnos la lengua es un pasaporte esencial para encontrar un lugar en la sociedad, ya que es diferente al que se habla en familia y en la calle, y conocerla bien garantiza cierto prestigio. Entonces, al practicar la lectura ayuda el perfeccionamiento de la lengua y en particular de la lengua escrita.

La apropiación de la lengua, manejarla con un poco más de soltura es algo que va más allá de tener un mayor dominio en la escuela. El arriesgarse a tomar la palabra, a tomar la pluma son los gestos de una ciudadanía activa. Por todos es conocido que sin cierta destreza para mejorar la lengua no existe una verdadera ciudadanía. Así, el iletrado es aquel que siempre necesita ser apoyado. También, aquel que al disponer de muy pocas palabras, muy pocas formas expresivas, es el más frágil ante los parlanchines que ofrecen respuestas reduccionistas y simplificadoras.

El hecho de leer nos puede proporcionar las armas para atrevernos a tomar la palabra, para disentir, para acordar, proponer e incluso para rebelarnos en situaciones diversas.

3.4. La lectura como camino privilegiado para construirse uno mismo

La desigualdad en la habilidad para servirnos del lenguaje no se traduce con simplicidad a una posición más o menos llena de éxito en el orden social. El lenguaje no se reduce a un solo aspecto o instrumento, tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos parlantes. Esto es, lo que determina la

vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia.

Para Vigotsky los signos tienen un valor funcional, un valor de uso. El lenguaje es el signo principal y con mayor valor funcional como mediador de la cultura. El sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que les denomina “mediadores”. Esta mediación instrumental se lleva a cabo a través de “herramientas” y de “signos”, siendo el lenguaje el signo principal.

El lenguaje aparece como un instrumento de mediación cultural capaz de activar y regular el comportamiento.

Lo fundamental del enfoque de Vigotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial.

De esta manera, cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo. Mientras ocurra todo lo contrario, la dificultad de simbolizar puede ir acompañada de agresividad sin control. Cuando uno no tiene palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su coraje, sus esperanzas, su angustia, no nos queda más que el cuerpo para hablar, ya sea a través de enfrentamiento violento de un cuerpo con otro o la traducción de otros actos violentos.

En los contextos marginados, las construcciones no son lo único que está deteriorado y tampoco el tejido social es lo único que se encuentra afectado de manera negativa. Para la mayoría de los que viven ahí, también está devaluada la capacidad de simbolizar, la capacidad de imaginar y, por lo mismo, la de pensar un poco por sí mismos, de pensarse, y de tener un papel

en la sociedad. Así, la construcción psíquica, o la reconstrucción psíquica, resulta tan importante como la rehabilitación del entorno.

En este sentido, la lectura puede ser, precisamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia existencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios.

Este aspecto de la lectura, que nos parece de suma importancia con frecuencia se le subestima o desconoce.

Nos parece de vital relevancia porque vivimos tiempos de intranquilidad, de pérdida de las certezas que por mucho tiempo marcaron el camino de la vida. El sentimiento de identidad se puede tornar frágil ante la exclusión económica, social y cultural. El odio al otro tiene que ver mucho con el odio a sí mismo. Y los sujetos en desventaja de referencias culturales son los más propensos a dejarse seducir por aquellos que ofrecen prótesis para la identidad.

Y para no estar reducidos a tener que pensarse y definirse en términos solamente negativos: como excluidos, como desempleados, como habitantes de una colonia, un barrio discriminado, entre otros, y se puede tener la tentación de lanzarse sobre imágenes, sobre palabras, que recompongan de manera mágica los pedazos. Revertirán así su creación ante la exclusión y la marginación.

El llegar a conocerse mejor, poder pensarse en su objetividad, cobra una importancia mayor ante las crisis de identidades en contra de la marginación económica y política. Evadir todas esas trampas, es lo que aporta la lectura y la biblioteca en la elaboración de una representación de sí mismo más rica, más compleja, que nos protege un poco de caer en ese tipo de trampas, de quedarse paralizado ante una imagen. La lectura puede ser un camino privilegiado para inventar un camino particular, para construirse una identidad abierta, en evolución, no excluyente.

Es evidente, que desde la infancia temprana la lectura desempeña un papel en el campo de la construcción de uno mismo, en contribución a abrir el campo de lo imaginario. Asimismo, en la adolescencia, en la juventud y durante toda la vida, los libros son también compañeros que consuelan, y en ellos encontramos a veces palabras que expresan hasta lo más secreto, lo más íntimo que hay en nosotros.

La dificultad para encontrar un lugar en este mundo no es sólo económica, lo es también afectiva, social, sexual, existencial. Tanto en las ciudades como en el campo, no siempre hay alguien a quien confiar sus penas, sus angustias, sus esperanzas, las palabras para formularlas pueden faltar y el pudor puede silenciarlo a uno. De pronto, cuando se está a solas con un libro, a veces se da uno cuenta, que por suerte somos muchos los que estamos unos al lado del otro en el mundo pero estamos solos. A través de la literatura encontramos las palabras de hombres y mujeres que permiten a veces que se exprese lo más íntimo que hay en nosotros, que hacen surgir a la luz de aquel día que no sabíamos todavía que éramos. Encontramos ahí frases, metáforas, pero también algunas ocasiones en la letra de alguna canción o en una película, el punto de vista con el que esas personas nos representan a nosotros mismos. Esto no quiere decir, que hayan sido grandes lectores, en unas cuantas páginas, fragmentos de aquí y allá, nos incita a recomponer la forma de representar las cosas. La importancia de la lectura no puede evaluarse sólo a partir de cifras, del número de libros leídos o tomados en préstamo.

A veces en una sola frase, que uno apunta en una hoja o la guarda en la memoria, es lo que hace que el mundo se vuelva más claro. Una sola frase que choca con lo que estaba como guardado en la imagen y vuelve a darle vida, que rompe con lo establecido a lo que nos habíamos apegado hasta ese momento.

En la actualidad, algunos intermediarios del libro, como profesores o trabajadores sociales quisieran encerrar a los alumnos sobre todo de medios sociales desfavorecidos en el marco de lecturas útiles, en el sentido de que les servirán de forma inmediata para sus estudios o para obtener un empleo. En estos casos, se desatiende una de las dimensiones esenciales de la lectura, donde los lectores mencionan con frecuencia al recordar sus descubrimientos de ciertos textos, su encuentro con palabras que les han permitido simbolizar sus experiencias, darle un sentido a lo que vivían, de construirse.

3.5. ¿Cómo organizar el manejo de un acervo bibliográfico en el aula de preescolar?

La presencia de un acervo bibliográfico infantil en el salón de clases nos aportará muchas novedades. Se trata de que los niños tengan los libros al alcance y los usen tan seguido como ellos quieran. Tener libros en preescolar es una gran oportunidad. ¿Oportunidad de qué o para qué?.

Para que los niños tengan muy cerca de ellos a los libros, al acto de leer y también al de expresar algo después de haber leído. Los pequeños encontrarán un verdadero gusto por los libros y podrán interesarse por conocer, sin temor, el lenguaje escrito.

De entrada, nos podríamos hacer la interrogante: ¿Cómo trabajar con los libros si nuestros niños no saben leer y escribir? Vamos con calma. Lo primero que vamos a hacer es colgar papel picado y cadenas, para hacer una fiesta con los mismos elementos de que ya estamos utilizando.

En preescolar hemos trabajado para que las niñas y los niños amplíen su lenguaje oral y su expresión libre por medio de la palabra. Hemos tratado de construir un ambiente alfabetizador en el aula para que tengan contacto con la palabra escrita. En otras ocasiones usando el lenguaje escrito para enviar

recados, hacer listas con turnos para jugar, dejar notas con mensajes para recordar algo, leer y platicar con los alumnos acerca de un cuento, noticia periodística, etcétera. Es decir, usando el lenguaje escrito para lo que sirve: para comunicar y para expresar.

Con el uso frecuente y bien orientado de los libros estaremos favoreciendo la construcción del ambiente alfabetizador en el salón. Con la ventaja de contar con el apoyo de amiguitos, de animales aventureros y hasta de magia, relámpagos y truenos. Las formas de organizar y trabajar el acervo bibliográfico está pensado para que las niñas y los niños conozcan a los libros, los hagan sus amigos y los tengan muy cerca, todo el tiempo. ¡Hasta pueden pedirlos prestados para llevarlos a casa y enseñarlos a sus padres!

Se insiste en el uso de libros con niñas y niños pequeños porque sabemos que para leer y escribir es necesario seguir un largo camino y; el espacio propicio para comenzar a recorrerlo lo ofrece el preescolar. El camino que transita es para descubrir que el lenguaje escrito existe y que se usa para comunicar cosas importantes, divertidas o necesarias. Entonces se dan cuenta de que hay dos formas de lenguaje que son paralelas entre sí, que lo que las hace diferentes son las circunstancias de su uso. Esto es, que utilizamos la lengua oral para comunicarnos a través del tiempo y del espacio.

Es notorio que las niñas y los niños se dan cuenta (mucho antes de que la profesora les enseñe el alfabeto) de que las letras tienen un uso específico en el mundo que los rodea. Los niños por naturaleza son curiosos y necesitan saber de todo. La curiosidad les orienta a desarrollar su interés por la lengua escrita. Las letras les presentan una atracción poderosa desde temprana edad y; desde entonces; podemos apoyarlos para que sean unos lectores apasionados. Tengamos cautela, no dijimos enseñarlos a leer, queremos decir, hacerlos lectores.

Aclaremos el punto con algunos ejemplos, lo más seguro es que en alguna ocasión hayas visto a un niño de tres años empujando un carrito en la arena, también lo observaste correr con un aro en las manos imitando con los labios el sonido de un camión, como le imprime cambios de velocidad y que para arrancar necesita de unas llaves. Entonces, podemos afirmar que le queda claro la distinción que hace entre un camión, un avión o una barca. Y también estaremos de acuerdo que, aún sin saber manejar, es ya un “gran conductor”. En forma semejante, es posible que un niño aun sin conocer las letras sea un “gran lector”.

Un niño es un lector aun sin conocer el alfabeto desde el momento mismo en que toma un libro por decisión propia, por el sólo gusto de pasear con suavidad su mirada, que es capaz de encontrarse consigo mismo, contándose un cuento (en voz alta o en silencio); que descubre que en el texto y en la imagen se encuentra información interesante, necesaria y atractiva para él, es un lector. Un lector incipiente, pero que ya encuentra un sentido en lo que está haciendo.

Al entrar en contacto con los libros y la lengua escrita, un niño “lector”, aún sin manejar los aspectos convencionales del lenguaje escrito, puede ser capaz de distinguir si lo que se lee es un poema, una receta de cocina, un cuento o un instructivo. Se da cuenta dónde se comienza a leer, dónde se termina y en qué sentido se cambian las páginas.

Por la entonación de la voz y el contexto de lo que se lee sabrá que se está haciendo una pregunta, solicitando algo o se expresa angustia; aún sin conocer los signos de interrogación, de puntuación o de admiración. Esto ocurrirá sólo si ha tenido la oportunidad de estar en contacto con diversos tipos de textos.

También es posible que sepa trazar letras, sea un “escritor”. Ya ha observado la escritura de recados, mensajes urgentes, listas pendientes y diversos letreros. No será extraño escucharlo decir con entusiasmo: mira lo que escribí. Estamos hablando de algo frecuente, que pasa todo el tiempo. Al observar el juego libre de los niños, nos podemos percatar de la precisión con que logran captar cómo y cuándo usar el lenguaje. Cuando leen el periódico, un cuento, juegan a las canicas o a las muñecas, con un teléfono, entre otras. Pero, ¿Cómo aprenden todo eso? ¿Quién se los enseña?. Aprenden lo que su entorno les permite experimentar, aprenden lo que viven. Así, también empieza a aprender cuando ven que otras personas leen, cuando lo hacen en silencio para ellos mismos o al escuchar a alguien leer para otros. También cuando observan escribir un mensaje urgente, una lista para no olvidar algo o cuando escuchan a los adultos hablar entre ellos de algo que han leído. Leer y escribir se convierten en algo necesario, atractivo e importante.

Los niños que han presenciado actos de lectura y escritura han avanzado en el camino, conocen algo sobre el leer y el escribir y que facilita mucho el aprendizaje formal en la escuela primaria.

Ahora, reviste singular importancia respondernos: ¿Qué se necesita para que el niño sea lector? ¿Qué experiencia tenemos como lectores?. Recordemos que, la palabra educa pero el ejemplo arrastra. Es decir, transmitimos a nuestros alumnos con mayor facilidad lo que vivimos que lo que decimos. Leer no significa repetir palabras. Leer exige entender lo que significan las palabras y obtener información de ellas en su totalidad. Es comprender un texto, estar de acuerdo o en desacuerdo con lo que dice.

Leer puede significar una actividad muy anhelada, por la intimidad que ella supone, porque leer es estar con uno mismo.

Todos tenemos algo importante que compartir. Y para aprender a escribir hay que escribir, y mucho; con cualquier pretexto. Correr la aventura, el riesgo a explicar a otros o a uno mismo una idea, un sueño, un deseo. Los libros también nos invitan a escribir. Porque al escribir ponemos el corazón en la mano, al transmitir con la pluma una experiencia, un sentimiento o una idea a alguien que está lejos en el tiempo o en la distancia. Escribir es siempre recordar.

Como profesores y padres de familia necesitamos entusiasmar a nuestros alumnos e hijos en el descubrimiento de la lectura y la escritura, dando explicación de su importancia. Podemos sumarnos a esta empresa en formas diversas, entre ellas: anotar la historia que nuestro hijo nos dicte, escribir un cuento para que la profesora lo lea al grupo, elaborar un libro junto con nuestro hijo, asistir al salón de clases para leer en voz alta un cuento, para narrar una anécdota, una historia o leyenda.

Si nos arriesgamos a invitar a las niñas y a los niños a escribir cartas, a elaborar cuentos propios o a mandarle un chiste o adivinanza a su amigo de grupo, veremos que responden con entusiasmo. Nada se logra de inmediato, seamos pacientes, al principio estamos seguros que serán dibujos y garabatos que sólo los mismo niños podrán interpretar, pero poco a poco avanzarán en la comprensión sobre las diferencias entre el dibujo y la escritura; así sus producciones cobrarán una mayor intención de asemejarse a las letras tal y como se encuentran en los libros. Pero, ¿Cómo y por dónde empezar? Enseguida, ofrecemos algunas recomendaciones para el uso del acervo en la escuela y en el aula. Vamos a organizarnos para facilitar el uso de los libros, su cuidado y manejo adecuado.

En primer lugar, el acervo es patrimonio de la escuela. Los encargados de cuidarlos son la directora y las educadoras. Al mismo tiempo, es su

responsabilidad garantizar que se utilice en los salones de clase porque es un derecho de las niñas y de los niños.

Algunas de las ocasiones fundamentales son:

- a) Elegir el lugar más adecuado para colocar los libros.
- b) Hacer una lista o relación de los materiales
- c) Definir y poner en marcha un sistema de préstamo de libros y;
- d) Ponerse de acuerdo para darles mantenimiento permanente.

A continuación se describen cada una de ellas.

- a) Elegir el lugar más adecuado para colocar los libros

Un lugar seguro, limpio y donde los materiales estén protegidos. Esto sin olvidar que todos los grupos del plantel deben tener fácil acceso a él.

La mejor manera de colocar un conjunto de libros es alinearlos en tablas, de preferencia, en un librero. Si se cuenta en el preescolar con un solo librero en la dirección, los libros pueden ir y venir todos los días de los salones a la dirección. Se trata entonces de contar también con un lugar adecuado en los salones para que los libros estén presentes a lo largo de toda la jornada escolar.

- b) Hacer una lista o relación de los materiales

Esta relación se elabora numerando todos los libros en orden progresivo y pegándole su número en el canto con una etiqueta pequeña que no obstruya la ilustración de la portada. A continuación se escribe una lista el número y el título del libro. Este mismo número debe aparecer en las tarjetas o fichas de préstamo. Cada vez que lleguen los libros nuevos a la escuela es importante renovar la lista o relación. Contar con esta relación de libros es de gran ayuda

para mantener en orden los materiales, así como para facilitar un sistema eficaz de préstamo de libros.

A continuación se distribuyen los libros a cargo de cada maestra. Se ponen de acuerdo para decidir con qué frecuencia van a circular los libros de un salón a otro, de tal forma que los niños puedan tener acceso a todos.

c) Definir y poner en marcha un sistema de préstamo de libros

Hay dos tipos de préstamo: el préstamo interno y el préstamo a domicilio. El préstamo interno se refiere al uso de materiales dentro del salón de clases o la escuela. El préstamo a domicilio consiste en llevar los libros a casa. Para lograr que el préstamo a domicilio no obstaculice la disponibilidad de libros en la escuela, es necesario establecer algunas reglas muy claras y precisas con las niñas y los niños. Se puede, por ejemplo, poner límites al préstamo a domicilio y enseñar a niñas, niños y papás a devolver a tiempo los libros como condición para volver a solicitarlos. Asimismo, se puede definir un tiempo especial para préstamo de libros, por ejemplo, los fines de semana.

d) Ponerse de acuerdo para dar mantenimiento permanente a los libros

Para mantener los libros en buen estado es importante:

- Vigilar que efectivamente los lugares donde se les ha ubicado permiten protegerlos de la humedad, el sol, el polvo y los insectos o animales.
- Comprobar que los libros estén todos, completos y en su lugar.
- Forrar los libros al recibirlos, lo que permite que con el uso no se deterioren tan fácilmente. Esto deberá hacerse únicamente con plástico transparente para no estropear las portadas. Es importante evitar que la cinta adhesiva toque el papel de las pastas, ya que ciertas condiciones

climáticas y el tiempo provocan que la goma de la cinta se derrita o se amarillee estropeándolas.

- Reparar los libros y materiales que han roto, pegándolos o empastándolos de nuevo cuando sea necesario.

En estas actividades de conservación de los libros deben participar todas las maestras y conviene hacerlas de manera periódica (por ejemplo, una vez al mes), para evitar que los libros lleguen a deteriorarse mucho antes de ser reparados.

¿Dónde ubicar los libros en el salón de clases?

Antes de comenzar a trabajar con los niños, es muy importante preparar el área de lectura. Para ello es necesario ubicar en el aula un espacio dedicado especialmente a esta actividad. Ahí se coloca un pequeño armario o anaqueles para guardar el material. Algunos centros de trabajo del nivel preescolar que no cuentan con un armario seguro han improvisado libreros con guacales pintados y barnizados o cajas de cartón. También podemos incluir en las áreas de trabajo los libros que estén relacionados con las actividades que desarrollan los niños que acuden a ellas. Por ejemplo, en el área de casita podría encontrarse un recetario, trastes e ingredientes para realizar algunas de las recetas que se encuentran en él; también podría haber un directorio con los números telefónicos de uso común, una libreta para tomar recados, un lápiz y un aparato telefónico. En el área de naturaleza, libros sobre la vida de los animales, las estaciones del año, etcétera.

La Guía para el uso del acervo nos recomienda:

- Ubicar los libros al alcance de las niñas y los niños. Así se asegura que puedan de verdad acercarse a ellos y elegir aquel que más les interesa explorar, en los tiempos que se destinen a esta actividad.

- Colocar algunos libros de frente, mostrando sus portadas, para hacerlos más llamativos. Puede elaborarse un exhibidor muy económico: una tira de tela, con bolsas de plástico pegadas (del tamaño necesario para contener un libro). Esto permite tener los libros protegidos y expuestos.
- Arreglar lo más atractivo que sea posible el área destinada a la lectura. Algunas maestras han puesto un tapete pequeño, un petate y a veces cojines, para que las niñas y los niños puedan sentarse cómodamente a observar, hojear y comentar los libros que eligen. También lo han adornado con plantas, con carteles alusivos a la lectura, con colores llamativos y lo han convertido en un lugar cálido y acogedor.
- Guardar los materiales en un lugar donde se protejan del polvo, del agua, del sol y de la acción de insectos o roedores es muy importante.
- Cuidar que no se pierdan los libros.

A los niños pequeños les emociona tener en las manos un libro atractivo, hojearlo, contemplar las imágenes y compartir con sus compañeros sus descubrimientos. Por ello, es muy importante que aprendan cómo cuidarlos, para evitar que se rompan, ensucien o maltraten. Para que los libros no se deterioren por el uso, es necesario establecer, junto con ellos, algunas normas básicas. Comentemos con ellos:

- Cómo se usa un libro: sin rayarlo, aventarlo, arrebatarlo, sin arrancar ni doblar las hojas y sin comer cuando se usa.
- Cómo caminar cuando llevamos un libro.
- Cómo deben estar las manos: limpias y secas.
- Cómo sacar un libro de su lugar.
- Cómo pasar las páginas.
- Cómo guardarlo en su sitio.

Además, para el uso de los libros en la clase es importante que tomen acuerdos con respecto a:

- El orden y silencio que es necesario guardar.
- El número máximo de niños que pueden estar al mismo tiempo en el área de lectura. Para organizar los turnos pueden hacer unos collares o distintivos que sirvan como un pasaporte para entrar. Todos los niños que están dentro deberán tenerlo al cuello. Al terminar su lectura lo dejan colgado para que otro niño pueda usarlo.
- El respeto al trabajo de los demás, cuando trabajan con algún libro de manera individual o en equipos.

Es importante que en el Reglamento estén consideradas algunas normas para el préstamo a domicilio. Por ejemplo, en ocasiones la entrega tardía o la pérdida impiden que todos los libros se utilicen en la escuela, por lo que conviene suspender por un tiempo el préstamo a quienes no los entreguen a tiempo.

Por eso se recomienda elaborar credenciales para préstamos en casa. Cada niño dibuja su credencial como una foto y se guarda en una caja. La maestra saca las credenciales de los niños que tienen libros prestados. Las credenciales son regresadas a su lugar una vez que han sido devueltos los libros.

Seguir estas normas básicas para la organización y el manejo de los libros nos permiten su conservación por mucho tiempo.

3.6. Los acervos bibliográficos y su planeación bajo la modalidad de Proyecto y Taller

La intervención pedagógica en el aula de preescolar requiere de una adecuada planeación didáctica para el desarrollo integral de las niñas y los

niños de éste nivel educativo. Es responsabilidad de la educadora diseñar estrategias que promuevan situaciones significativas a través de actividades donde interactúan con la lengua oral y escrita para entusiasmarlos en el uso de los acervos bibliográficos de la escuela y el aula como alternativa que fomente el hábito de la lectura y la escritura a través del juego y de la imaginación.

Ante esta situación, nos propusimos el diseño de una planeación didáctica bajo las modalidades de Proyecto y Taller que incluyera los elementos antes descritos y fomentara en las niñas y los niños de preescolar el gusto por el uso de los acervos bibliográficos como una alternativa para la apropiación de la lectura y la escritura; mismos que se presentan a continuación:

Plan Mensual

Modalidad de trabajo: Proyecto

Nombre: Juguemos con los libros

Campo formativo Aspecto	Competencia	Situación Didáctica	Actividades	Recursos didácticos
Lenguaje y comunicación <i>Lenguaje oral</i> <i>Lenguaje escrito</i> Desarrollo personal y social <i>Identidad personal y autonomía</i> <i>Relaciones interpersonales</i> Pensamiento matemático <i>Número, forma, espacio y medida</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. •Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. •Interpreta o infiere el contenido de textos a partir de los conocimientos que tiene de los diversos portadores del sistema de escritura. •Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. •Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros. •Adquiere gradualmente mayor autonomía. •Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en equidad y respeto. •Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta. •Constuye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> •Hacer una fiesta para representar los paquetes de libros. •Seleccionar una serie de libros para trabajar con ellos durante un mes. •Realizar préstamo de libros de domicilio. •Intercambio de de libros. •Formar la biblioteca del aula. •Seleccionar y arreglar el área donde armaremos nuestra biblioteca. •Escribir la clasificación de géneros. •Armar nuestra biblioteca. •Invitar a las madres a leer cuentos. •Invitar a las madres a contar y leer libros y cuentos a nuestra biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> •Organizar una fiesta de presentación •Seleccionar el material que se utiliza. •Repartir lo que le toca traer a cada equipo. •Adornar el salón de clases. •Hacer la fiesta. •De la mesa de libros seleccionar los que mas gusten. •Describir porque lo escogiste. •Mencionar a que autores pertenece. •Hacer inferencia sobre el libro seleccionado. •Tomar y escribir acuerdos y reglas para el préstamo de libros. •Elaborar la libreta donde registraran los préstamos. •Elegir a los encargados de la semana de prestamos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Mesas •Jabas •Confeti •Serpentina •Comida •Libros del rincón •Plumones •Hojas •Lápices •Papel de color •Libreta •Cuadernos

Plan Mensual

Modalidad de trabajo: Taller

Nombre: Elaborar cuentos

Campo formativo Aspecto	Competencia	Situación Didáctica	Actividades	Recursos didácticos
Lenguaje y comunicación <i>Lenguaje escrito</i> Expresión y apropiación artística	<ul style="list-style-type: none"> •Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. •Comunica y expresa creativamente sus ideas sentimientos y fantasía mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados. 	<ul style="list-style-type: none"> •Hagamos un taller de cuento •Hagamos una obra de teatro 	<ul style="list-style-type: none"> •Seleccionar los temas de los libros. •Invitar a las madres de familia. •Formar equipo para la selección de libros a elaborar. •Iniciar con la elaboración de libros. •Armar una biblioteca de aula con los libros elaborados. •Invitar a las madres de familia a contar sus cuentos y escenificación de estos. •Representar los cuentos con muñecos guiñoles. 	<ul style="list-style-type: none"> •Hojas •Lápices •Plumones •Pastas de plástico •Cartón •Pegamento •Tijeras •Cinta •Muñecas

CONCLUSIONES

La invitación al acto de leer y escribir a través de los acervos bibliográficos es una tarea central de la vida diaria que ha de promover la educadora para que las niñas y los niños en preescolar se acerquen y se encuentren con los libros.

El proceso formativo en las actividades de lectura y escritura se favorecieron y manifestaron por medio del lenguaje oral y escrito del campo formativo de “Lenguaje y comunicación” durante la elaboración de nuestra tesis, ya que las variables se fueron contrastando de tal forma que nos arrojaron los datos necesarios para la comprobación de la hipótesis que orientó nuestra indagación.

Con base en lo anterior, pudimos valorar y comprobar la veracidad de la hipótesis planteada. Por tal motivo, consideramos que el uso adecuado de los acervos bibliográficos por parte de los sujetos involucrados (educadora, alumnos y padres de familia) nos parece determinante para que los alumnos de educación preescolar se acerquen a la lectura y a la escritura a través del juego y de la imaginación.

Los resultados obtenidos de la implementación de las planeaciones didácticas bajo las modalidades de Proyecto y Taller favorecieron el logro de los objetivos deseados, presentándose una relación pertinente entre los aspectos teóricos, metodológicos y didácticos del trabajo. Por tal razón, consideramos que otorgan valor cualitativo relevante y acreditan la veracidad a la problemática y la hipótesis planteada en esta investigación.

Por medio de la colaboración de los padres (en especial de las mamás) nos dimos cuenta que se fortalece el gusto por la lectura y escritura de diversos tipos de textos del acervo de la escuela y del aula. Su participación en las

actividades planeadas por las educadoras y en apoyo de sus hijos fue determinante.

A manera de cierre expresamos que, la formación de los niños no es sólo responsabilidad de la educadora, en una tarea que ha de ser compartida por el colectivo docente y comunitario de la escuela; incluyendo la relación e involucramiento que se establece con los padres de los alumnos; en aspectos como: formas de comunicación, tipo de acciones en que se les involucra, orientaciones que se les ofrecen, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

AJURIA GUERRA, J. “Estadios de desarrollo según H. Wallon” en: Antología “El niño, desarrollo y proceso de construcción del conocimiento”, UPN, 28 pp

ARAUJO y Clifton. La teoría de Piaget. En: Antología “El niño, desarrollo y proceso de construcción del conocimiento” UPN, 104 – 107 pp.

BERNAL, G. et. al. ¿Quién es el que anda ahí? SEP. México, 1994. 76 pp.

CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Pepa comas (Trad.) Paidós. Barcelona, 1991. 194 pp.

CIRIANNI, Gerardo y Bernal, Gloria Elena. Acto seguido. Primer ciclo. SEP. México, 1994. 122 pp.

DELVAL, Juan. Las teorías del desarrollo, en Curso Taller: El desarrollo humano, SEP, Edit. Siglo XXI, México, 1994. 110 pp.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el niño preescolar. SEP. México, 1990. 168 pp.

FERREIRO, EMILIA, et. al. Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria. SEP. México, 1992. 72 pp.

FERREIRO, Emilia y Teberosky Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. México, 1979. 367 pp.

FIERRO, Evans María Cecilia y Regina Martínez Parente Zubiría. Cómo impartir un taller de lectura en preescolar. Fundación Mexicana para el fomento de la lectura, A. C. SEP. México, 1999. 110 pp.

GOMEZ PALACIO, Margarita, et. al. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA. México, 1984.

PETIT, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. SEP. México, 1999. 199 pp.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de educación preescolar. Libro 2. PEP 81. Planificación por unidades, México, 107 pp.

----- . Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el J. de N. Método de Proyectos, PEP. México, 1992. 124 pp.

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

Miriam Castro Caparrós. <http://campus.uba.es/2133542/teoriav.html>

ANEXOS



Proyecto

Organizando la biblioteca del aula



Proyecto

Invitación a madres a leer cuentos de nuestra biblioteca



Taller

El uso de los libros con teatro guiñol



Taller

Elaboración de libros para le biblioteca del aula



Taller

Escenificación del cuento "El Circo"



Taller

Escenificación del chavo