



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN. 094 D.F. CENTRO**

***COMPRENSIÓN LECTORA EN EL JARDÍN DE NIÑOS “SOR JUANA INÉS DE
LA CRUZ”***

PROYECTO DE INNOVACIÓN EN SU MODALIDAD DE PROYECTO
PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:

RAQUEL TORRES MARTINEZ

ASESOR:

JULIO RODOLFO GRIMALDO ARRIAGA

México, D.F., 2010.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN. 094 D.F. CENTRO**

***COMPRENSIÓN LECTORA EN EL JARDÍN DE NIÑOS “SOR JUANA INÉS DE
LA CRUZ”***

RAQUEL TORRES MARTINEZ

ASESOR:
JULIO RODOLFO GRIMALDO ARRIAGA

México, D.F., 2010.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I: PERCEPCIÓN CONTEXTUAL DEL PROBLEMA	11
1.1 Situación sociocultural en Cd. Nezahualcóyotl	11
1.1.1 Enclave geográfico	12
1.1.2 Características sociales y económicas del entorno	13
1.1.3 Antecedentes históricos de la región	14
1.1.4 Principales alteraciones del medio demográfico	16
1.2 Educación lectora en preescolar y su problemática	17
1.2.1 Contexto escolar específico	19
1.2.2 Comunidad familiar	20
1.2.3 La crianza parental y su repercusión	22
1.2.4 Definición del problema	24
1.2.5 La comunidad escolar	25
1.3 Condiciones pedagógicas	26
1.3.1 La observación del rendimiento lector	29
1.3.2 El espectro cultural en el entorno del menor	30
1.3.3 Condiciones urbanas para el desarrollo infantil	32
1.3.4 La sustancia normativa	33
1.3.5 La obligatoriedad en la Educación Preescolar	35
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	38
2.1 La importancia de la lectura para el desarrollo infantil	38
2.1.1 La personalidad humana	40
2.1.2 El contexto y su influencia	42
2.1.3 Los procesos socioculturales en la lectura	43
2.2 El fundamento de leer	45
2.3 Formando Comprensión Lectora	48
2.3.1 Enfoque teórico	50
2.3.2 Lenguaje, Lengua y significación	53
2.3.3 La lectura como conjunto de procesos superiores	55
2.3.4 El proceso interpretativo en el niño	57
2.3.5 La lectura como principal recurso educativo	59
2.4 Desarrollo de la inteligencia lingüística	60
2.4.1 Perspectiva sociocultural en la adquisición de lectura	63
2.4.2 El comportamiento eficaz en los niños	64
2.4.3 El aspecto interactivo del lenguaje	67
2.5 Desarrollo del proceso lingüístico	68
2.5.1 Las funciones superiores	71
2.5.2 Abstracción, transmisión y reflexión	72
2.5.3 Reproducción contra interpretación	74
2.5.4 El proceso para comprender lectura en preescolar	76
CAPÍTULO III: PROCEDIMIENTOS DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA	79
3.1 Análisis de la facultad lectora en el niño y la niña	79
3.1.1 Diagnóstico directo	81
3.1.2 Diagnóstico indirecto	82

3.1.3 Alteraciones en la adquisición lectora	84
3.2 Planteamiento del programa de fomento a la lectura	87
3.2.1 Ubicación de las competencias lectoras	88
3.2.2 Diseño de las Situaciones Didácticas	91
3.2.3 Actividades reforzadoras	92
3.3 Estrategias y recursos	93
3.3.1 Organización de espacios para la lectura	95
3.3.2 Materiales gráficos	97
3.3.3 Aplicación manual	98
3.3.4 Psicomotricidad y lenguaje	99
3.3.5 La importancia de la dramatización	100
CAPÍTULO IV: DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA POR NIVELES	102
4.1 Programación para primer año de preescolar	104
4.1.1. Interpretación para la programación de primer año	115
4.2 Programación para segundo año de preescolar	116
4.2.1. Interpretación para la programación de segundo año	127
4.3 Programación para tercer año de preescolar	128
4.3.1.- Interpretación para la programación de tercer año	139
<i>A modo de conclusión</i>	140
<i>Bibliografía</i>	146
<i>Anexos</i>	149

INTRODUCCIÓN

Una de las más grandes equivocaciones en términos de educación es asumir que el acto de la *lectura* está dirigido sólo a la reproducción mecánica del lenguaje escrito. Por desgracia esta simpleza vista desde la perspectiva pedagógica ha provocado que en el ambiente educativo en sí se haya restado verdadero interés a la formación de *Comprensión Lectora* reduciendo el propósito a la labor muy complicada por cierto, del deletreado y centrada en que los alumnos reproduzcan fonéticamente letras (gráficas), dejando pospuesta para niveles futuros -primaria y secundaria- la responsabilidad de formar en comprensión. Nada más equívoca es esta visión limítrofe porque al asumir llanamente la mecanización alfabetizadora se pone en grave riesgo la maduración de un recurso vital para ciertas *competencias*; el trabajo de inferencia, tan importante para crear razonamientos, será privando en el futuro a los niños y con ello una importante herramienta para su desarrollo intelectual. Esta es una de las principales premisas de las que parte el siguiente trabajo tratando no sólo de comprender el problema sino de plantear posibles medidas que le de alivio.

Veremos que la lectura se percibe como un proceso representado más que en la mecanización del lenguaje escrito, en la aprehensión de significados y en la reproducción de “intenciones” a través de un texto. Con lo cual, “leer” supone la activación, a partir de la superficie de un texto compuesto por figuras y símbolos articulados, de una intención expuesta tarea que mueve el intelecto hacia procesos superiores de la cognición como la inferencia, antes ya mencionada, la inducción-deducción, la hipótesis, entre otras. Se verá que activar una lectura es similar a cuando un espectador participa de la visión de una obra pictórica: se formulan pensamientos significativos en la comprensión del lenguaje a través de la imagen. Por lo pronto, en el primer capítulo se verá por qué la actividad de la lectura es importante en cuanto que genera ideas que luego se convertirán en recursos eficaces para seguir activando conocimiento. Para ello se partirá de un

análisis de la *personalidad del niño*, tanto en sus aspectos endógenos como en los exógenos estructurando en ello artefactos configurados en lenguajes como fundamento de su construcción cultural o *semiosis*. De modo que un texto representará un rasgo de su cultura y no un elemento de su propio pensamiento.

Además en dicho capítulo el lector podrá constatar que la comunidad es importante en cuanto que representa al entorno en donde el pequeño concreta los elementos que integran su personalidad. Desde esta óptica se podrá ver que el pequeño busca adaptarse al contexto en la necesidad de sobrevivir y para ello recurre a sus rasgos de cultura. Por supuesto, la cultura representa el más complejo de los dominios de sobrevivencia porque implica además un acto permanente de aprendizajes que procesos inteligentes como la lectoescritura, van dando definición a su entorno. Los niños no sólo pueden aprender de la lectura, también gracias a ella podrían expresarse y cobrar sentido.

A pesar de ello no todas las condiciones históricas y geográficas permiten que ese desarrollo se logre de la mejor manera. Y para ilustrar el caso, se analizará el entorno inmediato que afecta a una población muestra: las niñas y los niños del jardín “Sor Juana Inés de la Cruz” de Ciudad Nezahualcóyotl (Estado de México). Se verá dónde se halla ubicado el centro y cuáles son las condiciones urbanas que le afectan. Del mismo modo se analizarán las situaciones que los niños tienen que enfrentar de tipo infraestructural, comunitario y social. Ciudad Nezahualcóyotl es un municipio mexiquense caracterizado por un precario nivel de vida entre la mayoría de su población; en consecuencia, se sufre de hacinamiento y de un sistemático desorden urbano que ocasiona al parecer males endémicos como un alta concentración de criminalidad. No obstante, se verá que el plantel referido dota de las condiciones suficientes a sus alumnos pues, al menos, se halla enclavado en una zona suficientemente desarrollada socialmente.

Aquí se verá que las repercusiones a esas malas condiciones podrían derivar sobre la conformación y conducta de los núcleos familiares. Por tanto, se hace

hincapié sobre la valoración diagnóstica a estos rasgos y sobre su importancia y sentido como funciones de una de las instituciones más relevantes en toda sociedad moderna, forjadora de entes sociales. Ello arroja importantes observaciones sobre lo que a los niños de nuestro contexto podría estar afectado en la adquisición de sus competencias a veces dañadas por condiciones adversas de aprovechamiento.

Como ejemplo de esas condiciones contextuales afectando el entorno inmediato de los niños llama la atención la creciente participación de las madres como fuerza laboral lo que les impone abandonar su papel como agentes de cuidado y crianza. Veremos que los niños que asisten al centro preescolar en referencia provienen de familias monoparentales y biparentales no numerosas, pero en cierta manera bajo condiciones involuntarias de abandono. Este trabajo tratando de explicar algunas afectaciones de convivencia reflejadas en la conducta de los niños. De la relación obtenida se partiría para considerar, ya bajo las premisas del proyecto de innovación, la intervención de los padres no solo en la mejora del equilibrio emocional de los pequeños, sino también como apoyo educativo como forjadores de una integridad intelectual y social y que a la postre facilite la generación de hábitos lectores.

Por supuesto, antes de promover las posibles alternativas sobre un proyecto de innovación, se tendrían que revisar las condiciones pedagógicas así como otras más desde el mismo fundamento legal, por ejemplo, en el *Programa de Educación Preescolar 2004*. Allí se identificarían las prácticas docentes y escolares más comunes en la educación preescolar por medio de una revisión de los programas que se han aplicado anteriormente; en base a un análisis de los modelos pedagógicos; por una revisión a los planteamientos de la investigación reciente sobre el desarrollo y los aprendizajes infantiles. Así, y luego de reportar una serie de procedimientos de diagnósticos previos a la planeación y aplicación de estrategias, en el capítulo segundo se abordarán los fundamentos teóricos a la Investigación. Se determina, por supuesto, el concepto de *Comprensión Lectora*

abordando las definiciones suficientes para determinar la naturaleza del texto por ejemplo, o del cómo un proceso regulado desde la inteligencia cognitiva (cerebral y perceptiva) es capaz de reproducirse el aprendizajes. Se podría advertir qué es la etapa de la “primera infancia” y por qué representa una de las más importantes en el desarrollo del ser humano en tanto periodo de alta evolución cerebral. Esta carga teórica ayudaría a explicar la importancia de un estímulo múltiple y diverso desde la aplicación psicomotriz hasta la operacional y cognitiva, por ejemplo, evitando en los niños ineficaces estímulos gráficos más bien orientándolos hacia el abordaje de experiencias que requieran la transformación permanente de sus esquemas mentales (icónicos, perceptivos, ideales, sociales).

Por supuesto, en la *Comprensión Lectora* se considerará a los pequeños como agentes activos en un proceso inteligente múltiple que rebasa la simple competencia psicológica y lingüística: la interpretación de textos será una capacidad construida a través de la experiencia cultural en el niño. Por tanto, la formación de habilidades de lectura los niños dejarán de ser forzados en la asimilación de estructuras sintácticas y gramaticales en tanto que no estaría aún habilitados cognitivamente para ello. En vez de esto, el proceso será suplido por el fomento a las facultades superiores por medio del divertimento y en la interpretación con lenguajes que a su vez motive al manejo de imágenes. Esta postura poco ortodoxa parte del principio de atender sobre todo las capacidades que le son propias a los niños y no las que le son imperiosas al educador como su facilidad al uso de la metáfora o en su natural disposición a la socialización.

Así, el proceso de *Comprensión Lectora* y no de adquisición en competencias en lecto-escritura, tratará que el niño depure sus funciones cognitivas y psicomotrices que luego le permitan adquirir capacidades abstractas más complejas leyendo textos. El fomento de la *Comprensión Lectora* -en apoyo a la *inteligencia lingüística*- se verá desde el conjunto de estrategias imaginativas, abstractivas y cognitivas; nos llevará a la conformación de nociones y de todo aquello que se madure en la mente y no en el papel y con lápiz. No se debe olvidar que la lectura

es un proceso donde más que adquirir información, los sujetos deben recrear experiencias fomentando así la generación de más conocimiento. Los niños adquiriendo *Comprensión Lectora* generarían espectros imaginativos representando un complejo sistema por el podrían además madurar competencias más abstractas como la *ideosensorialidad*.

Así llegaremos al capítulo tercero donde se procederá a explicar los pasos a seguir en la aplicación didáctica evitando dejarlo al limbo de la teoría. Negando la posibilidad de creer en la *Comprensión Lectora* como una capacidad innata, se verá el proceso como una construcción adquirible por medios afines a la naturaleza cerebral infantil; así también se estudiará a nivel de núcleos neuronales el logro inteligente de comprender lectura: maduración de oralidad y recurso motrices aplicados a la escritura. Del mismo modo se busca apoyar en dicho trabajo el entusiasmo por hacer uso de recursos simbólicos en la asimilación lógico-racional de los objetos así como de acrecentar las ideas por medio del juego.

Se advierte que algunas de las situaciones previstas en la formación de *Comprensión Lectora* podrían verse limitadas por posibles alteraciones cognitivas obstaculizando la lectura como memoria, atención, abstracción, percepción. Aquí por ejemplo, sólo se advertirá el caso y se analizarán algunas estrategias en términos de detección de problemas extremos y que requieran otros tipos de atención más allá de la pedagógica. Un niño impedido en la maduración cognitiva y no tanto de hábitos de lectura podría verse permanentemente impedido a lo largo de su formación. Por el contrario, una oportuna intervención especializada en la detección de estas carencias a nivel de hábitos podría más bien, facilitar la toma de estrategias que ayuden a implementar procesos sustitutorios y mejorar así los aprendizajes.

Concretamos todo lo anterior con un planteamiento *de programa de fomento a la lectura* en el cual se concentran las intenciones para mejorar las capacidades de

los niños. Veremos que en dicho programa no sólo se concentran los esfuerzos en la alfabetización del menor, más bien, a la formación de nociones que luego permitan la construcción de organizaciones racionales, por ejemplo, en la construcción de nociones espaciales y temporales que les permitan construir en la mente formas y trazos luego representando 'letras'. Ello explica por qué la lectura en este trabajo no se limita a un trabajo habitual de "tomar un libro y leer" sino de un trabajo donde se fomenta además psicomotricidad y escucha de sonidos, por ejemplo, como estrategias paralelas para alimentar el imaginario, la emocionalidad y la sensibilización en los menores. En este contexto, se verá que las acciones pretendidas para innovar la práctica docente en el tema de la adquisición de lectura se convierten en un plan integral que mantiene un plazo considerable con los propósitos pedagógicos universalmente admitidos para los niños. Por tanto, el estilo que se guarda en la programación antes mencionada será sobre *competencias*, y bajo un marco flexible y dinámico acorde con la práctica por *situaciones didácticas*.

Pasamos igualmente por determinar las condiciones mínimas en organización y espacios las situaciones para garantizar que la educación se dé desde la *infraestructura de base*, la *infraestructura de soporte* y por supuesto, en el conjunto de *portadores* del texto. A eso añádasele la integración de las estrategias psicomotrices no como un simple entrenamiento corporal para el niño, sino como un proceso necesario para su desarrollo en cuanto que permite el reconocimiento del espacio, la función tónica del cuerpo, la coordinación gruesa y fina, el equilibrio y la locomoción, etcétera. Este estímulo será alentando desde la expresión con materiales, en la manipulación y manejo de diversos objetos e instrumentos y bajo ciertas técnicas específicas de aplicación que no sólo sean sólo dibujo y recorte: collage, instalación, etcétera.

Arribaremos por último al capítulo cuarto donde se pretende aterrizar las experiencias ya teorizadas, donde las *situaciones didácticas* cubran los requerimientos del niño en consonancia a los propósitos del proyecto. Éstas se

presentarán a tres niveles, es decir, una serie de situaciones propuestas para primero de preescolar (entre 2:8 a 3:8 años); una serie para segundo de preescolar (3:8 a 4:8 años); y finalmente, una para tercero de preescolar (4:8 a 5:8 años). En todas las programaciones se tomará en cuenta propósitos, aspectos y competencias relativas al logro del lenguaje y en los procesos comunicativos señalados por la normativa oficial (*PEP 2004*). Así mismo se verán reflejadas las cualidades orgánico-biológicas en cuanto al logro que del lenguaje oral cada nivel puede observar. Se invitaría además a habilitar espacios y momentos para la construcción de habilidades lectoras en la construcción de una biblioteca; en dinámicas para la asimilación de vocabulario; en la concreción física de momentos para la narración y la dramatización; en la práctica del relato como manejo ideosensorial y de descriptiva. Dichos momentos llevarán consigo su propia evaluación determinada desde el *diagnóstico* ya señalado anteriormente, y pasando luego por la aplicación y la mediación de los agentes involucrados en la educación del menor (educadora, padres, etcétera). En todo esto, se estudiarán algunas de estas cualidades acordes a cada grado dosificando los alcances de las actividades que pudiesen ser útiles en experiencias futuras.

Ahora bien, cabe señalar que el presente trabajo no se propone demostrar *a posteriori* las cualidades del objeto en cuestión: la comprensión lectora infantil. No hay en el tratado evidencias de instrumentos experimentales de orden científico avalando exhaustivamente los alcances y resultados en nuestro trabajo; el nuestro, sin embargo, es un trabajo avalado por una revisión práctico-teórica agotada por otros cauces más próximos a la naturaleza de un *reporte de experiencia profesional*, por ejemplo, el método de revisión documental, el método comparativo y de investigación-acción. Finalmente, este trabajo lleva consigo la intención de activar, a raíz de la experiencia directa con niños en edad preescolar, nuevos cauces a las premisas ya establecidas sobre necesidades fundamentales para la educación básica infantil, concretamente, en el complejo proceso de la formación del *lenguaje articulado* bajo el aspecto de reproducción lectora. Así que, más allá de un interés en por establecer universales al respecto o descubrir

novedosas corrientes en lo tocante al tema, es llamar la atención sobre éstas que podemos considerar importantes líneas de investigación abriendo nuevos argumentos a la articulación de la *Comprensión Lectora* como recurso de construcción inteligente en educación básica.

El complejo proceso de la *Comprensión Lectora*, no lo pasemos por alto, implica simultáneamente la realización de múltiples conductas inteligentes entre las que destacan la psicomotriz, la lingüística, la personal y la lógico-abstracta. ¿Imaginemos al niño tratando de coordinar estas inteligencias en su cotidiana labor de reproducir un cuento? Es por eso que se asume este proyecto como una muy meditada llamada de atención hacia el desprendimiento de futuras líneas de investigación que luego requieren de un complejo trabajo multidisciplinario psicológico, sociológico, antropológico, pedagógico, frente a un predicamento que suficientemente resuelto, pudiera significar un futuro promisorio para nuestra niñez. Esperamos que el lector comparta este mismo entusiasmo con la misma pasión formadora de las ideas que han motivado este trabajo.

CAPÍTULO I: PERCEPCIÓN CONTEXTUAL DEL PROBLEMA

1.1 Situación sociocultural en Cd. Nezahualcóyotl

Empecemos por describir el contexto social, cultural y geográfico donde se halla Jardín de niños “Sor Juana Inés de la Cruz”, el cual sirvió de modelo de observación para desarrollar el presente proyecto. Éste está localizado dentro del municipio mexiquense de Nezahualcóyotl, asentamiento suburbano que se remonta oficialmente a la década de 1940 cuando, debido a las obras de desagüe en el Lago de Texcoco, algunas personas se fueron estableciendo en lo que entonces era la parte llano obtenido. Años más tarde (1945), gradualmente el número de personas establecidas en esos lugares aumentó considerablemente para alcanzar en 1949 una cantidad estimada entre 2.000 y 2.800 habitantes; seis años después, en 1954, el número aumentaría a 40.000, esto a pesar de las carencias de servicios y regularización en terrenos y predios que ocupaban.

Con el fenómeno de la explosión demográfica entre las décadas de 1960 y 1970, la región registró un espectacular crecimiento que le convirtió en área suburbana de la ciudad de México muy pronto. Actualmente la población que se contabiliza en esta zona es de aproximadamente 1, 124, 924 habitantes contando con una muy alta densidad poblacional: 17,324 habitantes por kilómetro cuadrado (*INEGI, 2005; <http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general>*). Esto convierte a Nezahualcóyotl en uno de los municipios más poblados que junto con Naucalpan serán considerados de alta relevancia en el entorno que rodea a la capital del país. Paradójicamente, también es uno de los más carentes en infraestructura social y cultural. No obstante, en el plano de la educación es mucho lo que se ha hecho en el municipio. Cuenta con acceso a todos los niveles de estudios, desde preescolar hasta estudios superiores. Sin embargo, la infraestructura es poco suficiente para la demanda de su enorme población.

A pesar de ello el municipio trata de dejar rezagos en servicios básicos que tanto le caracterizan así como disminuir los altos índices delictivos que siempre ha sufrido. Para ello el nivel de desarrollo alcanzado ha tratado de impactar en el nivel de vida de sus habitantes; por ejemplo, con la construcción de Ciudad Jardín, una zona habitacional que se encuentra localizada en lo que anteriormente era el basurero del Bordo de Xochiaca y que cuenta con zonas comerciales: "Plaza Ciudad Jardín" y "Centro Comercial Ciudad Jardín"; con este desarrollo habitacional se erigieron las instalaciones de dos importantes instituciones universitarias: La Universidad La Salle y la Universidad Autónoma del Estado de México; se construyó además un Centro de Rehabilitación Infantil (TELETON), contando además con una zona deportiva; además se tiene previsto la construcción del Sistema 3 del Ferrocarril Suburbano para la Zona Metropolitana del Valle de México.

Su relativa mejoría se debe a su colindancia con la ciudad de México sobre todo porque enmarca uno de sus accesos principales como el aeropuerto internacional "Benito Juárez". Según datos del INEGI (2005), hasta el año 2003 la población económicamente activa sería de 478 mil 479 personas. Sin embargo, de éstas sólo 98 mil 171 nezahualcoyotlenses contaría con fuente de trabajo dentro o muy cerca al municipio; Nezahualcóyotl se transforma así en "ciudad dormitorio" para la amplia masa laboral que mueve la economía de la ciudad de México. Existen alrededor de 22 mil 268 unidades económicas en el municipio, las cuales ocupan a 41 mil 046 personas: 22 mil 268 en el sector comercial, 14 mil 988 en el sector de servicios y 3 mil 797 en la manufactura.

1.1.1 Enclave geográfico

El municipio de Nezahualcóyotl es parte del Estado de México e integra el borde oriental con el Distrito Federal, colindando con las delegaciones Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Iztacalco y Venustiano Carranza. Colinda al norte con los

municipios de Ecatepec de Morelos y Texcoco al Oriente con Chimalhuacán; al sur con el municipio de La Paz. Pertenece también al área metropolitana de la Ciudad de México contando con una superficie de 63.44 km² y constituye una concentración importante para la ciudad de México aunque económicamente dependiente de la actividad en la capital mexicana.

1.1.2 Características sociales y económicas del entorno

Como se trata de un municipio de reciente creación; sus habitantes provienen de casi todo el país, predominando los del estado de Oaxaca, por lo que en él habitan 15,078 personas que hablan alguna lengua indígena (1.37% del total de la población mayor de 5 años). Específicamente, para el año 2000 (INEGI, 2001), existían en el municipio un total de 1,124,924 habitantes, de los cuales 592,747 son hombres y 623,177 son mujeres; esto representa el 48% del sexo masculino y el 52% del sexo femenino. Pero de acuerdo con los resultados que presentó en segundo conteo de Población y Vivienda en el 2005, el municipio ya contaba con 1,140,528 habitantes. Así, culturalmente, al municipio lo invade un interesante sincretismo debido en parte a esta comunidad autóctona migrante que instalándose en su periferia aportó elementos propios de su cultura.

Irónicamente, el municipio cuenta con los principales servicios públicos como agua potable, drenaje y energía eléctrica, puesto que es una comunidad muy cercana a la enorme mancha urbana de la capital; se puede afirmar que el municipio no tiene tanta carencia en servicios indispensables. Esta situación explica por qué sobre todo a partir de los años sesenta del siglo XX, la población agropecuaria en el municipio es prácticamente inexistente persistiendo las actividades productivas de tipo comercial. Así, los establecimientos económicos registrados en el municipio ya para el año de 1993 ascendían a 36,033, de los cuales el 9% serían industriales, el 57% de orden comercial y el 33% de servicios (*INEGI, 2005; <http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general>*).

1.1.3 Antecedentes históricos de la región

Como ya se dijo, el municipio tiene un origen muy reciente pero que en el pasado queda unido al trayecto de otros contextos; a diferencia de otros asentamientos, éste nació de lo que antes fue la extensión del lago de Texcoco en la cuenca oriente del Valle de México en la porción salada del lago. En el siglo XV fue separada de la porción dulce por la barrada que el emperador texcocano Acolmiztli-Nezahualcóyotl (1402-1472) había ordenado construir. Para la época de la colonia, el tema del vaso acuoso del valle fue centro de la mayor atención de los conquistadores pues para salvar de las inundaciones a la entonces fundada Ciudad de México se plantea el desagüe de los lagos de la cuenca como Zumpango, Xaltocan, San Cristóbal, Xochimilco, Chalco y la zona lacustre. El 26 de noviembre de 1555, el español Francisco Gudiel presenta un proyecto para el desagüe general del valle utilizando las aguas para regadíos y restringiendo algunos canales para la navegación.

No obstante, a pesar de los esfuerzos las inundaciones siguieron por lo que al iniciarse el siglo XIX José de Iturrigaray y Alejandro de Humboldt opinaron que se abriera un canal directo del lago de Texcoco facilitando así el drenado del agua lacustre. Más tarde, en épocas independientes, José María Luis Mora, Lucas Alamán y Lorenzo de Zavala se preocuparon por resolver más eficazmente el problema del desagüe. Para 1843 la marquesa Calderón de la Barca advertía que la deforestación aunada a la salinidad y el drenaje artificial del manto acuífero, efectos ya experimentados del desagüe romperían con el equilibrio ecológico e hidráulico de la región.

Entre 1850 y 1860 el ingeniero Francisco de Garay fustiga la construcción del gran canal y del túnel de Tequixquiac cuyas obras tardarían más de medio siglo. Las obras primeras obras del desagüe fueron inauguradas el 17 de marzo de 1900 por el general Porfirio Díaz. Entonces se inicia la aceleración en el desecado del lago. Para septiembre de 1912, en pleno proceso de desagüe, la Secretaría de

Fomento, Colonización e Industria había declarado que los terrenos y mantos acuíferos del lago de Texcoco que se iban situando entre el Distrito Federal y el Estado de México, serían jurisdicción del propio gobierno Federal. Sin embargo se dan los primeros asentamientos humanos. Por tanto, para febrero de 1921 el presidente Álvaro Obregón había rematado cada hectárea de 60.00 a 30.00 pesos con el fin de fomentar agricultura y protección al pequeño propietario, sobre todo en terrenos alrededor de antiguas cabeceras municipales como Chimalhuacán y Los Reyes. Para 1932 ya se registraba una adquisición masiva de propiedades en pequeño pero para asentamientos radiales. Para el año siguiente los terrenos habitados ya habían invadido el área próxima a la recién construida carretera México–Puebla; allí se constituyeron los primeros registros de habitantes instalados en los entonces municipios de Chimalhuacán y La Paz.

En 1945 se construyó el bordo de Xochiaca propiciando la afluencia de más colonos formándose así las colonias Juárez-Pantalán, México, el Sol y el barrio de San Juan. Esta situación favoreció en 1953 la demanda al gobierno del Estado de México para crear el Comité de Fraccionamientos Urbanos del Distrito de Texcoco dando como resultado en 1954, la declaración ante el Congreso del Estado de México de la necesidad de una demarcación municipal específica para la zona hecha por el entonces gobernador Salvador Sánchez Colín. En 1963 los diputados de la XLI Legislatura del Estado de México aprueban la delimitación del nuevo municipio de Nezahualcóyotl (Ley aprobada el 3 de abril de 1963).

Entre 1969 y 1975 el gobernador Carlos Hank González ordena para el municipio la instalación de redes de agua potable, alcantarillado y energía eléctrica, así como el tendido de asfalto en avenidas y calles relevantes. Además se realizaron otras obras públicas importantes como el vivero municipal, el Colegio de la Comunidad de Nezahualcóyotl, el edificio de la Cruz Roja, el hospital del ISSSTE; el hospital del Centro Piloto de la Procuraduría y la clínica del Seguro Social Tipo “A”. Para 1980 el municipio estaba plenamente incorporado a la mancha urbana de la ciudad de México. A finales de esa década, Nezahualcóyotl había roto con

su reputación de zona deprimida para convertirse en una zona de intensa actividad económica aunque no lograba un igual desarrollo social y cultural.

Ya para la década de 1990 se había construido la Ciudad Deportiva y la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. Para 1994 estaban funcionando veinticuatro bibliotecas a las cuales se agregaban cuatro más en 1998. A partir del 2000 se mejoraría la infraestructura con la clausura definitiva del bordo Xochiaca convirtiendo esa zona en un desarrollo urbano-habitacional, educativo y deportivo (Ciudad Jardín Bicentenario). Sin embargo, los beneficios no logran impactar a la gran cantidad de población que habita la demarcación.

1.1.4 Principales alteraciones del medio demográfico

Ahora bien, es paradójico observar que pese al notable desarrollo que registra la región en infraestructura, sigue siendo presa de un sinnúmero de problemas de orden social y demográfico que afecta en desarrollo de su niñez, fenómenos en parte atribuibles a la altísima densidad que registra la zona pues en un territorio de apenas 63.44 km² conviven aproximadamente 1,140,580 habitantes, aproximadamente, 17,324 habitantes por kilómetro cuadrado (*INEGI, 2005; <http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general>*), situación que en un principio explica la dificultad para dotar de suficiente infraestructura de urbanización, educación y cultura a todos sus habitantes incluyendo la niñez.

Así, sumado al hacinamiento entre su población, coinciden en un reducido espacio comercios, servicios e incluso desarrollos industriales sin que en ello medie el impacto que dicha convivencia pueda tener entre sus habitantes. El nivel de establecimientos de orden irregular, incluso, y que rayan en la ilegalidad como bares y cantinas hacen temer a los habitantes en la posibilidad de un aumento en la concentración delictiva. Por ejemplo, este municipio registra junto con la delegación Iztapalapa del Distrito Federal un importante aumento en casos de

coches nuevos robados así como presencia de narcomenudeo y el secuestro. Esta situación hace temer a las autoridades en: *“...un efecto “cucaracha” a consecuencia de operativos de la policía capitalina en Tepito (colonia) y en la zona periférica de Peralvillo y la colonia Morelos.”* (F. Martínez; *El Universal*; marzo de 2007). Por supuesto, los niveles de violencia que inducen estos problemas en la población hacen de su desarrollo un conjunto de patologías que convierten principalmente a los sectores juvenil e infantil en los más vulnerables.

Es de considerarse entonces como posibles causas en el escaso desarrollo cultural entre la juventud y la niñez de la región el conjunto de alteraciones contextuales como la carencia de infraestructura y servicios que les permitan una sana convivencia; antes bien, se observa un persistente aglomeramiento que a veces fomenta disfunciones sociales. Colonias enteras carecen de infraestructura recreativa obligando a su población a explorar otros modelos de convivencia, principalmente la callejera haciendo a los más jóvenes presas fáciles de las malas condiciones. El gobierno estatal y municipal tratan de palear la situación con la construcción de plazas comerciales las cuales se convierten en los nuevos espacios de convivencia, sin embargo, se debe considerar que el propósito primordial de un sitio de este tipo es el fomento al consumo comercial lo que no deja de alterar los patrones sociales de conducta en los menores reportando poco logro y mejorías a sus condiciones.

1.2 Educación lectora en preescolar y su problemática

El espacio metropolitano descrito da sentido a las preocupaciones que motivan un proyecto como éste tratando de fomentar actividades sustanciales para el desarrollo cultural como lo es la lectura. El Jardín de Niños “Sor Juana Inés de la Cruz” que es un colegio de interés privado, ubicado en calle Juárez número 251, en la Colonia Ampliación Vicente Villada, se halla inmerso en el contexto de Cd. Netzahualcóyotl y en un entorno más o menos dotado de las condiciones

suficientes. La colonia citada está ubicada en una zona colindante entre el municipio y el Distrito Federal (avenida Pantitlán y la avenida Texcoco), por lo que su cercanía a la periferia de la capital le convierte en un asentamiento dotado con servicios urbanos suficientes como agua potable, energía eléctrica, drenaje, salud y seguridad.

Además la escuela citada comparte contexto con el mercado “Metropolitana” detrás del cual se ubican dos centros de educación primaria, “Gustavo Baz Prada” y “Adolfo López Mateos”; igualmente se ubican allí dos secundarias: “Xicoténcatl” y “Acamapichtli”; incluso se hallan las instalaciones de un gimnasio comunitario. Muy cerca se halla la “Casa del Pueblo” donde se le brinda a la comunidad algunos servicios de asistencia médica, psicológica y pediátrica, al mismo tiempo ofreciendo talleres de capacitación en corte y confección y cocina. La propia calle Juárez, vía principal en la zona, ofrece un entorno muy comercial; allí se cuenta con telefonía pública, transporte urbano tanto a otros municipios como al centro de la capital, etcétera.

Al respecto, pese a la suficiente infraestructura y a la preocupación de las educadoras en el desarrollo inteligente de los niños, se observa que éstos desarrollan limitadamente el lenguaje e incluso muestran reticencias en el desarrollo de habilidades de lectura tan esenciales para su formación académica futura. ¿Qué podría estar faltando en su proceso? ¿Qué aspectos estarían fallando en el desarrollo de los logros inteligentes como lectores? El plantel cuenta con un patio para albergar juegos de metal para el esparcimiento y desarrollo psicomotriz de los niños; cuenta además con sanitarios tanto para los niños como para las niñas así como aulas para cada grado. ¿Qué falta entonces en el entorno escolar que las habilidades inteligentes está mostrando carencias? Al parecer, el problema u sus aspectos escapan en límites a la mera dotación de recursos materiales y didácticos, parece ser un problema de aplicación pedagógica que es precisamente lo que en este trabajo se va a revisar.

1.2.1 Contexto escolar específico

En totalidad, el colegio cuenta con capacidad de atención para tres grupos diferenciados por niveles; así cuenta con: a) un grupo de primero, con cinco niñas; b) uno de segundo con cinco niños y una niña y c) un grupo de tercero con seis niñas y cuatro niños. Todos cubren un horario matutino, es decir, entre las 8:30 y las 13:30 horas. Cada grado tiene su propia aula. Esta situación dota de condiciones mínimas suficientes para el trabajo a los grupos aunque se debe admitir la necesidad de más área así como en mejoramiento del equipo (muebles e iluminación).

Conscientes de la importancia en la formación de lectura en uno de los reducidos espacios se instaló la biblioteca que al menos contiene obras apropiadas para los niños como cuentos ilustrados, revistas y libros. Todas estas obras procuran estar disponibles en cualquier momento para los niños y las niñas. No obstante, pocas son las ocasiones en que los niños muestran una motivación espontánea para escoger un libro y lo exploren.

El área destinada a la Dirección Escolar es un espacio adyacente a los demás espacios; su disposición trata de invitar a la visita personalizada tanto a niños como a los propios padres de familia. Este mismo espacio alberga los archivos y la bodega de materiales. Sin embargo, al igual que con la biblioteca, la facilidad de acceso no facilita los canales de comunicación no sólo con los niños sino con sus padres.

A propósito de los padres de familia, este grupo está compuesto en su mayoría por personas dedicadas al comercio. En cambio, algunas madres se desempeñan en el hogar en labores domésticas; es muy mínima la cantidad de padres con formación universitaria y desempeño profesional. Estos datos fueron arrojados en la entrevista preliminar que se realizó al inicio del ciclo escolar. Este factor -el de contar con padres profesionistas- posibilitó introducir la observación de qué niños

leían más que otros; no obstante, también se pudo constatar que ello no era condición obligada pues igualmente había niños, hijos de profesionistas y dotados de las mejores condiciones en casa, que no desarrollaban lectura.

1.2.2 Comunidad familiar

Lo anterior nos lleva a considerar cual importante es el papel de la familia como núcleo organizativo fundamental en los individuos, no sólo por generar individuos biológicamente, sino también por formarlos en lo emocional, afectivo e intelectual. Una estructura familiar se dinamiza y transforma porque en su núcleo decantan todos los aspectos culturales que determinan a una sociedad como la religiosidad, por ejemplo, aspectos que acaban condicionando el comportamiento de sus integrantes. Esta situación la cual ha cambiado últimamente de manera drástica con el rápido progreso industrial, ha transformado la vida en nuestro país en las últimas dos décadas. Sin embargo, pese a las rápidas transformaciones, *“la familia ha demostrado históricamente ser el núcleo indispensable para el desarrollo del hombre, el cual depende de ella para su supervivencia y su crecimiento”* (Sánchez Azcona, 2007; 37).

Ahora bien, considerando que los miembros de un sistema familiar y la interrelación de éste con el sistema social, escolar y comunitario tienen entrada en los resultados de una sólida formación educativa, *“Los niños que han tenido condiciones familiares que les han conducido al desarrollo del lenguaje –por ejemplo-, que dominan las habilidades verbales y que tienen conocimientos acerca del lenguaje descontextualizado de la palabra escrita, tienen ventaja como estudiantes cuando llegan a la escuela. Ese privilegio pudiera suponer un beneficio para toda la vida.”* (Garton, 1994; 73). Por eso, para esta reflexión innovadora se tomaría en cuenta a las familias y su papel formador que además soporta las condiciones económicas, culturales y políticas que, de ser adversas, repercutirían en el comportamiento inteligente de los niños. Tal vez encontremos

los factores que provocan las deficiencias que los niños padecen en sus aprendizajes en tanto que son afectados, por ejemplo, por carencias de compañía parental o por modelos de crianza alterados. Considerando que el municipio de Nezahualcóyotl es calificado como zona de desarrollo urbano bajo se sostiene la hipótesis de núcleos familiares con severas disfunciones.

Un factor posible a considerar sería la creciente participación de la mujer en el trabajo; por ejemplo para 1994 había ya 18,5 millones de mujeres aproximadamente trabajando en el país, cifra que ha aumentado ostensiblemente en la última década (*Guevara Niebla, 2002; 152*). En el caso de nuestros niños, muchos de ellos aunque provienen de familias con una conformación biparental no numerosa (de uno a dos hijos como máximo) tienen un cuadro de abandono precisamente porque ambos padres trabajan. El comportamiento en algunos de estos niños se muestra afectado por intolerancia a la frustración, inseguridad, entre otras afectaciones provocadas, tal vez, por ese sistemático pese a ello necesario abandono al que se ven sometidos. Ello sin contar a los niños criados bajo la tutela de una sola figura, generalmente materna, en donde a veces advertimos de manera paradójica una intervención más compensada.

El presente proyecto parte entonces de una revisión y planeación integral que considera la diversidad familiar existente, invitando la estigmatización de los niños pues no se trata de calificarlos como sujetos limitados o “inferiores” económica, cultural y socialmente, sino faltos de condiciones mínimas para su desarrollo.

Finalmente, las condiciones familiares que envuelven al menor más allá de la escuela deben tomarse en cuenta en su totalidad e integración, en colaboración dinámica y procurando un mejor equilibrio emocional, intelectual y social que permita que los niños logren mejor su desarrollo inteligente. Pero ¿cómo disminuir las condiciones adversas que les influyen a diario desde el exterior?

1.2.3 La crianza parental y su repercusión

¿Cómo explicar el hecho de que algunos niños logran mejor el desarrollo de la lectura y otros procesos inteligentes que otros? Sin duda, ante una personalidad apenas en formación, este tipo de cuestiones sólo pueden alojarse en el entorno de la crianza y sus diferentes contextos culturales de desarrollo. La convivencia en familia, primera gran influencia en el menor, desarrolla al menos tres ejes vitales, según lo relata la doctora Beatriz Schmucler: *“1) alteraciones fundamentales en la división sexual del trabajo que ha permitido una participación creciente de la mujer en el mundo público y una elevación de la autoestima; 2) la emergencia de la mujer como autoridad principal en los hogares donde ha habido un divorcio o inversión negociada de los papales de autoridad; 3) creación de sistemas paralelos de autoridad donde padre y madre tienen a su cargo distintos ámbitos de responsabilidad”* (Guevara Niebla, 2002; 153).

Algunas razones como las anteriores explican por qué en algunos contextos el comportamiento tradicional sigue siendo importante, aplicando modelos de crianza tradicionales de padres a hijos sin que en ello medie la crítica y transformación y sin embargo, la educación sobre los hijos logra sus efectos. Sin embargo, hay algunos padres preocupados en adoptar actitudes venidas de consejos empíricos y otros “cientificistas” tratando en ello de obtener la mejor información expresa a propósito de la práctica parental.

Sea del modo que sea, se debe estudiar en la conveniencia de nuestro estudio, cuál sería el modelo de crianza que alcance los rangos de un orden racional y lógico, coherente y eficaz en la formación complementaria al aula y que facilite la *Comprensión Lectora* en el niño. Sea el tipo que sea, dada la tensión entre restricción-permisividad, debe persistir una interacción basada en el uso del lenguaje y bajo un patrón homogéneo y preciso entre los roles de autoridad y complacencia. Una conducta racional de crianza por parte de los padres podría implicar un clima de valor horizontal donde predomine la participación, la

socialización y el cumplimiento de hábitos inteligentes que es lo que para el caso importa a la educación.

Si para lograr en el niño el logro de la lectura se requiere de un ambiente rico en el uso de lenguaje y a la vez un ámbito libre de estrés, esta situación no es norma en el entorno de Ciudad Nezahualcóyotl donde predominan, por el contrario, serios desajustes psicológicos y de cultura provocados por altos niveles de marginación social.

Tal vez una de las mejoras a favor de la formación de los niños sería asegurar el compromiso de los agentes de crianza, así sean incluso tíos o abuelos, o cualquier adulto cercano al pequeño en la generación de hábitos congruentes: en la adquisición de actos ordenados y evolucionados con la edad. Un buen ejemplo de ello, parte de la base del respeto sólo demostrable en la ausencia de palabras altisonantes, más bien sustituidas por palabras de motivación y aliento hacia los pequeños. Igualmente importante es la posibilidad de dotarles de autonomía para desenvolverse comunicando y reflexionando lo que se quiere comunicar. Debemos considerar que un modelo racional de crianza será reconocido en la comunicación bidireccional (padre-hijo-padre), construido con lenguaje y de manera activa; un modelo de conducta donde se reflexione en todo momento los actos y las consecuencias del comportamiento así como donde se adquieran recursos para exponer, apelar o pensar el entorno. De nuevo en el aula, estos logros permitirían a las educadoras facilitar la adquisición de procesos complejos de lenguaje entre los cuales, por supuesto, se hallaría la formación de *Comprensión Lectora*.

Por otra parte, pensemos en que muchos de los niños del entorno social ya referido tienen que compartir la precariedad laboral de sus padres haciéndoles compañía en sus lugares de trabajo, significando esto un riesgo severo a su desarrollo pro-social e intelectual pues se hallan expuestos al uso de lenguajes agresivos no propios para su etapa en desarrollo. En casos más graves, tenemos

los maltratos y abusos (físicos o psicológicos) o bien, a falta de alternativas en su cuidado, son expuestos a demasiadas horas frente al televisor, exposición no propia de su nivel de desarrollo.

1.2.4 Definición del problema

En las reuniones entre educadores, directivos y padres de familia al inicio del periodo escolar se presentaron las condiciones para consensuar los problemas más urgentes y advertir sobre ellos ciertas mejoras; evitando dar por obviado el papel que cada agente debe asumir en la formación de los pequeños. El consenso permitió justificar la importante intervención de los padres en el logro de la *Comprensión Lectora*. Se partió de las preguntas vitales estructurando así todo el proyecto en torno a un propósito fundamental: lograr el mejoramiento en el desarrollo de la capacidad en *Comprensión Lectora* en los niños de preescolar.

Por su parte, se toma muy en cuenta que la escuela representa tan sólo una instancia formadora de entre otras muchas más que integran el amplio mosaico formativo del pequeño; bajo esta situación las educadoras y la dirección escolar, respaldadas por los lineamientos oficiales, mediaron soluciones entre sus perspectivas educativas y la actuación de los demás agentes; en ello se llega a la conclusión de que es preciso mejorar al menos desde el contexto inmediato, las condiciones que social y culturalmente parecen limitar el desarrollo educativo de los niños que viven en Cd. Nezahualcóyotl.

Se determina que la escuela en referencia aunque no posee condiciones idóneas, al menos trata de acondicionar ciertos espacios y atender momentos especializados para que los niños puedan ejercer lectura; en esto a los padres se les ha hecho consciente sobre su papel de formadores colaborando en las acciones de la escuela. ¿Qué necesidad quedaría satisfecha con una estrategia semejante? Los consensos interinstitucionales –entre la escuela y la familia-,

permitirían el control sobre los logros inteligentes en los pequeños; extender la responsabilidad educativa en el logro de lectura en casa, por ejemplo, sería de suma ayuda pues reforzaría lo logrado en clase.

Se plantea así la urgencia, en base a las condiciones que determinan el desarrollo de los niños y niñas en el jardín de niños “Sor Juana Inés de la Cruz”, de que se mejoren más que los recursos, las estrategias en el logro de lectura tomando en consideración que pueden ser aspectos contextuales los causantes del poco rendimiento. Será necesario dotar a los niños de momentos libres de estrés y diseñados para una exploración rica en sensaciones; al mismo tiempo, se hará necesario fomentar momentos para el desarrollo psicomotriz y el uso libre del lenguaje oral. El aula misma debería mostrarse como un sitio para la expresión de ideas, abierto a todo tipo de acciones encaminadas a la superación inteligente y personal. Pero, con todo ello, ¿cómo adaptar en un programa la satisfacción a tales necesidades?

1.2.5 La comunidad escolar

El cuerpo académico de la escuela está compuesto por cinco educadoras de las cuales cuatro están en plantilla y una por ser pasante aún no se haya plenamente incorporada al trabajo titular en clase; por supuesto, su trabajo está regido y coordinado por la supervisión escolar correspondiente de la *Secretaría de Educación Pública*. Podemos decir que la mayoría de las educadoras están profesionalizadas en la especialidad superior en *educación preescolar*. Esta cualidad en el cuerpo docente permite observar la aplicación de una sistemática disciplina suficientemente apropiada que trata de formar en los niños hábitos formadores y de convivencia racional.

En cuanto a los pequeños, se procura que ante todo muestren poseer límites de conducta y control en sus emociones. Para ello el proceso formativo se transmite a

los padres tratando de que ellos den continuidad a las actividades de sus hijos más allá del espacio escolar. El logro de destrezas pro-sociales, por ejemplo, permite un mejor desarrollo en las tareas formativas del aula: los niños saben trabajar en grupo y son participativos. Los grados superiores demuestran dominio en el lenguaje expositivo y el uso de la reflexión oral entre otras tantas destrezas inteligentes más.

Por otro lado existe una buena comunicación entre la dirección, instancia superior y representante del colegio, las educadoras y sobre todo los pequeños; además la dirección trata no sólo de mediar la intervención de los padres de familia, igualmente busca mecanismos que permitan la construcción de canales de interacción. Si algo falla en el colegio inmediatamente es consultado incluso con los padres quienes poseen ciertas competencias de decisión sobre los acuerdos de la escuela. Ello da solidez a las acciones institucionales.

1.3 Condiciones pedagógicas

El trabajo aplicado a los niños se realiza en base al modelo educativo por *competencias* ya determinado en el marco del propio *Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004)*; esto porque el modelo educativo referido fue elaborado incorporando los resultados de diversas instancias e instituciones dedicadas a la educación básica de entre las cuales se obtuvo valiosa información sobre las necesidades de la educación preescolar en México, sobre todo girando en torno a:

- *Una identificación de las prácticas docentes y escolares más comunes en la educación preescolar en nuestro país y de los problemas más frecuentes percibidos por las educadoras.*
- *Una revisión de los programas que se han aplicado en la educación preescolar en México, a partir de la oficialización de este servicio en la década de 1920.*

- *Un análisis de los modelos pedagógicos aplicados actualmente en algunos países en el nivel preescolar.*
- *Una revisión de algunos planteamientos de la investigación reciente sobre el desarrollo y los aprendizajes infantiles.*

Este proyecto iniciado en el año de 2002, fue establecido primeramente en ciertos lineamientos ya expresados en un primer documento titulado *Fundamentos y Características de una Nueva Propuesta Curricular para la Educación Preescolar* (2003). Así que consecuentes con estas nuevas aplicaciones, el programa educativo trató de incorporar para entonces observaciones y sugerencias generales y específicas, formuladas por personal directivo, técnico y docente en educación infantil, así como en la integración de la opinión de importantes especialistas tanto de México como de otros países de América Latina y Europa.

En términos de la gestión y planeación académica, el trabajo de organización que sustenta la educación infantil se conduce de acuerdo al *Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)* en el cual se analizan no sólo las actividades que se realizarán durante todo el año escolar, sino además las condiciones a las cuales quedarán perfiladas en objetivos y evaluación tomándose muy en cuenta en ello las actividades para un desarrollo educativo con calidad. En este punto, Rafael M. Tovar González dice:

Se puntualiza que el objetivo principal de la educación es que el alumno construya su pensamiento, no que memorice o capte mecánicamente una serie de informaciones. Se pone, por tanto, que el modelo educativo se centre en la actividad de aprendizaje que realiza el alumno, orientando la atención del docente hacia la actividad de aquél, para evitar que el educador se convierta el eje monopolizador de la actividad educativa (Tovar González, 2008; 13).

Así, según lo estipulado el desempeño del centro preescolar, toda tarea estará determinada por un prospecto de modelo que debe quedar aclarado en el esbozo

de una misión y en consecuencia, especificado en su aplicación por una visión, por lo que nosotros tenemos en ambas lo siguiente:

- Misión:

El Jardín de Niños “Sor Juana Inés de la Cruz” tiene como misión, diseñar y aplicar estrategias acordes a las características de los niños y a la comunidad, a fin de estimular su desarrollo integral y elevar la calidad de vida, fomentando los valores humanos y practicándolos de manera conjunta con los alumnos y padres de familia.

- Visión:

Como institución formadora continuaremos desarrollando un trabajo integral donde los intereses y capacidades del niño, sean prioritarios, para formar en él valores y hábitos, como parte importante de su desarrollo concientizando, promoviendo y proyectándolo para prepararlo así en su entorno social.

En este proceso se forja como principal propósito el motivar a los niños en edad preescolar a desarrollar *Comprensión Lectora* pero desde sus propias nociones y fundamentos enfocados a la adquisición de habilidades *ideosensoriales* necesarias para el propio lenguaje, para manejo de recursos en comunicación, así como otros mecanismos cognitivos adyacentes igualmente importantes como capacidad de reflexión, atención, memoria y socialización. En resumen, en educación infantil nos proponemos generar en los niños *Comprensión Lectora* como una herramienta indispensable en el desarrollo y evolución de sus inteligencias.

1.3.1 La observación del rendimiento lector

El proceso de diagnóstico en los niños es sumamente importante partimos de sus propias competencias en lenguaje: grupal, social e individual. En cuanto al trabajo de diagnóstico grupal sometemos a los niños a un trabajo donde ellos se reconocen en medio del trabajo de interacción mediante el uso del lenguaje oral. Mientras tanto en el trabajo social, se trata de indagar en los usos, costumbres y conformaciones culturales que determinan la calidad comunitaria que afectan su crecimiento (lugar donde viven, la familia, personas que están a su cuidado además de los padres, etcétera.). Se pretende aterrizar esas observaciones en el desenvolvimiento individual del niño, en cómo utiliza sus inteligencias comunicativas para desenvolverse con los demás y qué recurso median en ello.

El trabajo diagnóstico se abordará entonces poniendo a los niños a jugar por convención al juego del “avión” observando cómo es que comunican a los demás sus opiniones. Luego se implementan conversaciones donde externen acontecimientos recientes fomentando el manejo del tiempo en narraciones (de sus vacaciones o fines de semana). Aquí, aparte de valorar sus expresiones y maduración en el vocabulario se analizan los mecanismos que para el relato y la descripción desarrollen, por ejemplo: “fuimos al parque y mi mamá me compró una paleta...”, “mi papá trabaja en una fábrica de hacer agua...”, etcétera.

La intervención de la educadora en el diagnóstico sólo media en la detonación de las ideas tanto para jugar como para ejercer oralidad; en ello se trata que los niños utilicen expresiones complejas poniendo atención al posible uso de oraciones compuestas por coordinación y circunstancialidad, principalmente: “mi hermanito lloró porque mi mamá no le daba de comer...”, “mi tía me dio una manzana para traerla a la escuela, maestra”. Este trabajo se reforzará incluyendo la interacción con los padres. Para este segundo propósito se han diseñado pequeños “festivales” donde los adultos, mostrando además su grado de disposición, colaboración y solidaridad, elaborarán dramatizaciones o bailes.

En el diagnóstico también se evalúa al niño frente a una situación de “cuentacuentos”, es decir, sesiones donde los padres apoyados por materiales diversos, le cuenten algún cuento infantil para luego pedirle que complemente el relato con sus propias ocurrencias. Así la interacción sería más racional e intensa ofreciendo posibilidades de observación no sólo en lo relativo a la comunicación verbal sino igualmente al grado de socialización alcanzada.

Se incluye en esta fase actividades de juego simbólico, observando el soliloquio (lenguaje reflexivo), así como una entrevista como recursos de aplicación. Paralelamente a este proceso se indagará en la historia particular de cada niño por medio de una entrevista a los padres. En este rubro se generará una gran cantidad de información tratando de establecer algunas posibles causas en las limitaciones de hábitos lectores en los niños, por ejemplo, sobre situación de vida, nivel socio-económico de la familia, modelo de conducta parental, entre otras. Consideremos que la intervención interinstitucional, en un reconocimiento de competencias correspondientes, podría mejorar coordinadamente las medidas que los niños necesitan para generar sus inteligencias en un trabajo de continuidad formativa con trabajo y actividades supervisadas desde casa, de allí la importancia en su diagnóstico. Incluso en este trabajo se vincularía el trabajo de las educadoras con el trabajo de los padres.

1.3.2 El espectro cultural en el entorno del menor

Ahora bien, haciendo un paréntesis, y para sustentar la integración del contexto a los aspectos formadores en *Comprensión lectora* hemos de considerar la acepción de *cultura* como el conjunto de formas, modelos o patrones, explícitos o implícitos, a través de los cuales la comunidad humana va regulando su propio comportamiento. Dicho término que proviene del latín *cultūra*, refiere (1. f.) al “cultivo” de manifestaciones pero (2. f.) debe verse en el conjunto de

conocimientos que permitan desarrollar al individuo juicios críticos (*Real Academia Española, 2010*). Por tanto, en educación la adquisición de *cultura* implicaría el logro de una consciencia.

En el ámbito de la vida escolar el propósito *cultural* representaría un proceso vinculante entre el individuo y la compleja red sociocultural y simbólica que representa la realidad. No obstante, nada más alejado de esta realidad que la tarea *cultural* vista y reducida a una serie de actividades programadas más por convención que por convicción como certámenes o concursos. La lectura como manifestación cultural se ve transformada a una programación burocrática convirtiéndose en una realización siempre aislada del conocimiento.

Pese al entusiasmo por llevar a cabo actividades complementarias en fomento a la *lectura*, muchas veces dichas actividades más bien se empalman con compromisos de diversa índole por lo que se resta fuerza y rendimiento cultural a su correcta implementación. Por ejemplo, una educadora que desea que los niños elaboren su propio proyecto de biblioteca tendría que reducir sus intenciones a cambio de exigencias institucionales apurando el desarrollo del “deletreado” como un ofrecimiento de comercial hecho a los padres. Otras veces dichas actividades “culturales” se ven reducidas a la preparación de actos destinados a satisfacer la participación de los niños en efímeros espectáculos malogrando en ello una percepción de formación cultural.

Cabe incluir en esto la falta de una infraestructura para el desarrollo cultural en el propio entorno comunitario (Nezahualcóyotl) provocando un escepticismo entre la población hacia los actos artísticos y literarios. Los niños e incluso sus propios padres no acostumbran su asistencia a obras de teatro, a conciertos y funciones de danza. La escasa actividad *cultural* carece de la aceptación de un público nada habituado a ese tipo de actos lo que mantiene la poca calidad sociocultural del entorno. Por tano, dada su importancia, la escuela se propone como un espacio alternativo donde ese ambiente se pueda construir y alentar.

1.3.3 Condiciones urbanas para el desarrollo infantil

Los aspectos observados en el desarrollo de una niña y un niño deberán incluir nutrición, salud, protección, pertenencia social. Al mismo tiempo, la evaluación de un estado en la niña y el niño añadirá información adicional sobre su condición psicosocial en términos de: desarrollo motor, adquisición de inteligencias y lenguaje, evolución social y alcance emocional y de autoestima. Podríamos considerar que un niño logra habilidades de alfabetización y noción pre-numérica si en él hay un equilibrio tanto interior como exterior o contextual en su personalidad (Lleixá, et al., 2001; 9-12).

Por el contrario, la situación inestable como las condiciones de empleo que sufren los padres podría influir en la integridad personal de los niños de modo decisivo. Los niveles de ingreso por familia, por ejemplo, afectan la capacidad de atención de los padres a las necesidades básicas de sus hijos, sobre todo en rubros sensibles como la educación. Algunos pequeños de familias que pertenecen a clases medias bajas demuestran tener dificultades en su desenvolvimiento escolar pues al parecer sus padres no disponen de los medios suficientes para cubrir momentos de esparcimiento y guardería por lo que adoptan como solución el apoyo de parientes. Ahora bien, si en la misma casa convive una familia que incluye abuelos y otros parientes secundarios es probable que el niño pueda ser víctima de alguna agresión agravando el problema. No son pocos los niños que conviven con otros núcleos familiares en condiciones de hacinamiento inhabilitando el libre desarrollo motriz y psicológico en los niños. Por tanto, las condiciones descritas parecen afectar el desarrollo inteligente en los niños porque:

- *Padre o madre trabajan largas jornadas desatendiendo a sus hijos.*
- *Los trayectos de transporte son muy largos;*
- *Los parientes secundarios tratan de suplir algunas competencias de crianza (abuelas, tíos, amigos);*
- *Hay inestabilidad laboral que obliga a los agentes parentales a sufrir estados permanentes de estrés.*

- *Existen proyectos de crianza suspendidos por incertidumbre y desasosiego.*
- *Los asentamientos habitacionales donde vive el menor carece de infraestructura.*

Es tan importante observar esto para explicarnos por qué cada vez es más común el fracaso escolar en edades cada vez más tempranas. Esto hace advertir que de nada servirá la mejor de las planeaciones pedagógicas si dichos planes escolares no tienen su eco en el entorno de la comunidad. Las afectaciones pueden ser aún más severas si los niños carecen de los espacios mínimos para desenvolverse producto de vivir en condiciones de hacinamiento. ¿Será posible manejar un proceso de lecto-escritura en estas condiciones? Es el propósito de este trabajo proponer ideas que puedan aminorar el impacto desde el espacio escolar; luego entonces, de ser este el caso ¿será posible llevar a cabo ese proceso desde una propuesta constructivista y durante el ciclo escolar 2008-2009?

1.3.4 La sustancia normativa

La importancia de la educación preescolar es creciente en México por razones de todo orden: cambios sociales y económicos; crecimiento y redistribución de la población; extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social; inevitables cambios culturales; agilización en el intercambio de información que hacen necesario el fortalecimiento de las organizaciones que para procuran el cuidado y formación de los niños. Todos estos fenómenos por ejemplo, repercutieron enormemente en la educación pues los espacios para el juego y la convivencia fueron restringiéndose hasta imposibilitar la relación del niño con su medio natural y social.

En países en desarrollo industrial estas situaciones de alteración de los espacios para el desarrollo infantil han provocado serias consecuencias que a su vez obligan revisar y retomar los temas prioritarios en el resarcimiento del tejido social (*Guevara Niebla, 2002; 85-86*). Aquí los medios de comunicación masiva implican

una relevante influencia en el desarrollo de la vida infantil, por ejemplo, pues a veces han sustituido en tiempo el divertimento; ello obligaría a la escuela a ejercer un papel de apoyo para el procesamiento de dicha información, ayudando a los niños en la interpretación crítica de los procesos homologantes en conductas y pensamientos que representan medios como la televisión.

Conviviendo es todas estas cualidades en la actual situación social infantil fue que se revisó el *Programa de Educación Preescolar 2004* que guarda como fundamento reconocer la necesidad de una educación como base para superar posteriores etapas en el desarrollo escolar; se erige entonces como un intento para articular una formación integral capaz de garantizar a los pequeños su participación en experiencias educativas que les permita desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas. El mismo programa anticipa que estas destrezas en una persona sólo se logran mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones diversas mismas que deberán emplearse en los niños sin distinción (*Programa de Educación Preescolar, 2004; 8*).

La decisión de implementar una educación en *competencias* implica además del respeto a la autonomía del menor proporcionar a la escuela los medios para que se constituya en un espacio que permita ese desarrollo integral; debe fomentar que los aprendizajes sean aplicados con un carácter cotidiano. La selección de *competencias* se debe sustentar en el reconocimiento del acervo que en capacidades, experiencias y conocimientos va adquiriendo el niño desde su propio ambiente familiar, con lo cual éste no es “página en blanco” sobre la cual deba escribirse el conocimiento, más bien, representando a un sujeto que posee enormes potencialidades por lo que en él se requiere fomentar el principio de “aprender a aprender” (*Zabala & Arbau, 2008; 60-64*).

Pero el esfuerzo de trabajar una educación en *competencias* implica la intervención de todos los agentes que de alguna manera forman y protegen al

niño. Esto es, el modelo reconoce que además de la escuela otros deben ser los agentes implicados en la organización y diseño de las situaciones didácticas: la escuela, la familia y la misma comunidad en que el niño se desarrolla. La responsabilidad en el avance de logros y aprendizajes es compartida por lo que la evaluación no atribuye la responsabilidad al niño (*Programa de Educación Preescolar, 2004; 41*). La labor educativa es una labor compartida y como tal deberá afrontarse durante cada evaluación del ciclo escolar. El niño debe transformarse poco a poco y convertirse en una persona segura, autónoma, creativa y participativa.

1.3.5 La obligatoriedad en la Educación Preescolar

Precisamente, los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños: desarrollan parte de su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. Es en esta etapa que se tiene una gran potencialidad de aprendizajes como la adquisición y usos en del lenguaje que es una conquista intelectual de orden superior. Es un periodo de muchas conexiones neuronales ya que la organización funcional del cerebro se beneficia de la diversidad de experiencias provocadas por ello (*Meece, 2001; 62*). Por ejemplo, es mediante el lenguaje metafórico en vez del uso de la lógica, que los pensamientos infantiles van evolucionando de tal modo que las nociones de otra manera impensables serían abordadas en el planteamiento creativo, o sea, con traslaciones de significados o simbolizaciones: “El mar está furioso”, “el pez está feliz porque tiene agua”.

Los pensamientos verbales así contruidos y mediados en la regulación escolar serán luego de suma utilidad como herramientas para adquirir capacidades más complejas como la exposición, la argumentación o la explicación. El pensamiento verbal organizado ayuda a los niños a encontrar significados antes de otorgar a las

cosas una palabra específica (Garton, 1994; 43). Sin embargo, para comprender el funcionamiento del pensamiento que permite al niño evolucionar el lenguaje y su uso debemos advertir las condiciones por las cuales su cerebro se desarrolla y cómo es que se ejecuta las funciones. En efecto:

Las restricciones fisiológicas y neurológicas son más pertinentes en la infancia temprana, cuando los niños empiezan a dar sentido a su entorno. (...) El ulterior desarrollo fisiológico, así como el mejor control sobre el aparato auditivo, tanto en términos de detección como de localización del sonido, y la capacidad de realizar distinciones progresivamente más finas en la cadena del habla, favorecen la ulterior comprensión del lenguaje. (Garton, 1994; 45)

La operatividad superior del lenguaje tanto en su articulación fonética y escrita como en su comprensión se va formando entre el área motriz y el área de las operaciones lógicas, justo entre las zonas anteriores al lóbulo temporal las cuales contienen neuronas que captan, por ejemplo, las cualidades sonoras como la corteza auditiva primaria. Posterior al hemisferio izquierdo se haya la zona donde están contenidas neuronas cuya capacidad de reacción eléctrica permite realizar procesos abstractos como la capacidad mnemotécnica (memoria y retención) y en general, los amplios procesos del aprendizaje. Así entre el área de Broca (www.nataliacalderon.com, 2010) y la zona de Wernicke (www.nataliacalderon.com, 2010) se halla el proceso que da paso, al parecer, a la evolución lingüística tanto en su reproducción articulada como en su comprensión e interpretación.

Por otra parte, áreas de trabajo más especializadas como el razonamiento se ubican principalmente en el córtex pre-frontal teniendo quizás las áreas temporales izquierdas un mayor peso en procesos de análisis y síntesis que son los que permiten, por ejemplo, ejercer el ordenamiento del pensamiento. Al parecer estas zonas en las etapas de entre los 3 y 5 años de edad aún no se hallan del todo maduras pues en sí la evolución cerebral se registra tardía en comparación con las anteriores. Posiblemente el sujeto alcanzará el máximo

desarrollo cerebral en su pubertad, es decir, entre los 10 y 14 años aproximadamente. No obstante y a pesar de esta diferenciación diversos estudios reflejan la enorme interdependencia en estadios previos entre la evolución psicomotriz, la percepción y los logros lingüísticos alcanzados (Meece, 2001; 62-63). Bajo este proceso las operaciones más rápidamente alcanzadas están las sensoriales y las de la percepción, excepto la auditiva, o bien, las competencias motrices o del movimiento. Todo esto fundamenta el por qué es importante advertir a la hora de planificar *Comprensión Lectora* para el niño, las actividades apropiadas dependiendo del alcance en sus competencias cognitivas.

Durante los primeros años, por ejemplo, se debe constituir un periodo de intensa estimulación psicomotriz así como de experiencias sociales; en efecto, la interacción con pares y personas adultas desata muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura como la percepción de su propia persona en la construcción de seguridad y confianza en sí mismo; lo mismo lograría en el reconocimiento de sus propias capacidades, etcétera. Las pautas de la relación con los demás y el desarrollo de sus capacidades para reconocer el mundo, pensar y aprender permanentemente (atención, observación, formulación de preguntas y explicaciones, memoria) formarán parte de esas mismas prioridades previas al alcance de habilidades más complejas como la lectura.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 La importancia de la lectura para el desarrollo infantil

La lectura no es un acto simplemente dirigido por un artefacto llamado “libro”. Esa simpleza resta concepto al acto mismo que como veremos más adelante, se anticipa complejo y muy multifacético. La lectura en sí podemos asimilarla en el término de la *interpretación* aunque conlleva además cierto grado de tareas complementarias como la reflexión, la comprensión o la memoria. Así, el acto de la lectura se convierte en un acto más de formación que de información. Se resuelve sobre un proceso de aprehensión de significados que los seres humanos obtenemos de las cosas previamente comprendidas en *objetos*, esto con el propósito de elaborar en ellos ciertos *saberes*. La lectura del objeto se transforma en una intención de significado que luego queda en la cabeza del sujeto pensante.

Ahora bien, generalmente al único texto que se le da una propiedad innata de lectura es al *escrito* en la suposición de que son los término o palabras quienes evocan los conceptos. Así el efecto de leer se reduce a la activación del término sin tomar en cuenta que tal término tiene significado por su pertenencia a un contexto que es quien realmente le dota sentido. La lectura se desenvuelve en el acto de aprehender significados en elementos intencionalmente dispuestos para “decir algo” tanto como los que no lo están.

Cuando se nos presenta un dibujo o una obra plástica (icono) tratamos de formular sobre ella un pensamiento significativo muy parecido al verbal, es decir, aquel objeto se delata intencionadamente pintado para decir algo provocando en nosotros pensamientos reflexivos. Del mismo modo al ver el cielo oscurecerse por las nubes suponemos que lloverá. En estos casos de observación sobre los fenómenos de la naturaleza la lectura se amplía sobre un proceso general de interpretación que activa signos, señales, símbolos u objetos en el discurso: “...e/

texto inscribe y fija directamente lo que quiere decir el discurso". (Corona, 2005; 113). Por tanto, el médico interpreta un "discurso" en el rostro de su paciente sobre los "signos" de su patología, lo mismo que un músico interpreta un "discurso" representado en una partitura y sobre las notas (o signos) que luego traducirá a los armónicos sonidos en su instrumento.

Volviendo a la especificidad de la palabra escrita, quizá el medio articulable más complejo por su capacidad combinatoria, no pasemos por alto que una palabra porta detrás su concepto, de hecho, "*...la psicogenética que nos alerta del error de confundir la escritura con el dominio del sistema alfabético o de la habilidad motora para trazar letras.*" (Diez vegas, 2004; 23). Desde el punto de vista lógico, la palabra aislada de la frase es incapaz de activar las nociones y por tanto limitada para evocar un sentido como cuando leemos "silla" para evocar "un mueble" y no comprenderlo como "accesorio funcionalmente construido para tomar asiento". Luego vinculadas a otras palabras los conceptos van activando ideas las cuales constituyen el núcleo de un "contenido" textual.

Eso explica el poder que tiene el instrumento de la lectura pues en ese acto más que deletrear "palabras" el individuo debe aprender a activar ideas las cuales convierten el instante de lectura en un eficaz recurso de pensamiento y a veces en un momento de maravillosos aprendizajes. Es por eso que a lo largo de la historia se han censurado lecturas literarias precisamente por esta capacidad incontrolable de generar pensamiento. En esto tiene sentido la afirmación de Jean Paul Sartre cuando afirma que "*el deseo de leer es violar lo oscuro*" (Lavín, 2001; 22).

Se advierte el hecho de no forzar al niño y a la niña en reproducir "letras" sin fomentar su capacidad para comprender lo que activa en la lectura. En niño debe aprender a interpretar sobre sus vivencias y emociones. Los niños deben aprender primero a pensar, disentir y reflexionar antes que articular lenguajes; no debe desconcertar el hecho de iniciar el trabajo de *Comprensión Lectora* por un análisis de la propia personalidad del menor y la construcción del propio modelo: De esta

manera podremos dar sustento suficiente a un proceso inteligente tan complejo y multifacético del logro en *Comprensión Lectora*.

2.1.1 La personalidad humana

Diferentes acercamientos nos permiten analizar aspectos múltiples en la teoría de la personalidad humana bajo condiciones educativas. Por un lado, los humanistas, que tienden a analizar la comprensión del individuo sin incluir al entorno. Creen que mucha de la comprensión de lo que somos es bastante compleja y está tan afincada en la historia y la cultura como para poderla predecir y controlar. En el otro extremo están quienes valoran la intervención de ese entorno como algo más controlable; los psicoanalistas y conductistas, por ejemplo, prefieren detenerse en la discusión de la predicción y el control contextual. Si una idea funciona se debe indagar en ella, aducen; por tanto, la comprensión del individuo sería secundaria, sin embargo, como advierte Cabanyes Truffino (2003), al parecer:

...el hombre no está determinado por fuerzas internas oscuras y violentas como, de alguna manera, postula el psicoanálisis; ni tampoco está condicionado por estímulos externos como lo manifiesta el conductismo. Por el contrario, el comportamiento del hombre es libre, responsable y naturalmente bueno. En consecuencia, el enfoque humanista subraya la libertad y bondad del hombre cuyos comportamientos no están, por tanto, determinados por elementos ambientales ni por disposiciones inconscientes (Cabanyes Truffino; et al, 2003; 124).

Cuando se refiere la personalidad se nombra lo que diferencia a una persona de los demás en referencia individual de autoestima; por tal caso: *“los niños no sólo entienden cada vez más acerca de sí mismos y construyen autorretratos más complicados, sino que también comienzan a evaluar sus cualidades” (Shaffer, 2000; 441)*. Para unos es el aspecto contextual el centro en la construcción de la

personalidad mientras que para otros basta con explicar su naturaleza biológica. Pero observando al pequeño en sí vemos como éste presta mucha atención –por lo menos en la imitación- a la adquisición de tipos y rasgos que le permitan comprender quién es en sí mismo, y por tanto categorizarse y distinguirse de los demás. Estos rasgos van tornándose intrínsecos a su naturaleza, es decir, ya traídos junto con su constitución biogenética que le determina como organismo: algunos niños y niñas se muestran neuróticos cuando otros no o algunos son más introvertidos cuando otros son más extravertidos.

Sin embargo, teóricos de la personalidad analizan los rasgos que hacen comunes a los individuos, o sea, en los rasgos que revisten su lado natural hacia la obtención de la apariencia *cultural* ya enunciada anteriormente (1.3.2). Así convienen en asegurar que una persona no es en sí conductual sólo porque así debe ser, sino también lo es porque *así quiere y desea ser*. Esto quiere decir que los seres humanos también vamos aprendiendo rasgos de conducta y otros tipos de investiduras actitudinales, emocionales, incluso de pensamiento de lo que del entorno vamos adquiriendo; si bien es cierto que el lado biogenético resulta intransferible, lo social y cultural permanentemente cambia y se adapta a las transformaciones y movimientos ambientales.

Los psicólogos llaman a esta diferenciación de aspectos *personalidad* explicándola desde las estructuras estables que van haciendo al individuo, construyéndolo en su estructura psicológica y sobre la forma en la que ésta se “ensambla”, “funciona” y en momentos, “disgrega”. La identidad propia en el niño como en todos los sujetos, no es *“en lo absoluto un concepto simple y unitario sino más bien un sistema complejo de diferentes edificaciones...”* (Schaffer, 2000; 196); por ello, los campos de la psicología y de la pedagogía se extienden complementándose en la búsqueda de la natural conducta humana y de las diferencias entre personas. Después de todo, se está interesado por la genética y la fisiología, por el aprendizaje y el desarrollo, por la interacción social y la cultura, por la patología y la terapia; en resumen, por todo lo que hace y construye al individuo a la vez.

2.1.2 El contexto y su influencia

Centrados más en los rasgos adquiridos de la personalidad infantil, la comunidad y su interacción concreta en los hechos el rasgo cultural que determina la psicología de un individuo. Los seres humanos nos vemos directamente influenciados por lo que del medio obtenemos para confirmar rasgos de conducta, incluso, en aspectos de ideología y creencia. El lenguaje, por pertenecer a estos aspectos culturales, se ve determinado por los usos espaciales y temporales por los hábitos y las secuencias comunes en que se divide la jornada diaria:

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia idénticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de la lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. (Freire, 2001; 31).

Ahora bien, la población adapta los lenguajes a su medio ambiente para sobrevivir y crear cultura. El ecosistema formado por ciertas variables resulta inestable y en el límite de este proceso en conflicto está el planteamiento ecológico de la adaptación, porque si la población se expande el medio ambiente se deteriora o no responde a las nuevas necesidades. Un lenguaje no adaptado al ambiente entra en conflicto con el diseño de comunidad al que dice representar, con lo cual, la organización social produce su *cultura* por los lenguajes (religión, política, etcétera). Aprender de las actividades culturales recíprocamente reditúa cambios y equilibrios sobre el individuo, el caso típico de estas ideas lo representa el sistema cultural basado en el consumismo representando un desarrollo comunitario en base a intereses de lucro: *“Mientras que los argumentos de la sociedad de consumo se basan en la promesa de satisfacer los deseos humanos en un grado que ninguna otra sociedad del pasado pudo o soñó hacerlo, la promesa de satisfacción sólo conserva su poder de seducción siempre y cuando el cliente esté completamente satisfecho” (Bauman, 2007; 70).*

2.1.3 Los procesos socioculturales en la lectura

El niño inmerso en un mundo de intensa información se ve imitando en el requerimiento de gestos, imágenes y demás caracteres en el entorno de su conducta lo cual determinará mucha de su personalidad futura (Gómez Palacio, et al., 1995; 24-26). Sin embargo, ver a su padre al leer el periódico le permitirá un acercamiento a la apropiación del gesto lector, luego a valorar las ideas impregnadas sobre el soporte textual así hasta lograr la autonomía lectora. Por el contrario, si el proceso se ve limitado por la imagen incandescente del televisor ese proceso de adquisición lectora será anestesiado y con el tiempo anulado. Imaginemos para los niños un mundo ideal donde no hay otra cosa que aprehender de la experiencia que la lectura de textos escritos. Es natural que el pequeño empiece por imitar gestos controlados en sus padres aunque tome un libro al revés. El niño estará llevando a cabo la aprehensión del hábito correspondiente desde su cuerpo y su capacidad óculo-manual.

Con el tiempo, el menor se descubrirá sorprendido en el objeto a través de una serie de indicios que poco a poco y mediante más adquisiciones y experiencias le van capturando la atención; el caso aquí es que: *“La mejor forma de alcanzar estos logros en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y el lenguaje es mediante actividades que integran las diferentes áreas del desarrollo, es decir, el desarrollo cognitivo, el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, el desarrollo social y emocional y el desarrollo del lenguaje”* (Burns et. al. 2002; 19).

Sobre la escritura un menor es inmediatamente captado no por la linealidad de la frase, la cual no comprende aún, sino por las imágenes (ilustraciones) que muestran figuras accesibles a su experiencia. Así, a la par de la adquisición del lenguaje el niño se permitirá ir descubriendo que cada uno de los indicios alineados va tomando identidad frente a su mirada; ahora interpreta por lo que imágenes y letras se complementan en un sólo sentido. Los adultos y su

insistencia en leerle cuentos fomentarán esa curiosidad por descubrir qué tanto más se esconde detrás de esas alineaciones de indicios ahora ya reconocidos en “letras”. La propia presencia de libros así como su valoración y uso cotidiano también contribuirían a establecer vínculos intrínsecos añadidos al gesto de la lectura en textos escritos.

Además si acaso el niño genera un amplio desarrollo mental en la estimulación psicomotriz e *ideosensorial* es a través del juego y la interacción corporal que acrecentará sus capacidades para abstraerse del mundo. Así, debemos aprovechar que un pequeño se siente atraído por la grandilocuencia y el movimiento, por la expresividad y lo colorido cuando se le narra una historia. No hay que olvidar su enorme capacidad sensitiva que en sus primeras etapas está sumamente despierta.

Más aún, al escuchar sonidos ya se dibujan en la mente infantil imágenes y sensaciones que luego aplican en sus fantasías; en estos casos la experiencia sensitiva ayuda a desarrollar pensamiento imaginativo que más adelante se irá convirtiendo en el fundamento para participar de la comprensión en lo leído. Hay que tener presente la lectura como una actividad intelectual que se manifiesta claramente en otras manifestaciones inteligentes que a su vez conllevan a la construcción de más inteligencias. Finalmente partimos de que: “...no es el educador quien comienza la alfabetización del alumno, sino que éste ya acude al centro con diversos conocimientos sobre el lenguaje escrito” (Diez Vegas, 2004; 25).

Así que en la etapa de la niñez -entre los tres y los seis años- es conveniente estimular la capacidad inteligente de comprensión ya sea por el equilibrio o por la audición, el tacto o la vista; al mismo tiempo reforzando el proceso con libros y sus coloridas y elocuentes ilustraciones, con textos rimados de los que se desprenda la musicalidad o con frases reiteradas que estimulen la memoria permitiendo incorporar nuevo vocabulario. Además la adquisición del mismo lenguaje oral y escrito será un proceso forzosamente paralelo a la adquisición de *Comprensión*

Lectora que también resulta vital; para ello el medio familiar juega un papel determinante en ese proceso de adquisición. Las investigaciones han demostrado consistentemente que mientras más sepan los niños acerca de lenguaje y de su funcionamiento incluso antes de ir a la escuela, estarán mejor preparados para adquirir la capacidad de hacer lectura.

A partir de ello, los aspectos a que se debe aspirar en la formación de capacidad comprensiva en la niñez serían:

- *Habilidad para comunicar (hablar).*
- *Motivación para aprender del ambiente (indagación).*
- *Gusto por las formas del lenguaje escrito.*
- *Noción de la expresión gráfica.*
- *Interacción y socialización permanente.*
- *Utilizar el juego como sistema de pensamiento inicial.*

El proceso de lectura es adquirido luego de una serie de factores que interactúan en la creación de un ambiente propicio para la formación del sujeto lector. Dichos factores se prolongan, prácticamente, durante toda la vida y la lectura en ese proceso está siempre presente. En la medida en que el niño vaya creciendo su capacidad de imaginación aumentará junto con todas estas competencias perceptivas lo que hará de la lectura un proceso cada vez más complejo y vivo.

2.2 El fundamento de leer

Ya se revisó con anticipación que el acto de la lectura no se reduce tan solo a articular las palabras sino que también implica comprender lo que se ha interpretado a través de ellas. Si bien la principal causa de los problemas lectores estriba en una mala adquisición del código alfabético, en algunos niños este problema no se justifica pues muestran cierta facilidad para asimilar grafías. Otras parecen ser las causas por las cuales no se llega a extraer el significado de los

textos que se lee y eso es lo que para muchos educadores y pedagogos extraña y a veces llega a preocupar. *“Este proceso es muy complejo, su aprendizaje lento y después de muchos ensayos. Ha de realizarse en una etapa temprana de la vida y en unas condiciones favorables para que se produzcan buenos resultados”* (Lleixá Arribas et. al., 2001; 77).

El fracaso en la labor comprensiva de una lectura en etapas muy posteriores, por ejemplo, entre adolescentes puede ser causando una serie de factores que no necesariamente implican una falta de atención en el lenguaje escrito; tal vez pudiera deberse a factores más bien relacionados alteraciones cognitivas no maduras desde la niñez: falta de madurez personal; carencias en el desarrollo psicomotriz; falta de atención parental; un escasa atención afectivo-motivacional, etcétera. De hecho: *“El contexto es algo muy complejo formado por un entramado de elementos: unos únicamente lingüísticos (una frase coherente da sentido a todas las palabras que la forman) y otros de carácter cognitivo, social o cultural”* (Lleixá Arribas et. al., 2001; 78). La tendencia mayoritaria consiste en atribuir los fracasos en la adquisición lingüística y muy en particular en formación lectora, principalmente, a un déficit estratégico en educación. Por el contrario:

Varios trabajos de investigación ponen de relieve la influencia tan importante de la escuela en el desarrollo intelectual. En general, obtienen mejores calificaciones en las pruebas de inteligencia los niños que comienzan antes la instrucción, que permanecen más tiempo en la escuela y asisten a planteles de gran calidad (Meece, 2001; 178).

Ahora se debe tomar en cuenta que la comprensión de un texto es producto de un proceso cognitivo regulado por funciones superiores cerebrales (memoria, inducción, atención, etcétera) por lo que el proceso no debe comenzar ni terminar en la adquisición de la mecanicidad articuladora del lenguaje; debe más bien, integrar aspectos del propio desarrollo psicomotriz inmiscuyendo así mismo aspectos propios de la socialización. Así, si un lector no puede almacenar la

información obtenida de un texto, su problema no se debe simplemente a una disminución de capacidad mental (que de hecho es lo menos probable), sino a la carencia de verdaderos procesos formativos que le hayan permitido generar la capacidad retentiva en etapas muy tempranas; por ejemplo, un tren de memoria basado en el fundamento de los conocimientos previos. Sin ello la nueva información aprehendida no se podría adherir a las informaciones previas o por integración a los esquemas mentales (*Gardner, 2000; 122-123*). Al mismo tiempo, un sujeto que no mantiene información no puede conectar con una información nueva por lo que la comprensión fallará y por supuesto experimentará dificultades para lograr fluidez en sus trenes lógicos de pensamiento.

En consecuencia, los lectores que no dominaron más que la decodificación superficial de la oración, dedicarán mucho más esfuerzo a la identificación de las “grafías” y al trazo de “nuevas” palabras que todos sus recursos tensionales sólo se concentrarán en esa tarea produciéndose una sobrecarga mnemotécnica operativa que consiste en luchar por reconocer letras (grafías) más que significarlas. En este caso, quedaría claro explicar los problemas de *Comprensión Lectora* desde los predicamentos de una mala decodificación de la reproducción gráfica.

¿Qué hacer sobre la aún carente madurez cognitiva infantil? La etapa de la primera infancia es muy importante en cuanto que en ella se observa un alto desarrollo del cerebro, principalmente estimulado por una alta psicomotricidad gruesa y sensibilidad. Debemos llenar a los niños más que de ineficaces estímulos gráficos, de experiencias que aporten por movimientos y manipulación pues la información que requieren sus esquemas mentales (icónicos, perceptivos, ideales, sociales) les permitirán construir mayores referentes que les permitan profundizar en la comprensión no sólo de la lectura, sino de todo proceso significativo.

2.3 Formando Comprensión Lectora

En la década de los años de 1920, en plena difusión de la postura psicológica conductista se estableció que el acto de la lectura consistía, únicamente, en lograr una articulación oral a lo representado en las grafías. De esta manera se limitaba el alcance de la lectura como proceso paralelo a los ejercicios cognitivos de comprensión con el argumento de una activación de texto. Sólo se buscaba que un sujeto como lector reprodujera con exactitud mecánica las ideas que el autor había articulado transcritas en la escritura; luego entonces, no se integraba la interacción entre el autor y el lector a través del texto como una realidad significativa o semiótica, de tal manera que:

En una primera interpretación, la comprensión lectora se consideraría como la captación correcta del contenido de un texto. Esta manera de entender la expresión conduce a ubicarnos en la postura tradicional, asignándole al lector sólo la recepción pasiva del significado. En la segunda interpretación, se entiende a la comprensión como producto de la reconstrucción del contenido de un texto. Con esto nos centraríamos en la postura constructivista (Gómez Palacio, et. al., 1995; 22).

Pese a ello, ¿qué problema ha implicado el que se tome como habilidad mecánica la adquisición de la habilidad lectora? Finalmente, no son pocas las generaciones de personas que aprendieron a leer de esta manera.

Se supuso que leer implicaba decodificar signos como sonidos relacionados con grafías (fonemas) aunque no se indagó en que además se requería de procesos cognitivos externos al propio sistema; si una persona era capaz de distinguir adecuadamente las letras y los sonidos poseía entonces una capacidad que ya rebasaría la mera pronunciación hacia el logro de una correcta lectura. Pero investigaciones subsecuentes en el estudio cognitivo y sociolingüístico como Mahl y Schulze (1978) advirtieron que esta forma de inducir a la lectura representaba un

sesgo que debía revisarse seriamente. La lectura no debía ser vista como un proceso fríamente mecanicista pues esta noción no llegaba a explicar por qué razón un mismo texto despierta varias y diversas lecturas. Luego entonces, las diferencias en grados de aprehensión lectora se explicarán desde las experiencias previas en el individuo.

El propósito inmediato de este comportamiento es comunicarse con otro individuo, interactuar por medio de mensajes. Desde el punto de vista estrictamente lingüístico, el comportamiento verbal está determinado por dos cosas: 1) el código mismo y 2) la intención de comunicar un mensaje particular en ese código (Mahl & Schulze, 1978; 61).

En efecto, logro en esta habilidad pasa por un amplio proceso de estimulación sensitiva, emocional y cognitiva que debe comenzar desde la más tierna infancia. Se trabaja sobre el fomento a la inferencia o construcción de aprendizajes no registrados a partir de andamiajes diversos; ello implica, al parecer, la total aplicación del sujeto en las experiencias, como cuando un niño manifiesta que los “conejos nacen juntos”, es porque para él este hecho tiene sentido en tanto que explica por qué “los hermanitos siempre deben estar juntos”; en su interpretación el hecho se ve registrado bajo una lógica metafórica que concuerda con el alcance de su entendimiento. La metáfora se halla implicada como el primer recurso para la comprensión en sustitución del concepto.

Con esos hallazgos otros enfoques en el aprendizaje lector derivarán hacia el estudio de los complejos sistemas *ideosensoriales*, por ejemplo, aquellos que implican el proceso visual a partir de las imágenes en la evocación de un cuento: “Caperucita y el lobo feroz”. En esa relación se activaría la comprensión pero como resultado de una aplicación simultánea de procesos superiores. Entonces el hecho de la reproducción *ideosensorial* sería una cuestión de facultad interpretante y no meramente *hermenéutica* (Corona, 2005; 101-104); se concibe al lector como un reproductor del significado a la vez que como un agente implícito

en el texto en coparticipación permanente y dinámica sobre la configuración de la lectura.

2.3.1 Enfoque teórico

Antes se consideraba al lector un sujeto pasivo sometido al proceso fundamental de la estructura. Así, en su trabajo sólo se debía reproducir literalmente lo que el autor había escrito, por lo que se explica cómo el lector debía pasar ciertas etapas de maduración en lectura para luego poder aspirar a una completa adquisición y desarrollo. De tal manera, la lectura no sería un proceso adquirible en aprendizajes sino adquirido sobre una mecánica lineal. Desde este punto de vista, no existe flexibilidad para reconocer que pudieran existir variedad de lectores, por tanto, diversidad de interpretaciones para un mismo texto. El texto en sí era el que hablaba por cuenta de la superficie, en una “omnipotencia” sólo atribuible al poder de la palabra escrita.

Bastaría con que el lector identificara la construcción de los términos (o palabras) de manera aislada, para entonces relacionarlas desde los principios de una mecánica gramatical. Se copia (imita) y no mimetiza (recrea) lo dicho en el texto y en nombre de una pureza en la idea. Con ello se evitaría alcanzar la facultad virtuosa de imitar lo que dice el autor y sin ser contaminado por el “pensamiento” variable del lector. Esta posición que fue más que un saber, se sustentó como una tradición en educación entre 1965-1975, aunque más tarde sería debatida por las limitaciones que imponía en la percepción del hecho interpretativo (*Gómez Palacio, et. al., 1995; 24-26*).

Se postularía a la luz de nuevos hallazgos, la posibilidad de una *Comprensión Lectora* pero como resultado de un procesos decodificador del discurso, lo que quiere decir que si un lector es capaz de “nominar” palabras (reconocerlas y darles significado), entonces podrá darles contexto de un modo automático, auxiliado por

procesos alojados en la memoria, en las sensaciones y las percepciones, o bien, contruidos en la propia imaginación. Esta situación, crítica a la tradición, abre grandes expectativas al desarrollo de nuevas estrategias para el aprendizaje en el proceso lector.

De este modo, otras corrientes en la teoría textual denominan al sujeto intérprete como un lector participativo (*lector in fábula*), o agente activo en el proceso de la inferencia (Mendoza & Briz, 2003; 326). Sin embargo, y pese a la enorme flexibilidad del procedimiento decodificador del texto, algunos psicólogos no han tardado en advertir la persistencia de limitaciones en el dominio de la articulación del sistema lingüístico visto desde esta óptica. Por ejemplo, en el hecho de comprender un discurso que luego no tiene relación con la reproducción automática del lenguaje tal y como ya se había estipulado. ¿Qué pasa entonces? ¿Cuáles serán ahora los factores que detienen el abierto reconocimiento de lector en el acto de la interpretación?

Los estudios en comprensión de la lectura rebasan entonces la mera competencia lingüística abriéndose a predicamentos psicosociales y pedagógicos. En dicho caso ya superada la competencia lingüística en la decodificación, y la psicológica en la capacidad cognitiva, la preocupación ha cambiado, como plano, el análisis del lenguaje en sí al estudio de las condiciones contextuales que se darán en el individuo y en la generación de un proceso lector más flexible (Mendoza & Briz, 2003; 326). Se determina así que, “*el ambiente social, lingüístico y cultural en el que se desenvuelven los lectores influye en la construcción de las estructuras intelectuales*” (Gómez Palacio, et. al., 1995; 25).

La comprensión en sí misma no se realiza sobre los lenguajes. Todo lo que se adquiere de un modo semiótico (cultural) y no sólo gramatical es susceptible de ser objeto de la comprensión. La disposición de los objetos, lo mismo que la construcción de un lenguaje, ambos pueden ser mecanismos de una comprensión siempre que permitan la participación del lector. Imaginemos que un niño

“contempla” (*con-templanza*) un cuadro pictórico y que el educador se aproxima y estimula su atención por medio de preguntas o directrices verbales. Sin duda el niño dejará de asumirse pasivo frente al hecho e inmediatamente participará activamente de dar significación a ese cuadro:

- *¿Ves cuánta gente hay en el cuadro?*
- *Están felices...*
- *¿Por qué crees tú que están felices?*
- *Porque hay sol y caminan en el parque... cuando voy con mis padres al parque me pongo feliz...*
- *¡Mira el niño que corre tras la pelota! ¿Te gusta el cuadro?*
- *Si... es bonito.*

Se puede determinar cómo es que un niño introduce vivencialmente pensamientos al cuadro evocando y aplicando inferencia; digamos que el niño va más allá del lenguaje icónico para aterrizar sobre él las experiencias necesarias que le ayudan a comprenderlo: “(...) cuando voy con mi papá al parque me pongo feliz (...)”. Así, los ejes en la adquisición pasan de ser una facultad generada en el interno de la cognición humana (*virtud hermeneuta*) a una capacidad adquirible contextualmente (*semiosis*). Esta modificación impondría que en educación persista algo más que el mero conocimiento mecánico del lenguaje; se deben añadir otras experiencias de indagación a distintos niveles. Por ejemplo, debemos tomar como estrategia la elaboración de mapas mentales como procesos en el estímulo a la inferencia, formulando además preguntas procurando en ello una proyección que indique al niño lo que necesita interiorizar.

No es fácil la adquisición de la competencia comunicativa. Se necesita una programación de las diversas destrezas, un apoyo del maestro, formado teórica y prácticamente (...) en esta línea didáctica, y un esfuerzo del alumno lleno de motivación y entusiasmo (Mendoza & Briz, 2003; 382)

Así, la *Compresión Lectora* se abre entre nuevos canales de desarrollo bajo un paradigma de lector activo. El hecho pasa por la síntesis de los procesos culturales que van a determinar la consciencia del lector así con los estímulos que se van guardando en su mente formando esquemas. Esta síntesis dará paso a nuevos aprendizajes en el entorno de la realización *ideosensorial* generando indefinidamente conocimientos. Un niño que no conoce un “bosque de coníferas” por inferencia, reproduciría su propio bosque: baste leerle y comentarle un cuento como “Hansel y Grëthel” o “Blanca Nieves y los siete enanos”.

2.3.2 Lenguaje, lengua y significación

Consideremos que la reproducción e interpretación de lenguaje como la reproducción de cultura en interacción. La construcción de los significados, y no sólo de las estructuras como palabras, oraciones o cláusulas se deben a la actividad generada en contexto influyendo a varios niveles. En primer lugar, el lector copartícipe del texto y determinado por su entorno social y cultural; en segundo, el acto mismo de reproducir los significados. Así cuando dos mexicanos leen a Juan Rulfo entre ambos se ve reflejada la extensión de un posible significado intertextual porque comparten cultura, no obstante, ello resulta divergente en caso donde un mexicano se contrapone a un argentino tratando de entender al mismo autor; si acaso los tres manejan el proceso del signo por igual (el idioma español) no pueden manejar los mismo referentes significativos.

Por tanto, la posibilidad de motivar a la lectura en los niños debe pasar por una serie de ejercicios que debe integrar la extraordinaria carga de experiencias propias y no sólo de lenguaje escrito. Paradójicamente, el proceso pasa por un sistemático alejamiento de la linealidad para centrarse en referentes imaginativos. No hay nada más frustrante que obligar a los menores, faltos de una madurez cognitiva, a leer lo que no comprenden. Una experiencia así vista se antoja hueca. El lector infantil necesita madurar sus procesos cognitivos desde la interacción

cultural de modo lento, natural y paulatino hasta llegar a la evidente y lógica concomitancia cognitiva (Lleixá Arribas, 2001; 119-120). Luego entonces, un niño que logre escribir una línea descubrirá significativamente que podrá al mismo tiempo leer lo que ha escrito. Como bien ya vimos (2.1.2), la explicación del fenómeno implica además del funcionamiento de las áreas de Brocca y Wernicke encargadas del procesamiento y entendimiento lingüístico, el desarrollo del lóbulo occipital y demás funciones pre-frontales relacionadas con los procesos de la memoria, la abstracción, la emotividad y la percepción (Meece, 2001; 66). El análisis interpretativo de la lectura se haya incluido en el inmenso conjunto de las funciones superiores del razonamiento, en tanto:

Un niño que aprende su lengua materna aprende a significar, construye un potencial de significado respecto de un número limitado de funciones sociales; esas funciones constituyen el entorno semiótico de un niño muy pequeño y puede considerarse como universales de la cultura humana (Halliday, 1986;134-135).

Si un pequeño jamás ha estado en el París del siglo XVII, pero se le describe un pasaje de “Los tres Mosqueteros” de Alexandré Dumas, éste recurrirá a intensas relaciones con su vida personal tratando de reconstruir lo que de la situación desconoce: se mimetiza con su propia ciudad de París. Ello demuestra que para un menor “aprender a leer” exige de su parte adquirir primero el compromiso (la actitud) de inmiscuirse con la comprensión misma, para luego desarrollar una motivación desde la multiplicidad de situaciones que le despierten su interés.

Está de más señalar que en ello forma una parte fundamental el logro de la autonomía por lo que la práctica lectora debe ser consecuencia de un cúmulo de competencias integrales enmarcadas en la interacción libre aunque permanentemente racional: jugando, manipulando, compartiendo, etcétera. Por supuesto, los ambientes donde se fomente lectura deben propiciar un sano continuismo en el resto de las competencias.

2.3.3 La lectura como conjunto de procesos superiores

Retomaremos el aspecto funcional del proceso lector insistiendo en que la comprensión de ésta implica construir significados; por supuesto, resulta obvia la formación cognitiva del sujeto lector como condición para ejecutar dicho proceso. En los niños la interacción incita a la reflexión y a la elaboración de los significados a diferencia de los adultos. Por lo que compartir la lectura con los pequeños generaría en ellos el aprecio por el acto con mucho más facilidad frente a aquellos niños a los cuales no se les dota de la misma posibilidad. El padre puede reorientar los aprendizajes por medio de formas lúdicas de aprehensión lo mismo que dirigir los procesos del pensamiento en los niños en este caso.

Ahora bien, la intervención de la emotividad en el desarrollo de narratividad estará íntimamente relacionado con el dominio del *dialogismo* (Mijail Bajtín), donde las interacciones significantes establecerían un espectro capaz de generar un conjunto de significados, lo que constituiría la sustancia misma de la *cultura* (*Revue Romane* 35. 1, 2000: 57-80). El pequeño podrá ser capaz de reconstruir significados desde la emoción de saberse acompañado por un adulto. La mediación entre realidad y lector lo constituiría siempre el texto. Dispongamos, por ejemplo, una imagen donde aparezca una “princesa” y sobre un caballo un príncipe. Ahora pongamos ese dibujo frente al niño y preguntémosle (mediación del adulto) qué es lo que ve allí. Seguramente el niño dotará a cada figura de un significado para posteriormente comprometer todos sus procesos cognitivos y construir una historia tratando de compartirla con nosotros.

Los significados compartidos por el niño formarán parte del fundamento cultural (sincrónico y diacrónico) común que configurará su pensamiento e incluso su conducta. Una consecuencia directa de un punto de vista constructivo sobre la lectura consiste en que la comprensión del texto se ve favorecida cuando los niños ponen en común perspectivas y conocimientos que son consecuencia de lo que

han vivido. Cuando al niño se le presenta ahora un dibujo en cuyo caso hay un “perrito”, el niño con facilidad reconocerá que esa figura es en efecto lo que él ha significado; pero si a ese dibujo (lenguaje icónico) se le agrega de manera sobrepuesta palabras como “perrito ladrando” (lenguaje escrito) y sobre todo ello la educadora lee en voz alta lo que allí se escribe, el niño relacionará esas tres configuraciones haciendo del momento todo un acto de integración (Lleixá Arribas et. al., 2001; 121).

Los niños crecen en medio de entornos que se suponen alfabetizados, expuestos a muchos modos de manifestación del lenguaje por lo que no hay motivo para que no empiecen a tomar conciencia de las funciones de la lectura. La escuela en su papel permanentemente reflexivo continúa y amplía esta inmersión agilizando la adquisición de la lecto-escritura; por tanto, ésta debe proveer de un ambiente donde medie la autonomía, la motivación y el desarrollo del lenguaje como recursos para el desarrollo intelectual. No se desea que los niños simplemente adquieran el “conocimiento” de la linealidad gramatical. Los niños deben, ya se dijo, emocionar incluso, la experiencia de la lectura así como valorar su comprensión y para ello un factor fundamental lo debe representar la intervención de los adultos, tanto educadores como padres; por ejemplo:

Wells (1985b) trató de investigar qué actividades familiares relacionadas con la alfabetización predecían al “éxito” en la escuela. El “éxito” se definió como el logro educativo en una serie de actividades de alfabetización. Describe el cambio que se da entre la familia y la escuela como un paso desde el aprendizaje dependiente del contexto hasta el aprendizaje independiente del contexto, una distinción creada para caracterizar las diferencias entre la comunicación hablada y la escrita a la vez que también describe otras diferencias que él descubrió... (Garton. 1994; 71).

La pedagogía actual reconoce el papel fundamental de la participación familiar en el desarrollo de aprendizajes significativos (Gómez Palacio et al., 1995; 59). De

hecho, se ha observado que en la exploración de roles los miembros adultos en sus familias, son los protagonistas en las imaginarias historias que construyen en el aula. A ello nos referimos cuando decimos que el niño necesita emocionar el acto de la lectura; al incorporar la moral heterónoma familiar también pueden adoptar capacidades diversas en el manejo del lenguaje, adecuándolo a diversas actividades. El niño y la niña adquieren las actitudes colaborativas necesarias que luego le permitan entre pares, crear más interacción lingüística.

2.3.4 El proceso interpretativo en el niño

Los lectores no sólo reconocen palabras escritas accediendo al diccionario interno (léxico mental); el proceso en la adquisición de habilidades comprensivas no pasa por la atribución de significado a cada palabra aprendida, sino que transita por entender cada palabra, por la aprehensión de su significado. Se ha insistido en que el niño pequeño no alcanza este sofisticado grado de razonamiento abstracto aunque no por ello se le niega competencias en su desarrollo (2.1.3). Con los niños más bien resulta conveniente trabajar en su facilidad por manejar niveles básicos de metaforización, de imitación o en su aparente y natural capacidad para socializar (*Lleixá et. al., 2001; 78-79*); a partir de ello tratar de fomentar la interacción objetual y verbal con sus pares. No es prudente que el proceso de la lecto-escritura en preescolar pase por la asimilación de componentes morfológicos y estructuras sintáctico-gramaticales, y aunque los niños ya pueden reconocer letras y algunas estructuras de palabras por lo que se trata de que maduren sus funciones cognitivas y psicomotrices que le permitan luego adquirir capacidad comprensiva (*Meece, 2001; 236-237*).

Sin embargo, un vocabulario amplio, rico, puede promoverse en interconexión de términos aprehendidos siempre con la ayuda de soportes gráficos y operativos como el uso de tarjetas o mapas mentales; ello promoverá la adquisición no de nuevas voces al léxico del niño. Recordemos que la capacidad mnemónica

(retención y memoria) en el ser humano es muy limitada (Lleixá et. al., 2001; 79-85). Al niño se le dota de una construcción de esquemas lingüísticos que a futuro le permitan la fácil incorporación de más voces. Un pésimo proceso formativo en lecto-escritura, por el contrario, impone la identificación de un número determinado de palabras en una lista inconexa; el gran problema en esto es que la palabra resulta sumamente abstracta para el menor lo que implica que en su aprehensión sólo sea imitada y almacenada en la memoria sin una capacidad de articulación.

El principio constructivista dice que para bien aprender nuevos conocimientos un individuo debe poseer conocimientos o experiencias previas que fundamenten nuevos conocimientos, es decir, “aprender a aprender” (Zabala & Arnau, 2008; 61-63). Se ha hablado sobre ello de la importancia de la estimulación psicomotriz y social en la adquisición de capacidades de percepción espacial y temporal. Lo mismo de la dotación de objetos de fácil manipulación donde se pueden mezclar texturas, volúmenes, colores y formas que permitan a los niños, igualmente, llenarse de experiencias. Siguiendo dicho principio es de eficaz efecto la participación de los niños en eventos donde se implique la manipulación de objetos así como juegos de rol en dramatizaciones. Con respecto a esto último, la capacidad del niño en la aplicación de la imitación puede ser de mucha ayuda máxime si la aprovechamos sobre un diseño situacional donde el niño transcurra sobre una historia que antes haya leído como andamiaje (Lleixá et. al., 2001; 81). De esta manera, siguiendo la *transversalidad* entre saberes diversos, la situación permitirá enriquecer el pensamiento de los niños a través de modos diversos de interacción. Tomemos en consideración que:

En los estadios iniciales el habla acompaña a la acción (...), pero posteriormente llega a preceder a la acción. El lenguaje se vuelve más penetrante y adquiere una función de planificación. Incluso después, el lenguaje funciona de forma más sofisticada y puede determinar y predecir el curso de la actividad (Garton, 1994. Pág., 103).

Reforzar estas y más actividades en la adquisición de lecto-escritura y capacidad de *Comprensión Lectora* también impone el uso constante del diálogo tanto entre pares como entre menores y adulto a manera de proveerlos de permanentes indicios para la reflexión y suficientes motivos para el logro. Cuando la educadora deja por momentos hacer al niño por sí mismo las operaciones, éste puede ser capaz de autocontrolar su propio proceso de lenguaje. Sin embargo, el apoyo que la educadora induzca directamente por medio de sus intervenciones permitirá un logro más rápido y eficiente. De este modo jugará un papel importante preguntas y comentarios dirigiendo constantemente la reflexión del menor.

2.3.5 La lectura como principal recurso educativo

La enseñanza se gesta en el entorno de un sistema integrado por ideas, definiciones, conceptos, nociones y todo aquello que se genera en enseñanzas surge a partir de lo que el sistema posee sin más. Representa un proceso donde más que impartir conocimientos, los sujetos partícipes en los aprendizajes comparten experiencias que fomentan la generación de más conocimientos. Por supuesto, todo lo vertido y expuesto dentro del sistema de formación y enseñanzas transcurre a través del proceso del lenguaje, único capaz, ya vimos, de recrear el complejo sistema reflexivo (*Halliday, 1986; 41*). De allí la enorme importancia de la lectura y la escritura además del fomento a la oralidad en los niños, porque “(...) leer supone una actividad cognitiva por parte del sujeto implicado, que requiere el aprendizaje y el uso de diversas estrategias que le permitan hallar diferentes significados en los textos” (*Díez Vegas, 2004; 24*)

En la comprensión se supone la implementación de *estrategias* en pleno uso de capacidades cognitivas por lo que todo propósito en el del aprendizaje es comprender elementos culturales. Más aún, al ser producto de una aplicación racional, es prudente advertir el papel relevante que juega el lenguaje en todas sus manifestaciones.

En lo que respecta a la adquisición de aprendizajes por conducto de la lectura, debemos saber que éstos se llevan a cabo de una forma no premeditada, es decir, las vertientes del pensamiento que se despiertan con una lectura son tan variadas que es muy difícil que el individuo discrimine entre tal o cual saber. Por ello decimos que además de todo, la lectura enriquece el pensamiento. En tal caso y en base a la escritura como pre-configuración de una lectura:

(...) el desarrollo cognitivo es una parte constituyente del desarrollo integral de la personalidad. En el trabajo interactivo del lenguaje escrito no sólo se aprende a escribir y a compartir conocimientos, sino también a desarrollar unas habilidades sociales que van más allá de lo cognitivo, abarcando todos los aspectos del desarrollo de la persona. (Cristina Díez Vegas, 2004. Pág., 68).

El proceso de la adquisición de recursos racionales para la educación y específicamente, en el uso del lenguaje escrito, su intervención como pieza fundamental en la adquisición de aprendizajes pasa por la complementariedad interactiva. Los niños deben aprender a leer en la libertad de la expresión y sobre ello transitar en la libre construcción de significados que a la larga sirvan de referentes en sus procesos lectores posteriores.

2.4 Desarrollo de la inteligencia lingüística

Una de las cualidades de la conducta inteligente humana es que permite el desarrollo de capacidades para usar los términos (palabras), de un modo efectivo en su sentido comunicativo: sea oral o escrito. Representa la facultad sensitiva en el uso y adquisición del lenguaje sea incluso en sus distintas codificaciones idiomáticas (español, inglés, alemán etcétera), para luego interactuar con las ideas y lograr propósitos de modo verbal.

El individuo formado en inteligencias de orden lingüístico sabe manejar los discursos y las adecuaciones funcionales de estos a situaciones variadas, por ejemplo, discriminando dos tipos de expresiones tanto para interactuar en familia como para hacerlo frente a sus compañeros en clase. En la habilidad de usar efectivamente el lenguaje un sujeto podrá expresarse *retóricamente* (prosa) a la vez que hacerlo *poéticamente* (verso). La inteligencia lingüística se fomenta además para desempeños profesionales como los de un abogado, líder o político, así como para el desarrollo en áreas del saber y la actuación profesional donde se establezca como prioridad la comunicación.

Erróneamente se le atribuye a esta capacidad la propiedad única de permitir la transmisión de palabras cuando lo que realmente fomenta es un campo mucho más amplio; la inteligencia lingüística motiva el uso de todo tipo de configuraciones para la interacción, así llámense imágenes, señas o gestos. No hay que obviar que en el uso de los lenguajes los seres humanos nos permitimos una evolución cultural en todos los sentidos; utilizando los lenguajes en comunicación se representa el control de los sentimientos y emociones por lo que también es uno de los más eficaces mediadores sociales (*Garton, 1994; 132*).

En educación humana, el inicio en la maduración de los lenguajes supone el principal factor por el cual inician los cambios más súbitos de orden cognitivo en los niños; en el dominio de oralidad (primera de las configuraciones adquiridas) es cuando logran pasar de la acción pura y directa a la mediación reflexiva y racional. De hecho el conocimiento sólo supone la consecuencia máxima de la comprensión a través del lenguaje: se reflexiona, se conceptualiza y analiza así como de sintetiza los fenómenos reales (*Leixá et. al., 2001; 82-88*). Por ejemplo, la palabra interiorizada en el soliloquio infantil se vuelve un ejercicio de pensamiento que, con el tiempo, permite resolver problemas, recordar conceptos, analizar predicamentos, anticipar ideas o crear otras más. Las habilidades que se formarían en el desarrollo de tal inteligencia, valorando lo anterior, serían a criterio nuestro:

1. *La capacidad de descripción (o realización verbal de imágenes)*
2. *La capacidad de referir temporalidad (narración)*
3. *La capacidad de observación.*
4. *Permitir razonamientos inmediatos como la comparación.*
5. *Convertir experiencias emocionadas en valores (justicia, amor, fe, etcétera).*
6. *Plantear hipótesis y construir conclusiones.*

¿Cómo podemos hacer posible la adquisición de la inteligencia lingüística? Sin duda, no hay mayor estrategia que la convivencia. Sólo si el individuo se ve presionado en el uso del lenguaje es que éste va a poder hallarle su sentido. Por tanto, algunas estrategias pasan por un intenso diálogo en las situaciones socializantes: preguntarle cómo hizo tal cosa, preguntar cómo se siente, qué piensa de lo que se le ha contado. Además este trabajo debe hacerse extensivo a su casa. Allí se aplicarían situaciones más diversificadas de diálogo o charla, por ejemplo, a la hora de comer. También los juegos deben ser propicios para tal cometido. En ellos los niños ejercitarán las interacciones bajo la doble ventaja de la serenidad y el anti-estrés de una situación lúdica. En este mismo tenor, la observación de películas junto con adultos así como despertar a partir de ellas comentarios que enriquezcan su asimilación ayuda de mucho a generar lenguaje sobre todo expositivo.

Precisamente ubicados en las estrategias configuradas en la aproximación al divertimento, otros de los grandes recursos lo representa las canciones donde el niño adquiere a la par la armonización melódica. Sencillamente, el recitado de un poema donde descubra que la palabra logra ciertos efectos gozosos.

Finalmente, llegamos a la actividad literaria por antonomasia que será la lectura de cuentos donde muchos de los recursos antes dictados hallan aplicación y sentido. Allí se puede actuar la lectura o bien se puede dar énfasis a algunas palabras. Es por medio de estas actividades que se obtendría un enriquecimiento del

vocabulario fomentando en ello la formación de tarjetas mentales que a futuro capaciten al individuo en la asimilación de mucho más voces a lo largo de su vida.

2.4.1 Perspectiva sociocultural en la adquisición de lectura

Hemos hablado de la importancia de la interacción en el desarrollo cognitivo del niño y en ese medio el fomento de sus capacidades lectora. En vista de ello se hace inevitable abordar en enfoque sociocultural reivindicando la importancia del lenguaje como el principal mediador en una etapa donde la inmediatez contextual representa el primer paso. El proceso de interacción entre el sujeto infantil y el medio deberá ser objetual y dinámico diversificando los estímulos desde comportamientos de orden inferior como es el simple portar el objeto (una caja de zapatos), hacia comportamientos superiores como sería usar ese objeto con un sentido ajeno al original (nave espacial).

En efecto, los comportamientos inferiores representan ciertas funciones con las que el individuo se comporta de manera literal y que son muchas veces programadas por su naturaleza. Por supuesto, el comportamiento derivado de estas funciones será limitado y predecible. Estas funciones limitarán el alcance de los actos a meros comportamientos basados en reacciones y respuestas al entorno. Citando a Edward Spranger: *“La construcción fundamental de la ciencia pedagógica está determinada por los aspectos que se pueden distinguir en el proceso de formación como fenómeno cultural característico”* (Montes García, 2003; 270-271). Por lo que, por comportamientos de orden superior, entenderemos la construcción habilidades y destrezas adquiribles por operatividad deliberada y ejercida por el sujeto bajo su necesaria trayectoria conductual variada por los predicamentos sociales y culturales, por tanto son imprevisibles.

En síntesis, la personalidad en el individuo es producto de una rica combinación de ambos tipos de comportamiento los cuales se resuelven en la cultura. Sin

embargo, las funciones cerebrales superiores determinadas por la interacción quedan abiertas a mayores posibilidades de elaboración y flexibilidad porque con la interacción el individuo va tomando mayor conciencia de sí mismo y de los demás. Aprende de una manera más compleja porque para interactuar tiene que hacer uso de signos y símbolos en la transmisión de ideas. Es por ello que la capacidad de actuación dota a los niños de mayores posibilidades no sólo de sobrevivencia, sino de evolución y desarrollo. Lo interesante es que ese aprendizaje habría tenido lugar no sólo sin instrucción, sino también sin un conocimiento organizado detrás y mediante los usos del lenguaje cotidiano (Halliday, 1986; 279).

De acuerdo con esto, el ser humano puede no relacionarse únicamente en forma directa con su ambiente, también lo puede hacer a través de recursos que estructuran las intenciones de su transmisión. De este modo se va creando la capacidad de interpretar textos como estructuras por las cuales las ideas estables viajan a través del tiempo y del espacio: *“el lector incipiente realiza tareas de científico, al igual que el niño pequeño se comporta como un investigador al descubrir la existencia de los objetos del mundo, las propiedades de esos objetos y las leyes que regulan las relaciones entre ellos. La analogía puede servir para explicar el aprendizaje de la lectura”* (Cerrillo & García, 2001; 23).

2.4.2 El comportamiento eficaz en los niños

La conducta inteligente humana va más allá de una simple capacidad por asimilar, guardar, elaborar información; no pasemos por alto que ciertas capacidades en la reproducción de comportamientos son comunes en muchos animales. El ser humano desarrolla una conducta mucho más sofisticada pues genera múltiples reacciones y sentidos en funciones coordinadas por una voluntad propia (comportamiento superior); su cerebro y su cuerpo concurren en una serie de capacidades para manipular, atender, desplazarse, aprender, observar y operar.

Estas funciones dejan de ser meros mecanismos para convertirse en facultades organizadas y moldeadas en conciencia.

Anteriores concepciones sobre inteligencia infantil le daban una interpretación unifactorial al fenómeno. Éste es el caso de Lewis Terman de la *Stanford University* quien introdujo los métodos evaluativos que ya Alfred Binet aplicaría al estudio de la conducta. Ello le llevaría a definir la inteligencia como una capacidad de pensar en términos abstractos por lo que se utilizó cierto tipo de instrumentación que diera expresión al comportamiento cerebral (*Gardner, 2009; 47-48*). La revisión conocida como *Escala de Inteligencia de Standford-Binet* (1916) pronto se convirtió en un estándar de las pruebas del IQ (Gould, 1981) o también conocidas como CI. Así, estas pruebas relativas a la inteligencia estarían basadas en lenguajes abstractivos como el lógico-matemático y verbal como ocurre con la *Escala de Inteligencia Wechsler* para Niños, destinada para personas de 8 y 18 años o WISC-III (*Meece, 2001; 162-163*). En estas pruebas, por ejemplo, se somete la capacidad de retención de dígitos, la comprensión general, los hechos básicos, el conocimiento y el razonamiento aritmético, entre otras operaciones sólo limitadas al lenguaje y operación matemática. Otras incluirían escalas de orientación espacial, de habilidades perceptuales, de habilidades de solución de problemas que se consideran menos dependientes de las habilidades verbales, de la instrucción formal y de otros factores culturales.

Más tarde, una revisión al conductismo hecha por Howard Gardner (2009) daría por errónea esta interpretación a la inteligencia porque en ella, observa, se da por sentado que la inteligencia sólo faculta al individuo en la resolución de problemas de tipo lógico-abstracto sin atender aquellas otras derivadas enteramente de la capacidad psicomotriz o de socialización; de hecho observa Gardner: “... los seres humanos tienen poderes extremadamente generales, mecanismos de procesamiento de la información de propósito general a los que se les puede dar un número grande, quizá infinito, de usos” (*Gardner, 2009: 64*).

En este tenor, la pedagogía contemporánea retomará el sumo interés sobre los diferentes aspectos relacionados con la construcción de las conductas inteligentes así como en la delimitación de los factores que condicionan el desarrollo diferenciado entre individuos. En lo referente al aspecto fisiológico, se delimita la migración neuronal formando núcleos especializados en almacenar conocimientos determinados que toman posición desde el tronco encefálico hacia la corteza cerebral creando así distintas conexiones sinápticas; al mismo tiempo, se estudian las conformaciones culturales y sociales que llegan a determinar la magnitud de esa conexiones definiendo la compleja personalidad del niño.

Así, las teorías psicológicas más recientes reconocen que los factores ambientales pueden limitar la inteligencia. Sin duda el medio socio-cultural es muy importante pues los adecuados estímulos acrecientan la calidad en la sinapsis y maduración neuronal (*Gardner, 2009; 68-69*). Por supuesto, en este tipo de adquisiciones es sumamente vital la motivación, porque un individuo puede desarrollar mejor su inteligencia si es suficientemente motivado. De hecho:

Se comprobó que los patrones de cambio en el IQ entre los 2 y los 17 años se atribuyeron a varias clases de crianza. En términos generales, los niños que mostraron los niveles globales más altos y el mayor aumento de puntuaciones entre los 3 y los 12 años tenían padres que fueron calificados de “aceleradores”. Trataban de agilizar y de estimular el desarrollo físico y mental de sus hijos, pero lo hacían “dentro de un contexto de estructura y disciplina moderadas” (Meece, 2001; 173).

En cuanto al desarrollo inteligente manifestado en la adquisición de la *Comprensión Lectora*, R. B. Catell, (1971) descubriría que existen fundamentalmente dos clases de manifestación inteligente a las que llamó inteligencia cristalizada e inteligencia fluida (*Catell, R. B. Abilities: Their structure, growth and action, Boston, Houghton Mifflin, 1971*). Se propuso evaluar a ambas considerando en cuanto a la cristalizada, el uso de instrumentos de tipo verbal donde se incluyó *Comprensión Lectora*; en

torno a la inteligencia fluida, anotó la rapidez del procesamiento de la información por lo que fue importante su revisión para explicar la cognición; en este segundo inquirió que no dependía sólo de los aspectos fisiológicos internos el procesamiento de la inteligencia, sino también de procesos de formación externos por los cuales se haya adquirido.

2.4.3 El aspecto interactivo del lenguaje

Así, desde los procesos formativos externos, la propia inteligencia cambia de concepto y con su evolución cambian los estudios sobre su importancia; el replanteamiento de dicho concepto modifica además la definición del aprendizaje en tanto que transforma al sujeto formado en un agente participativo y no meramente pasivo. La inteligencia se transforma en cualidad adquirible por medio de estímulos diversos. Llegamos entonces al planteamiento que H. Gardner (1982) impone posibilitando un trabajo sobre la conducta inteligente múltiple y a la vez integral, es decir, abordando las adquisiciones inteligentes a través de la interacción con el contexto.

El proceso de la lectura será entonces un proceso inteligente producto de un complejo entramado intrínseco y extrínseco a la persona (*Howard Gardner, 1982: capítulo 4; Hillsdale, Ill.: Dryden, 1972*). Tal vez esta posición relativa a las *inteligencias múltiples* es opuesta un tanto a la aseveración de que el dominio lingüístico involucra procesos complejos de adquisición, ajenos a los comprendidos en otras esferas intelectuales; así hemos visto que en Noam Chomsky, los niños nacen con un conocimiento innato acerca de las reglas y formas del lenguaje (*lenguaje natural*). Ello trata de justificar la pronta y espectacular adquisición de lenguaje en los pequeños a pesar, matiza Chomsky, de la impureza en el manejo coloquial que el niño escucha. Así, pareciera que el lenguaje es un proceso que opera de acuerdo con sus propias reglas y al mismo

tiempo planteando sus propias dificultades lo que sólo involucra procesos psicológicos específicos de tipo interno.

Sin embargo, observando la evolución en el niño y durante su formación lingüística, pareciera que la sintaxis y la fonología están más cerca de la *inteligencia lingüística*, en tanto que la semántica y la pragmática indican más bien el desarrollo de otras inteligencias como la de relación interpersonal o espacial (Gardner, 2009;105). En su sentido más estricto, cuando uno se concentra en las propiedades fonológicas, sintácticas, el lenguaje parece surgir más bien como una inteligencia relativamente autónoma no así cuando se trata de usarlo con propósitos comunicativos. Esto contradice la tesis generacionista y del lenguaje inherente en Chomsky (Garton, 1994; 27) y abre otro tipo de pautas más ambientalistas.

Se ha observado que una vez que el sujeto trata de acceder a aspectos más complejos en el comportamiento las funciones pragmáticas como el manejo de hipótesis, se vuelve menos convincente en sus argumentos. Al parecer se complementa el lenguaje con su uso social y cultural para adquirir los aspectos restantes (Garton, 1994; 32).

2.5 Desarrollo del proceso lingüístico

La maduración del cerebro es vital para explicar por qué es de suma importancia atender los niveles cronológicos y por ende los estadios biológicos en el niño; ello implica además del volumen óptimo (1 350 cm^3 , como mínimo), la concreción de ciertos núcleos neuronales que serán los encargados de especificar las funciones distribuidas por todo el aparato cerebral. Este logro se va extendiendo luego por los parentales hasta alcanzar el área occipital y frontal, lugar donde se alojarán las funciones intelectivas y de la abstracción. *“El área que controla los movimientos motores se desarrolla primero, seguida por los que regulan los sentidos superiores*

como la visión y la audición. Según señalamos con anterioridad, la última parte que madura es el lóbulo frontal, que controla los procesos del pensamiento superior” (Meece, 2001; 63).

Esta situación explica por qué a lo largo de la niñez el niño va demostrando serias dificultades en la adquisición de los lenguajes oral y escrito así como una muy variable evolución en la *Comprensión Lectora*. Así, cuando el proceso se ve consolidado tenemos un rápido desarrollo cognitivo y perceptivo (sobre todo en las áreas visuales) aunque por otro lado, y hasta los 5 años, tenemos una carencia en el dominio de la articulación motriz y las zonas de la comprensión (áreas de Wernicke); ello ocasiona que aunque el niño reconozca imágenes, objetos y grafías como las letras con suma nitidez, su articulación para designarlos aún no sea correcta, como en “dopo” para designar “roto”, o “ti” por sí. Lo mismo se manifiesta en ciertas omisiones dejando de pronunciar algunas sílabas en una misma palabra como en “pato” para designar un zapato u “ota” para nombrar a la pelota (Lleixá, 2001; 88-89). Esto quiere decir que en los pequeños hay una comprensión de la información perceptivo-visual pero no hay un dominio en el manejo de las expresiones y sus contenidos; no obstante, ya casi al final de esta etapa, demuestran tener un fuerte aumento en su imaginario lo que facilita poco a poco la generación de conceptos facilitando la adquisición de más vocabulario.

Para superar el mundo perceptivo inmediato es necesario traducir los acontecimientos a su forma simbólica de representación (metáforas). La representación icónica (por imágenes de figuras) parece la mejor estrategia ligada a las propiedades perceptivo-espaciales de los acontecimientos. Allí el lenguaje posibilitará el distanciamiento con respecto a la realidad facilitando las operaciones combinatorias y productivas en la mente del pequeño (Aramburu Oyarbide, 2010; 1-19). Los niños incluyen así sólo palabras esenciales en sus enunciados pues lo que alcanzan a comprender del entorno son sólo objetos. La gramática empleada por el niño sigue su propio sistema combinando las palabras para expresar el significado en función de una serie de relaciones y no de

conceptos en tanto agente-acción, acción-objeto, agente-objeto, entidad-atributo, entidad-locativo y poseedor-poseído.

Aparecen luego las funciones del lenguaje junto con procesos cognitivos más complejos como la inferencia, la imaginación y la fantasía. Esta preparación permite que desde los tres años y hasta los cinco se siga ampliando el léxico. Se van adquiriendo además habilidades sintácticas que permiten a los niños mostrar aspecto y tiempo verbal en sus oraciones, con lo cual:

Los niños que entre dos y cinco años escuchan cuentos, van adquiriendo experiencia respecto al carácter simbólico del lenguaje, ya que lo que oyen no es ni inmediato ni tangible. Igualmente, se acercan a las características especiales del lenguaje escrito, en cuanto a construcción, organización, ritmos, etc” (Lléixa, et. al., 2001; 86).

A los cinco años, en efecto, se debe alcanzar un considerable aumento de léxico y una complejidad sintáctica con la inclusión autónoma de subordinación, marcas formales, comprensión de la voz pasiva, etcétera. El menor ya debe reconocer todas las letras del alfabeto e incluso tratar de hacer uso de ellas reconociéndolas en cuanto palabra se les aparezca por el entorno (Meece, 2001; 230). Digamos que, a esta edad el niño adquiere las principales estructuras en su lengua lo que no implica la adquisición plena de lenguaje articulado.

Allí estamos muy alertas en cuanto al fomento de *Comprensión Lectora* porque sabemos que será suficiente estimular un aprendizaje no en la articulación sino en la ampliación de procesos cognitivos aplicados en la significación (exposición, argumentación, poética), o bien, en la noción de modos dentro del propio discurso (monólogo, diálogo, soliloquio). Que en sí representan funciones superiores pero de lectura.

2.5.1 Las funciones superiores

En la adquisición de la pragmática y la inferencia lingüística -uso y comprensión del lenguaje- M.A.K. Halliday (1986) expuso un sistemático progreso que va desde la adquisición infantil hacia el sistema adulto el cual atraviesa tres fases que serían, la del *ser humano*, de la *persona* y la de *la personalidad* (Halliday, 1986; 34-41). En ello los papeles sociales son combinables por lo que el individuo desempeñaría no sólo uno sino muchos papeles a la vez, siempre por medio del desarrollo del recurso lingüístico. Al parecer, los niños no aprenden el lenguaje por su cuenta pues desde el primer momento el lenguaje se revela producto de una actividad social: la madre ve a su hijo a los ojos y pronuncia su nombre. Sabemos que el ser humano está predispuesto a aprender el lenguaje; sabemos también que el aprendizaje lo estimulan los adultos y el ambiente que alientan la comunicación (Meece, 2001; 226). La lengua es condición necesaria para el constructo final en el proceso de desarrollo del individuo, desde un ser humano hasta una persona a la que ya podemos llamar, “personalidad”, (Halliday, 1986; 25).

Entre las funciones que adquiere el lenguaje para el *ser humano* tenemos desde las *instrumentales* por las que un niño va descubriendo que puede conseguir que los objetos y las personas satisfagan sus necesidades hasta el desarrollo de funciones *narrativas* por las que puede encargarse de crear entornos. En el medio, las funciones restantes pasan por generar *regulación* permitiendo realizar alguna acción o tarea bajo la permanente habla a sí mismo (reflexión), o *interaccionales* en las que el lenguaje es utilizado para permitir un paulatino desenvolvimiento social.

La función *de la persona* implica el constructo de comportamiento complejo justificado desde la *pragmática* del lenguaje (o en aplicación de las funciones *instrumental* y *reguladora*), pasando por funciones donde el lenguaje *transaccional* adopta una formulación exclusiva para la regeneración de saberes (*matética*). La función *ideacional* por su parte contribuye al vínculo de la persona con el contexto,

o sea, representa un procesos entre entre la *transicional* y la *matética*. La última de las fases, de la *personalidad*, representa el comienzo de la madurez expresada en el dominio del lenguaje. Básicamente la componen funciones como la *ideacional*, *interpersonal* y *textual*. Para constituir esta última el individuo debió haber pasado y cumplido debidamente las dos fases anteriores acumulando los andamiajes propicios para el uso propio del lenguaje: fonológico, morfológico, gramático-sintáctico, semántico, etcétera.

El individuo llega entonces a la comprensión plena de *textos* estructurando su pensamiento ya habituado para esa tarea. Digamos que los niños crecen y con ellos el lenguaje también crece hasta abarcar las operaciones de la oralidad la escritura y la *Comprensión Lectora*. Sólo madurado el lenguaje en la personalidad el individuo podrá realizar una lectura sobre la linealidad alfabética activando el discurso. Ello por ejemplo, mantiene viva la idea de que “*Alicia en el País de las Maravillas*” de Lewis Carroll siga siendo un texto tan vigente en menores a quienes se les ha contado como hace casi 150 años que fue creada. Los niveles de actualización de un texto perduran en el *consciente cultural* adquirido por los niños a través de su participación social e impregnados en su personalidad. “*La investigación ha demostrado que este conocimiento mejora simplemente mediante más experiencias interactivas con el texto, lo cual es buena noticia para los padres y los educadores*” (Meece, 2001; 233).

2.5.2 Abstracción, transmisión y reflexión

Como pudimos constatar, el proceso de *Comprensión Lectora* en el fondo es un proceso cultural al mismo tiempo que representa un complejo sistema por el cual el niño realiza comportamientos complejos gracias a funciones superiores: inferencia, imaginación y abstracción. El niño es el sujeto que tratará de adquirir saberes de los objetos por lo que en ello aplicará abstracciones (*abstrahëre*) tratando de identificar sus cualidades y sentidos; no obstante, también se advierte

ante su incapacidad cognitiva que su mente elaborará símbolos como procesos alternos a la construcción de esos pensamientos sustituyendo temporalmente los razonamientos.

De la narración, el pequeño podría ir extrayendo las etiquetas suficientes para empezar a pensar, en tanto “princesa”, “caballero”, “castillo” (Lléixa, et. al., 2001; 93). Luego, todo lo que de un cuento sea evocación el niño tratará de convertirlo en objeto tangible empleando relaciones directas como primera facultad ideosensorial. *“Una importante función de los esquemas de conocimiento general del mundo es que permiten interpretar las acciones humanas y físicas y también permiten realizar inferencias cuando existen “valores ausentes” o informaciones incompletas”* (Cerrillo, et. al.1996; 28). Para ello debemos valernos, primero, de la facilidad con la cual el niño aprehende de las cosas a partir de lo inmediato del contexto, esto es, no omitiendo el hecho del objeto del que el niño todo entiende y aprende. Así, recrear constantemente relatos, charlas o representaciones dramáticas en el aula no sólo amplía la capacidad en el menor de observar de lo que le rodea, sino que le motiva a explorarlo por medio del lenguaje, incluso, recrearlo desde el lenguaje como cuando aprende del cuento que un “asno” no es un “burro”.

El niño a la vez que ejercita sus procesos cerebrales superiores en búsqueda de la habilidad lectora, debe atender puntualmente la adquisición de hábitos que hagan realizable el lenguaje escrito y literario; con ello, debemos atender las convenciones que constituyen la linealidad superficial de un discurso en sus oraciones y enunciados: *“Un lector principiante debe observar la categoría estructural de la oración, unidad marcada por la puntuación y las mayúsculas”* (Meece, 2001; 231)., por ejemplo, sabiendo que se lee y se escribe de izquierda a derecha. Que al final de una línea de texto, los ojos vuelven al lado izquierdo y comienzan a explorar en la derecha. Así el niño poco a poco irá aprehendiendo los andamiajes suficientes que le faculden ya a una edad propicia de entre 8 y 10 años a realizar autónomamente una lectura libre ya de cualquier recurso icónico (sin

dibujos ni cualquier otro apoyo en imagen). Pero ello es un proceso que se va cumpliendo decíamos, en el encuentro entre la capacidad para generar abstracción y socialización y es “...ese contexto en que él mismo aprenderá a significar y en que se producirá toda su significación subsecuente” (Halliday, 1984; 164-165).

Debemos considerar que el aprendizaje sobre las convenciones que hacen al lenguaje es susceptible de derivar en especialidades a las cuales el niño aún no está preparado. Los adultos que saben leer y escribir con fluidez quizá no se percaten de que el niño apenas y está aprendiendo las convenciones de la lectura desalentando en su omisión, un precioso momento que bien puede fomentar tanto capacidades para la leer como habilidades para ejercer escritura.

2.5.3 Reproducción contra interpretación

Hasta este momento bastantes han sido las razones para advertir que la adquisición de los lenguajes deben servir al niño para alcanzar la significación de su realidad mas no únicamente para manifestar recursos de transmisión. Los niños no deben aprender a leer articulando sólo lo que los libros les dicen. El acto de lectura es algo más que eso, es todo un proceso de interpretación que puede facilitar la reproducción de cualquier artefacto, no necesariamente escrito, capaz de significar. El acto de la *Comprensión Lectora* debe permitir la transmisión de cultura y de allí su vital desarrollo. Finalmente, “el lenguaje es la forma de expresión más común. Desde el comienzo del aprendizaje preescolar y durante toda la vida, es importante que los individuos tengan oportunidades de presentar lo que saben, de compartirlo a través del lenguaje, y en el curso de esta presentación completar el aprendizaje” (Goodman, 1989; 12-27).

Tomar un libro y leerlo no significa deletrear su superficialidad articulada. Esta fase es sin duda la más simple obligando un lamentable proceso de imitación, pobre en

términos de desarrollo cognitivo. No existe allí vinculación entre lo que se va leyendo y lo que se debe aprehender pues no se concibe en la mecanización una correspondencia lógica. En la medida en que va haciéndose una idea mecánica del lenguaje el niño deja de construir interpretaciones inhibiendo su desarrollo intelectual y eso es lo que no debemos permitirnos en su formación. (Gómez Palacio, et. al., 1995; 26-27).

Hemos citado la facilidad con que los niños comunican sus ideas mediante la conversación; por supuesto, con la mediación el niño va adquiriendo la libertad de comunicar con el lenguaje descubriendo que puede significar todo lo que le rodea. Por ello no sorprende el hecho de que entre pares existan correcciones en el uso de la palabra. Esta situación bien puede aprovecharse también en las convenciones de lectura que se van construyendo entre los pequeños: en la libertad por articular unificando intenciones. La mediación de la educadora se inserta solamente en el manejo de los artefactos por los cuales se va construyendo la interacción, procurando:

1. *Superar el deletreado o mecanización articulada de los lenguajes.*
2. *Fomentar una reproducción de la idea portada por esos lenguajes.*
3. *Desarrollar un proceso de interpretación como recurso para interiorizar las ideas. Esta fase determinaría realmente la Comprensión Lectora.*
4. *Motivar la construcción de crítica donde el menor sea libre de adoptar un punto de vista o una posición con respecto a las ideas que interpreta.*

A los niños se les relata: “La niña caminaba por la vereda cuando sorpresivamente se le apareció el Lobo mostrando sus grandes colmillos y una larga, larga lengua...”; en ello hay vocablos ya reconocidos con los cuales los niños van formando ideas familiares; a dichos vocablos se les llama *palabras clave* como es el caso de “niña” o “Lobo”; estas dos palabras activarán, por su clara relación contextual, la idea general lo que además despierta un proceso de inferencia: “el lobo se come a la niña...”. Habrá otros términos que los niños no comprendan, por supuesto, , “Maestra, ¿qué es vereda?”. No obstante, cuando desarrollan el relato

su imaginario se torna situacional por lo que no pasará mucho tiempo antes de que el propio menor advierta que la “vereda” es un “camino” tomando otra dimensión simbólica el relato: “La vereda es el camino por el cual la niña está paseando”.

Para los adultos como para los pequeños la lectura debe ser un medio de comunicación que se logra a través de un texto. Si las palabras (o elementos dispuestos) tienen el mismo sentido para quienes la realizan entonces se habrá establecido una verdadera comunicación que permita alcanzar los fines perseguidos con la lectura (Gutierrez & Sánchez, 1978; 82). El desarrollo de una lectura se lleva a cabo faltando aún por cumplir la interpretación analítico-sintética. No obstante, si bien por carencia de una competencia lógico-abstracta el niño no puede reproducir tales niveles de *Comprensión Lectora* ¿Cómo podrá ensayarse para suplir tal proceso en su impostergable adquisición? En este caso la educadora va a narrar cuentos no sólo desde lo articulatorio; ella comprobará que el discurso tenga réplica en el entendimiento del menor aplicando *desembragues* y *embragues* (Ducrot & Todorov, 1995; 292), esto es, sacando al menor de la ficción para reflexionarla; sólo así se podrá saber si los niños han sido capaces de complementar el hilo del relato. Seguramente los niños adoptarán sus propias posiciones aplicando esquemas morales propios o *heterónomos* para calificar de “malo” al Lobo por querer engañar a La niña “buena” (indefensa). El niño se apropia de las ideas reinterpretando lo que le resulta inconforme, siendo capaz de revertir las ideas en forma de otras creativas reinterpretaciones.

2.5.4 El proceso para comprender lectura en preescolar

La *comprensión lectora* se puede generar en torno a todo tipo de inquietudes y en base a todo tipo de manifestaciones concretas. Sin embargo, específicamente, el tipo de acto que nos ocupa centra el proceso sobre todo recurso cognitivo, o con una intención de transmitir; se puede leer una pieza musical, lo mismo que una

pintura, incluso un texto literario porque todos son susceptibles de ser leídos. En el uso de los lenguajes a nivel preescolar lo importante es estimular la construcción de los esquemas de conocimientos generales o *ideosensoriedad* (2.5.2), donde se vayan creando antecedentes para la comprensión de nuevas significaciones. A través de la inferencia los niños podrán, por ejemplo, mediante la simbolización descubrir nuevas situaciones para los objetos. La linealidad frásica, o sustancia de lo escrito tendría poco que ver con esos descubrimientos sin el apoyo de este trabajo cognitivo.

El acto de leer en los pequeños de preescolar supone un tipo de experiencia sumamente compleja pues si acaso la experiencia es más lógica reconocida en la adquisición de los pensamientos a través de la estimulación de los sentidos. Su proceso lector sin dejar de ser un proceso *ideosensorial* debe regodearse en “situaciones objetuales”, sensitivamente, vívidas y activas. Imaginemos el impacto de un niño que al serle relatada la anatomía de su cuerpo como un viaje en el interior de una nave y de cómo esta nave le introduce por los órganos de su cuerpo en objetos a su vez inconexos: estómago, corazón, ojo. El menor habrá despertado una dimensión situacional con objetos que con el tiempo aprenderá a vincular en la comprensión de un “sistema orgánico”.

La lectura en preescolar significa el momento abierto a la interacción donde el pequeño actúa la situación relatada sin importar su organización; si lee un cartel en la calle lo hará por el objeto que lleva representado, por los dibujos o fotografías que le componen, tal vez por alguna palabra reconocible que en él ve. Al escuchar narraciones o piezas musicales evocadoras, su imaginario participará de los ambientes sin preguntarse por la lógica en el contexto (*Programa de Educación, Preescolar, 2004; 60*). En este proceso, el menor va reconociendo la información cultural además de complementar su propia experiencia con emociones, pensamientos, ideas y nociones originales; en general, se van construyendo los esquemas necesarios para desarrollar más adelante las fases de

un lenguaje articulado más abstracto (lectura del lenguaje escrito). En resumen, podríamos decir que:

- 1. La lectura para ser eficiente se debe preparar obedeciendo las etapas en el desarrollo del niño.*
- 2. Supone un proceso interactivo e integral donde el niño adquiere información simultánea a varios niveles: grafo-fónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e imaginativa.*
- 3. Debe comprender que el sistema humano es moldeable al ambiente determinando capacidades de procesamiento y asimilación.*
- 4. Un lector eficiente, desde la niñez, debe demostrar siempre autonomía.*
- 5. La eficiencia en una lectura queda palpable cuando el niño como lector es capaz de seleccionar y dirigir su atención a los distintos aspectos del propio texto.*

Como se puede apreciar, la instrumentación de la *Comprensión Lectora* está vista en esta propuesta como la más importante de las herramientas con las que podría contar el individuo, no obstante, será fomentada respetando las etapas en el crecimiento, de su madurez cognitiva, motriz, emocional, social y psicológica, pues es un proceso muy complejo en tanto que se demuestra integral e incluyente.

CAPÍTULO III: PROCEDIMIENTOS DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA

3.1 Análisis de la facultad lectora en el niño y la niña.

Decíamos que la *Comprensión lectora* requiere de un proceso de evolución en todos aspectos por lo que su logro es producto de un avance gradual en experiencias psicomotrices, emotivo-afectivas y sociales. La adquisición de lectura no representa una facultad inherente al cerebro humano, por lo que se debe formar en un proceso aprendido. No obstante, pese a esa carencia en la coordinación de funciones motrices y cerebrales en la comprensión de la lectura el niño inicia para su adquisición ciertas configuraciones cercanas a su nivel de desarrollo, por ejemplo, planteando relatos sobre dibujos, grabados y otras representaciones plásticas; aquí por ejemplo, se interpreta un tipo de textualidad basada en el icono donde la lectura parte de la objetualidad y el simbolismo redescubriendo otras tantas convenciones.

Omitiendo por ahora la forzada asimilación de tipología en lectura (2.4.3), el proceso de formación lectora en preescolar se aplica desde la asimilación y exposición de las ideas tratando de llegar por este medio a niveles más profundos de interpretación (interiorización). Las actividades situacionales por las cuales se construya la didáctica en la adquisición de la *Comprensión Lectora* prescinden por tanto, de la mecanización, la repetición o estructuración de los aspectos formales del lenguaje escrito para mejor apoyarse en otros aspectos más acordes al nivel de desarrollo del infante y que son como los que en la siguiente tabla se muestran:

Etapas / Edades	3	4	5	6	7	8
Logográfica	x	x	x			
Alfabética			x	x	x	
Ortográfica					x	x
Fluïda						x

Gráfica sobre los estadios del desarrollo lector extraído de Rufina Pearson (2010).

Se puede observar en la tabla que los niños de entre los 3 y 8 años de edad pasan paulatinamente desde una adquisición logográfica (construcción prosódica de palabras) y fonológica (logro oral), a la articulación fluida que incluye la integración de las funciones cognitivas de representación y significación del lenguaje (semántico-textuales). Así que para los mismos periodos iniciales (3-5 años) la situación es aún muy limitada en asimilación semántica o fluida (2.1.2). En los niños de entre este rango de edad los aprendizajes pasan, por lo tanto, por el predominio logográfico y fonológico. Llegados a los 5 años se procede por la asimilación alfabética aunque limitada en el manejo de grafías complejas como en el caso del español la “w” y la “y”.

Toda vez que los aspectos revisados se correspondan con los estadios del niño se tienen que diagnosticar las habilidades que bien pueden ser expresadas a partir de la oralidad como por ejemplo, en el manejo de la orientación espacial, el control de emociones, por su propia descripción y así como por la simple articulación de palabras completas; en los mayores, en cambio, se observa el manejo del tiempo (presente, pasado y futuro) en la narración así el manejo de más de 50 palabras en articulaciones coordinadas. Finalmente, en todos los pequeños se observarán nociones de expresión escrita (sentido, linealidad, manejo del texto, etcétera).

Después de todo, las adecuadas experiencias del aprendizaje inicial: *“deben centrarse no en los productos acabados del desarrollo (...), sino especialmente en los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidarse (...) pero que están en camino de serlo”* (Rabanal Acero, et. al., 1998; 89). Se cuida, por tanto, el no evaluar logros en términos de un número determinado de reproducción fonética de palabras pues dicho criterio minimiza los aspectos más urgentes a considerar. Al niño se le diagnostica muy profundamente logros y niveles de consciencia oral y comunicativa. Veamos bajo qué formas se ha instrumentado dicho requerimiento.

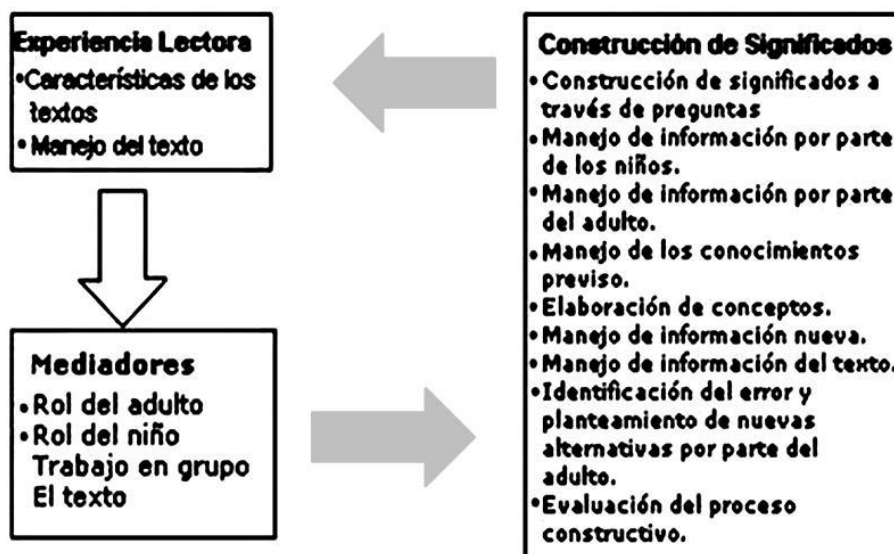
3.1.1 Diagnóstico directo

Los niños se explotan desde lo que les es inherente como sujetos en desarrollo: el movimiento, la sensibilidad, la oralidad. En lo particular se valora su expresión oral y el grado en que interactúan bajo dicho proceso; muy a su manera los pequeños logran narración, hipótesis, descripción, e imaginación por lo que estamos muy abiertos a su observación. Este proceso se valora bajo la manipulación de objetos y tratando de que el niño estimule simbolización. Así por ejemplo, si se presenta a la niña una muñeca ella debe desencadenar toda una serie de premisas imaginadas dotando al juguete de un significado. Digamos que la niña ejecuta una interpretación sobre el objeto “muñeca” y ello es lo relevante.

El criterio de la lectura mecánica no es del todo útil en los niños pequeños precisamente porque aún falta el logro en el manejo de la escritura. Se puede diagnosticar a qué nivel los más pequeños están familiarizados en el manejo de algunas letras, palabras o incluso en el manejo del objeto “libro”: apertura por derecha, “arriba o cabecera” de la portada, etcétera. Hay niños muy pequeños que por imitación ya saben “seguir” las línea de una lectura breve en su sentido correcto pero eso no debe establecer un criterio estándar para los demás. Más importante que esto es anotar en qué fase del trabajo preparatorio hacia la lectura

está el niño, sobre todo en desempeño autónomo. La educadora, media sin intervenir directamente en la resolución de los problemas tratando de obtener una anotación más objetiva del nivel de desarrollo real que ese niño posee con respecto a sus competencias en construcción de significados pero basando sus indicadores en:

***Aspectos en la comprensión lectora
en niños y niñas en edad preescolar***



El estímulo en la exploración de la lectura se desarrolla más allá de los artefactos bibliográficos, de los objetos cabalmente textuales, no sólo por libros sabiendo que aportan elementos esenciales para el desarrollo de lectura, sino también por dibujos, carteles, por la propia televisión o por películas. Lo importante en todos ellos es que se alimente el pensamiento lógico del niño motivando además la crítica que de no darse debe igualmente ser observada en su nivel de carencia.

3.1.2 Diagnóstico indirecto

Cuando hablamos de las imitaciones o hábitos previamente adquiridos es sustancial destacar los otros ámbitos en donde el niño se desenvuelve y conduce. No debe inquietar conocer el ámbito familiar, como primera institución de crianza y

formación, para su incorporación como instancia auxiliar en la educación. Se vio que hijos de padres que poseen el hábito de ejercer comunicación y lectura generalmente desarrollan estos hábitos sin problema en contra de los menores que no han sido rodeados de este tipo de vivencias, esto es, *“los niños con padres que han cursado estudios universitarios, que tienen un número aceptable de libros en la biblioteca familiar y que leen habitualmente, adquieren con mayor facilidad hábitos lectores estables”* (Cerrillo, et. al., 1996; 50). Toda estrategia de aprendizaje, sabido esto, va acompañada de componentes meta-didácticos que permiten proseguir la actuación formativa en casa. Sin este tipo de componentes, resulta abusivo hablar de estrategias y aún de mejoras en las competencias lectoras en los niños (Solé, 2010; 6).

Otro de los factores en la adquisición de hábitos en *Comprensión Lectora* lo representa el conjunto de estímulos de motivación intrínsecos y extrínsecos que el menor va recibiendo, pues se trata de una “educación” antes que de una “instrumentalización”. Obligar al niño a la reproducción superficial de un texto (deletreado) conlleva el peligro de caer en aprendizajes vacíos que a la larga provocarán terribles fracasos en su desarrollo. Con lo cual, la formación en lectura se fomentará:

...con un carácter lúdico antes que didáctico, y al mismo tiempo, formativo, ya que un lector no nace ni se improvisa, sino que se hace a lo largo de todo el proceso de la educación y no por casualidad, sino por la conjunción de una serie de factores sobre los que el adulto puede influir de manera decisiva... (Cerrillo, et. al., 1996; 76).

Advertimos que si las condiciones socioeconómicas y culturales no han permitido la dotación de tales andamiajes, esta situación debe observarse en la minuta de la educadora previniendo en su planeación, la necesaria cooperación de los agentes que acompañan la vida del menor fuera del aula para revertir sus efectos. Este tipo de aspectos ya contemplados sistemáticamente como parte de la instrumentalización diagnóstica pueden asentarse como criterios, que a manera de

indicadores, deban luego ser evaluados dentro de la exploración y durante el ciclo escolar; la lectura se logra además, no olvidemos esto, desde los vínculos afectivos y emocionales dentro del propio entorno familiar y comunitario, en tanto que:

1. *El menor pasa la mayor parte del tiempo con sus padres y hermanos*
2. *El niño tiene oportunidades para interactuar con niños (pares)*
3. *Juega al aire libre diario*
4. *Puede hacerse de hábitos*
5. *Tendría a la mano, físicamente, objetos adecuados para jugar y aprender*
6. *Tiene la oportunidad para charlar en familia y sin barreras*
7. *Los padres acompañan al menor a lugares culturales (teatro, bibliotecas, museos, etc.)*
8. *El menor es motivado en todo momento y sin condiciones*
9. *Los padres o cualquier otro adulto supervisa su actuación*

La experiencia en el aula determina que muchas veces los niños son obstaculizados en su formación lectora desde el propio hogar debido muchas veces a un total desconocimiento por parte de los padres sobre su importancia. De allí que los indicadores inmiscuyan directamente el desempeño del padre o la madre en sus labores mismas de crianza.

3.1.3 Alteraciones en la adquisición lectora

Mientras no haya alteraciones que modifiquen los procesos de la cognición (memoria y retención, atención, abstracción y razonamiento, percepción), el individuo puede considerarse apto para desarrollar procesos de aprendizaje y sobre todo, en el desarrollo del lenguaje, por ejemplo, en los casos de pequeños que observan privación de la vista, podemos registrar una serie de procesos sustitutorios a este medio sensitivo que regulará la adquisición del lenguaje, con lo cual, el menor desarrolla oralidad y si bien no lo hace por medios gráficos (escrito),

ello no impide que aborde el trabajo de expresión exógena por medio del puntillismo generado por Louis Braille (1837).

Pero descartada cualquier disfunción grave podemos advertir dentro de un diagnóstico pertinente aquellas manifestaciones y conductas que ponen de manifiesto, básicamente, alteraciones en la correcta adquisición en los niños tales como:

1. *Carencia en el control de emociones o intolerancia a la frustración*
2. *Disfunciones motoras naturales como dislalias*
3. *Alteraciones de personalidad por agresiones del entorno inmediato (familia y comunidad)*
4. *Nula maduración de competencias formativas previas: poca adquisición en habilidades y destrezas del lenguaje*

Así tenemos algunos casos donde el niño ha sido impedido a adquirir hábitos de lectura debido a una tardía detección de estas deficiencias. Este tipo de disfunciones retardarían significativamente la adquisición de la *Comprensión Lectora* alterando a su vez demás procesos inteligentes. Una oportuna intervención en la detección de estas disfunciones estrictamente pedagógicas facilita la toma de decisiones en cuanto a las estrategias a seguir y que ayuden a superar procesos sustitutorios, mejorando los aprendizajes.

Las disfunciones motoras o de percepción, en todo caso, deben ser detectadas por medio de anomalías en la construcción del lenguaje articulado; en la psique del niño la aparición de *dislalias* o reiteraciones de sonido (tratamudez), son comunes debido a que los núcleos especializados apenas están interconectando sus funciones en comportamientos más complejos; así, cuando el niño omite consonantes como “mai” en lugar de maíz, y “tes” en vez de tres se puede diagnosticar como caso normal y que con el tiempo y una severa atención se corregirá en sí mismo. Por ende, se pueden presentar carencias de R (“*felocalil*”) o *deltacismos* en una lengua laxa (“padethe un pelito porshque lada, guau-guau”).

Sin embargo, ya alcanzados los cinco años la persistencia de alteraciones semejantes pueden delatar daños, no profundos, en la zona de Brocca (responsable de la articulación motora de lenguaje) que requiere de una intervención especializada. Las causas que sólo podrían explicar esta disfunciones prolongadas podrían deberse a agresiones al menor lo que impide que éste madure sus formas de expresión (maltrato físico, sexual y psicológico). *“La mayoría de los psicólogos coinciden en que el pensamiento y el lenguaje son dos procesos diferentes, pero inseparables uno de otro” (Meece, 2001; 112)*. En términos de pedagogía, los factores psico-sociales en el constructo de la personalidad influyen favorablemente o muy desfavorablemente en la adquisición del lenguaje. Una de las mayores preocupaciones por tanto significa la detección de disfunciones en la calidad de vida del menor; esta preocupación se centra, principalmente, en la detección de los modelos de crianza (permisividad, autoritarismo y negligencia) ejercidos en casa; de allí a la detección de causas extremas como maltratos de tipo psicológico, físico o sexual.

Del mismo modo, y aunque se observe que el niño no queda expuesto a ninguno de estos supuestos, se analiza la dotación de espacios y momentos para el juego. Un niño que pasa mucho tiempo entre adultos y no entre pares al mismo tiempo de sufrir un sistemático encierro sin oportunidades de juego y esparcimiento al aire libre, será un individuo también agredido en sus procesos inteligentes pues su mente carecerá de la formación de los esquemas mentales y nociones adecuadas para esa formación.

Aunque una educadora en tal o cual grado o nivel de desarrollo pueda sentirse comprometida con los logros en todas las competencias de sus alumnos, es preciso que tome en cuenta los estadios previos por los cuales sus alumnos han transcurrido y los agentes que desde el contexto ayudan en su formación. Muchas veces, las competencias no fueron maduradas y por tanto cubiertas por otros factores ajenos al aula causando en el niño graves retrocesos que pueden a su vez ocasionar aprendizajes vacíos: *“la educación preescolar interviene justamente*

en este periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias” (Programa de Educación Preescolar, 2004;13).

3.2 Planteamiento del programa de fomento a la lectura

El programa de fomento a la lectura propuesto se centra en fortalecer en los niños la apropiación del proceso en *Comprensión Lectora*; la etapa preescolar es la más importante en la fortificación de estos conocimientos, además de otras habilidades, destrezas y actitudes que permitan la construcción de futuros y más amplios horizontes inteligentes. Se advierte que en esta situación la formación de lectura no se limita a elaborar actividades en extensión a la alfabetización del niño. Ejercer sin control estas adquisiciones puede generar aprendizajes vacíos que se manifestarán como alteraciones en etapas posteriores de formación. Antes bien, los niños a los cuales se les aplicó el programa adquieren las nociones que les permiten generar comprensión en juegos espaciales permitiéndoles construir en su psique formas y trazos para luego entender las letras; además se les dota de una gran variedad de sonidos que les amplíen la adquisición consonántica y vocálica de las *fonías* así como las inflexiones al verbalizar. Más aún, los niños despiertan su imaginario interno con el estímulo de los relatos o su emocionalidad y sensibilización con el uso de canciones.

El estilo sobre el cual debiera desempeñarse un trabajo de fomento a las competencias de comprensión de la lectura se caracteriza por su flexibilidad y dinamismo. Posiblemente un proyecto de esta naturaleza debe constituirse mediante una investigación teórico-práctica a nivel interinstitucional y con incorporaciones producto de la permanente observación en el desenvolvimiento de los niños frente a las *situaciones didácticas*. No se trata de una aplicación previa, es decir, premeditando lo que queremos alcanzar con los niños, sino integral donde se pueda observar qué es lo que ellos requieren para seguir formando sus

competencias lectoras. Por supuesto, las acciones puestas en marcha para la transformación del objeto en cuestión motivan una permanente transformación en la práctica de la educadora. En este sentido la *acción docente* en esta propuesta representa la práctica de un número concreto de actividades determinadas por la regulación del *campo formativo de lenguaje y comunicación* contemplado en la programación oficial, pero entre cuyas competencias se dejará permeable todos los campos restantes. Los argumentos científicos de orden neurofisiológico, psicológico y pedagógico son el sustento necesario para legitimar prácticas y para omitir otras.

A diferencia de las primeras corrientes en educación, las corrientes contemporáneas se sostienen sobre los hallazgos científicos vertidos entre un entorno psicológico y social (constructivismo); de dichos conocimientos ya se ha rendido cuenta como fundamento de en esta tesis. Dicho conocimiento facilita la descripción del procedimiento sin menoscabo en la libertad profesional requerida para la educadora. La *acción docente* aplicada a la *Comprensión Lectora* brinda las oportunidades de implementar estrategias en la versatilidad y flexibilidad que exige el caso tomando en cuenta tanto el desarrollo infantil como las variables contextuales que hacen posible su formación.

3.2.1 Ubicación de las competencias lectoras

La naturaleza al mismo tiempo significativa (contenido) y significativa (forma) del un texto es lo que permite la realización del fenómeno conocido como lectura; representa un complejo sistema psicomotriz y cognitivo que basa en configuraciones todas las interpretaciones inteligentemente activadas generando conocimiento. Una lectura no es una actividad neutra que sólo se realiza entre un lector y un texto, supone un conjunto de actuaciones o comportamientos complejos donde el lector interactúa con el texto generando en él un amplio espectro de experiencias.

Para un niño saber leer implica adquirir las capacidades de extraer, aprehender, abstraer o comprender los significados antes que dominar los significantes, esto es, debe adquirir la capacidad cognitiva de interpretar el contexto así como la posibilidad de observar y manipular por el pensamiento los objetos y materiales que lo conforman.

Esta facultad de la lectura la fomentamos sobre el valor que tienen los textos. Sin embargo, no hay valoración alguna sin antes haber noción de ese valor. Así los niños aprenden hábitos, nociones y convenciones que hacen posible la lectura de libros no aprendiendo a detectar palabras por su extensión lineal, o por su delimitación en párrafos. Los niños descubren, manipulando los libros, el sentido de la lectura sin mostrar ninguna dificultad en activar sus propios significados.

Los libros no dejan de ser agentes vinculantes de una intención lectora. Sin un texto no habría además intenciones ordenadas y jerárquicas, no habría la intención de generar un espectro cultural. La lectura es una experiencia cultural porque induce por medio de los libros al desarrollo de comportamientos complejos. Tan sólo por ello los textos tienen un primerísimo lugar entre el sistema diseñado para los pequeños. Ya hablaremos en otro apartado al respecto profundizando en su implementación (3.3.1).

En educación preescolar se tienen ciertos propósitos contemplados que apuntan hacia el desarrollo de las capacidades lectoras, obviamente, expuestos hacia el oportuno diseño de *situaciones didácticas* como actividades articuladas racionalmente para lograr el desarrollo de dichas competencias. No sólo se sugiere, más bien, se impone el abordaje de un trabajo integral a partir de los siguientes propósitos señalados (*Programa de Educación Preescolar, 2004; 27-28*) y de entre los cuales hemos discriminado aquellos que consideramos más cercanos al desarrollo de *Comprensión Lectora*:

- *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 o 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).*
- *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 apropien de los 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.*

3.2.2 Diseño de las Situaciones Didácticas.

Ahora bien, una *situación didáctica* materializa la *acción docente* pues es donde se plantea el conjunto de actividades articuladas de manera problemática hacia el abordaje de los aprendizajes. La situación permite generar, además, conjeturas sobre el trabajo y resolución de predicamentos sin que necesariamente haya una intervención directa de la educadora: *“una persona es culta, cultivada, cuando ha eliminado elementos nocivos o inútiles y ha desarrollado frutos valiosos y enriquecedores, tanto para él como para su entorno”* (Tovar González, 2007; 51). Así que la *acción docente* debe mimetizarse no sólo con las etapas en el desarrollo infantil sino además con las necesidades de los menores. El planteamiento de alternativas se resuelve sobre la base concreta del diagnóstico el cual cimentará las acciones a tomar durante el ciclo escolar.

La *situación didáctica* aplicada a la *Comprensión Lectora* enmarca además actividades que promueven la interrelación entre los agentes que componen el hecho educativo: educadora, padres y niños. Esta interacción en menor o mayor grado presente en toda situación se desarrollará siempre bajo un régimen didáctico, así, las dificultades que se vayan presentando en el transcurso del proceso serán admitidas o desechadas según lo dictamine la autoevaluación pedagógica del proceso. Se deben registrar resultados significativos en el comportamiento de los niños pues son ellos los principales agentes de la aplicación didáctica. Por supuesto, igualmente importantes son dichos logros para la educadora y centro escolar como rectores en su articulación.

Para elaborar el proyecto didáctico se originaron las principales líneas de acción y estrategias más adecuadas al periodo de desarrollo infantil y que en parte han sido resueltas sobre el paradigma del *Programa de Educación Preescolar* (SEP, 2004); por lo tanto, la *acción docente* (3.2) se manifestará a través de las *situaciones didácticas* en:

1. *La elección de actividades adecuadas en el fomento a la lectura: cuentacuentos, dramatizaciones, visitas a museos y bibliotecas*
2. *el planteamiento de periodos de tiempo y su frecuencia (sesiones diarias, semanales, mensuales)*
3. *la programación de actividades con participación de otros agentes formativos (actividades de refuerzo)*
4. *el vínculo transversal de actividades de otros campos*
5. *la programación de posibles evidencias y evaluaciones*
6. *la Modificación de detalles del programa en base a los reportes de avance*

3.2.3 Actividades reforzadoras

La intervención inter-institucional referida en el conjunto de vínculos entre escuela y familia ayuda en garantizar la continuación de las estrategias emprendidas en el aula. Sus acciones estructuran la necesidad de continuar con los avances en casa de los niños, así como intervenir en la paulatina transformación de conductas que alientan una formación permanente y continua desde la crianza. Por ejemplo, si la situación plantea que el niño luego de haber escuchado un cuento lo haya dramatizado, es posible que tal impacto le lleve a compartirla con sus padres y hermanos. Aquí, por ejemplo, se exigiría a los padres que participen de ese relato referido por el pequeño aportando más elementos.

Es preciso contemplar una acción de intervención familiar en la planeación de cada una de las situaciones que aclaren cuál debiera ser el papel de los miembros de la familia en los logros de las competencias lectoras. Si en una *situación didáctica* se plantea la lectura de un poema, a los padres se les pedirá que traten de compartir con sus hijos ese poema o una canción que refuerce el deleite por la palabra rimada. El impacto de ver al padre rompiendo la distancia de la edad para colocarse en la misma consonancia lúdica por medio del lenguaje poético le alentará a seguir indagando en el manejo lúdico del lenguaje. Para concretar estas actividades, por tanto, se debe contemplar:

1. Conferencias de inducción que ayuden a los padres a tomar consciencia de la importancia de su intervención en las actividades reforzadoras extraescolares.
2. Dar a conocer previamente plazos y periodos de sus intervenciones.
3. Dar a conocer las actividades que esporádicamente deben compartir con sus hijos dentro del ámbito del aula: exposiciones, dramatizaciones, juegos de ronda, lectura en voz alta, etc.

Además, las actividades reforzadoras -extra e intramuros- se integran en conjuntos de aplicación como los siguientes:

Extramuros	Intramuros
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta • Visita a actos culturales (teatro, danza, cuentacuentos, parques, etc.) • Uso lúdico del lenguaje (canciones, poesías, trabalenguas, adivinanzas, chistes, etc.) • Visión de películas recomendadas • Elaboración de un libro de cuentos • Investigación de un tema con los padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de una exposición conjunta entre padre e hijo • Lectura de un cuento por un padre o una madre a los niños • Dramatización de los padres a los niños a partir de un cuento por ellos conocido • Elaboración de periódicos murales entre padres y niños • Construcción y mantenimiento de la biblioteca del colegio

3.3 Estrategias y recursos

Para establecer estrategias, independientemente de los aspectos por cubrir con la *Comprensión Lectora* en los niños pequeños, es importante establecer los alcances y delimitaciones de nuestros propios propósitos pues ya insistimos en que por ninguna causa la razón de este empeño está centrada en obtener del

pequeño la reproducción mecánica oral o escrita de un texto. Las estrategias que abordamos son un conjunto de procedimientos si bien regulados por los criterios pedagógicos ya descritos, igualmente libres de cualquier aplicación repetitiva.

Por definición, las estrategias no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; *“digamos que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar”* (Solé, 2006; 59). Ese riesgo es lo que vamos a asumir como lapso creativo indispensable en el diseño de situaciones; de esta manera dispondremos de todos los elementos tangibles necesarios para estimular imaginación al mismo tiempo que de implementos manuales para generar creatividad en los niños. Por ello el desempeño de la educadora flexible en los procesos debe permitir anexar cuanto recurso sea pertinente en una estrategia.

Con lo cual, en primer lugar, la estrategia concentra recursos significativos no conllevando un requerimiento explícito sino representando un medio que permita el aprendizaje; además determina la implicación de más recursos dependiendo del propósito que le determine. Si por ejemplo, tratamos que el pequeño desarrolle relato para ello las estrategias deben implicar intercambio de experiencias donde el propio niño intervenga con su participación. Para dicha actividad sólo se haría acopio de imágenes figurativas que apoyen el relato sin obligar la necesidad de otros objetos como “libros” o carteles. Las imágenes tienen su función específica dentro de la estrategia y por tanto su propio significado.

Sin embargo, muchas educadoras posesionadas por el temor ante el fracaso, confunden deliberadamente la estrategia con procedimientos instituidos por la tradición lo que provoca una mecanización y una dependencia del trabajo a los objetos materiales.

El desempeño propuesto representa la operación inversa a lo que se pretende desde una educación tradicional y pasiva. De este modo, la participación guiada tal y como está siendo expuesta:

(...) supone una situación educativa en la que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar, el alumno dispone desde el principio -...- una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea (Isabel Solé, 2006; 65).

Téngase en cuenta que antes de implementar o programar cualquier estrategia ésta debe atender el desenvolvimiento del pequeño. Sin duda, un correcto e incluso profundo conocimiento del niño a la par de una planeación exhaustiva de sus actividades (considerando propósitos y fundamentos) permite el abordaje más fluido de dichas estrategias. En este desarrollo una educadora, sabiendo que a los pequeños les hace falta tomar noción de la descripción, programaría la observación y oralización de objetos comunes o bien, de ellos mismos ¿Qué ocurriría si además se les propone dibujar las características que los niños observaron en los demás? No hay una dependencia al papel y los colores pues son meros accesorios de no tener un sentido o significado dentro de la estrategia.

3.3.1 Organización de espacios para la lectura

Por supuesto, cuando hablamos de espacios para la lectura lo hacemos pensando en el conjunto de condiciones específicas que deben cumplirse para que el efecto de la adquisición de lectura se cumpla. Nos referimos a las condiciones físicas que deben cumplirse así como de sus implementos como muebles, estantes e incluso el tipo y configuración de los portadores de información (libros) apropiados para los pequeños. Este conjunto lo dividimos en tres aspectos los cuales llamaremos: *infraestructura de base, infraestructura de soporte y portadores.*

Las condiciones tangibles que no obstante, mediante el trabajo operativo, van a lograr significación se deben administrar de la mejor manera; por ejemplo, la *infraestructura de base*, representando el recinto o los recintos, delimitados por unas dimensiones concretas y que contendrán en su interior las condiciones que envolverán el trabajo. Ello implica destinar un aula o salón determinado para las actuaciones en formación lectora y en condiciones de privacidad y libertad de acción suficientes. No ha sido necesario construir el espacio, baste con acondicionar aquellos espacios que cuentan con las condiciones mínimas.

Por su parte, la *infraestructura de soporte*, está representada por el conjunto de elementos mobiliarios que supondrán el fácil acceso a los *portadores* así como la óptima realización anatómica del acto de la lectura vinculando al niño no sólo con los libros sino con todo tipo de artefacto textual; esta infraestructura facilita un libre tránsito remarcando un orden guardado dentro del recinto, es decir, racionando la *infraestructura de base*. Se incluyen en esto las mesas y sillas, libreros y estantes así como todo tipo de muebles y aditamentos propios de un espacio para la lectura. Estos elementos cumplen al menos con los siguientes criterios:

- *Alturas y profundidades propias al alcance del niño.*
- *Acoplamiento ad hoc a las condiciones corporales de los menores.*
- *Biseles y abatibles tratados que no impliquen riesgo para los niños.*
- *Uso de colores neutros en los muebles que eviten distracción.*
- *Texturización de superficies que atraigan la necesidad de manipulación.*

Finalmente por *portadores* entendemos a todos los objetos que contienen texto, ya sea desde los propios libros (artefacto textual bibliográfico), carteles, papeles para escribir y dibujar, cuadros estéticos, revistas, etcétera. Además, se cuenta como *portador* todo tipo de juguete o instrumento didáctico que permita la comprensión de lenguaje como “puzles” o rompecabezas, fichas de dominó con letras, etcétera. Los *portadores* son todo objeto susceptible de portar un texto o intención

comunicativa indispensables para desarrollar el lenguaje y la *Comprensión Lectora*.

3.3.2 Materiales gráficos

Y dijimos que los *portadores* son los artefactos por los cuales un material gráfico porta un texto. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que el proceso lector en el niño no es igual que en el adulto, por lo que los niños deben poseer elementos más versátiles para desarrollar los procesos de lectura; por ejemplo, pizarras para que manipulen el garabato, o ficheros para que reconozcan imágenes; obras pictóricas figurativas donde los niños puedan apreciar e interpretar imágenes, incluso rotafolios o cartoncillos así como materiales de grafismos como pinturas de dedo y crayolas donde puedan aplicar las figuraciones que su imaginación ha despertado a partir de lo anterior.

Además éstos artefactos deben incluir textos escritos –breves impresiones de texto-, acompañados de tratamientos sensitivos que enriquezcan al menor la experiencia de la lectura: manejo de colores vivos, aplicación de texturas, ampliaciones al tamaño, etcétera. Por ejemplo, un libro debe ser para el niño un elemento de manipulación, en consecuencia, el libro infantil debe permitir la acción manipuladora por medio de su liviandad, de su textura, por medio de atractivos imágenes tanto en la portada como en el interior. Sumado a ello, el libro debe tener el tamaño que le permita ser tomado entre las manos infantiles, independientemente del grado de torpeza que aún aqueja a los infantes.

También el recinto debe estar dotado de artefactos que permitan el grafismo o espacios donde se puedan construir esquemas conceptuales o mapas mentales; colocación de tarjetas y modelos gráficos y numéricos; además, debe estar dotado de áreas que permitan el garabateo junto a amplios ficheros ensamblables por los cuales los niños jueguen con el lenguaje y sus estructuras.

3.3.3 Aplicación manual

Las conductas complejas en el ser humano, y la lectura es una de ellas, constituyen rasgos de la personalidad que rebasan en ámbito meramente primario de actuación. Leer como otras tantas conductas implica un conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos acumulados a lo largo del desarrollo infantil que muy difícilmente se recuperan una vez llegada la edad adulta. En ello no sólo se implica el aspecto cognitivo (memoria, percepción, razonamiento); se ha visto igualmente que en esto se integran otros procesos tradicionalmente no relacionados con lectura como la conformación actitudinal y motriz.

El simple gesto de tomar un libro y abrirlo impone al pequeño todo un aprendizaje que va desde la imitación torpemente del movimiento en sí, pasando por la motivación intrínseca y extrínseca, hasta llegar a emocionar el verdadero sentido de la comprensión. Con lo cual, la manipulación y simbolización objetual supone un logro importante en este trabajo. Lograrlo implica trabajar sobre las habilidades motrices básicas para observar hasta la afinación, el dominio de la pinza entre el dedo índice y pulgar (diadococinesia) que junto con la coordinación óculo-manual faciliten la visión seguida con pequeños movimientos de cabeza sobre imágenes y frases en lectura.

A la par se toma muy en cuenta la internalización o emocionalidad dentro de la experiencia que el niño pueda atraer con la lectura lo que integra la construcción de valores y actitudes. Los niños que observan y tienen a la mano libros en casa, y no sólo eso, sino que ven a los adultos apropiarse de ellos y reproducirlos, generan aprendizajes importantes y crecen incorporando como un hábito esa acción. Allí, la relación entre la motricidad (gruesa y fina) los movimientos, el desarrollo psíquico, y desarrollo del ser humano estimulan el crecimiento social, cognitivo afectivo y motriz subsecuentemente.

3.3.4 Psicomotricidad y lenguaje

Psicomotricidad no es un simple entrenamiento corporal para el niño, tampoco representa un prolongado proceso de estimulación temprana cuya aplicación al parecer no reditúa ningún beneficio anticipado a los infantes. Sencillamente, la psicomotricidad representa como ya se ha visto un proceso necesario para el niño y la niña en edad preescolar; supone un medio pedagógico por el cual el ser humano puede construir su conciencia en reconocimiento del espacio, en función de la tonicidad de sus miembros y de su coordinación, en armonía con su equilibrio y locomoción. Todas estas funciones no vistas como procesos aislados o fragmentados propios de una disciplina atlética, sino integrados en la construcción de una conciencia acerca del mundo.

Gracias a la sofisticada y muy compleja red de procesos de conducta por expresión del cuerpo, el pequeño en preescolar puede acercar su conciencia a la realidad que le rodea y mediante la acción psicomotora podrá darle representación a sus experiencias como cuando trepa un árbol en una intención por explorarlo. Las actividades psicomotoras son por igual un valioso auxiliar en el desarrollo del grafismo permitiendo que el menor vaya teniendo dominio en la dirección de sus trazos, en la posición que en el espacio tiene y en el carácter rítmico de las formas.

Con lo cual, el principio lúdico que la educación infantil asume parte precisamente de la utilidad de fomentar psicomotricidad por lo que se debe partir con rumbo a la organización de la expresión racional de los espacios para luego lograr que el niño entienda las representaciones que de ellos se desprenden: líneas, cuadros, círculos, etcétera. La psicomotricidad permite a los niños explorar y al mismo tiempo representar su entorno hasta llegar a las muy organizadas desde las formas del lenguaje escrito y oral hasta la maduración de la mente que permita su lectura.

Con las actividades psicomotrices el niño construye sus nociones espaciales, temporales a igual que maduran procesos como motivación, seguridad, control de emociones y adquisición de capacidad afectiva. Por eso se debe proporcionar frecuentes oportunidades al menor para que ejerza, además, representación gráfica expresando opinión por medio de diversos materiales, en la manipulación y no sólo por el dibujo: pintura sobre rotafolio o papel *craft* (mural e individual), collage e instalación, pintura con pincel o brocha, etcétera. En efecto, la proyección de esquemas corporales adquiridos por los niños deben expresarse sobre configuraciones gráficas al mismo tiempo alentando el valor del recurso gráfico para comunicar. Esto quiere decir que para un pequeño en preescolar, moverse y emocionar la experiencia obliga estimular sus reproducciones para luego reconocerlas en el mundo abstracto de los lenguajes.

3.3.5 La importancia de la dramatización

La dramatización es una dimensión de la expresión creativa que puede tener un importante potencial pedagógico entre los pequeños. Primero, al nivel del desarrollo pro-social, los niños alcanzan nuevas formas de relación y afecto pues entrenan en la ficción de una situación, distintos roles y en ello diversas maneras de comportamiento y rol; segundo, los niños ejercen todas sus hasta entonces cualidades racionales en el logro de una situación convenida, por tanto simulada (creatividad) y pertinentemente controlada (racionalidad). Por ejemplo, las relaciones entre pares manifiestan el aspecto de la fantasía como un recurso para comprender la realidad. Allí los pequeños juegan a ser personas distintas (antropomorfias) o incluso a ser animales (zoomorfias). El mundo del imaginario de una dramatización les permite comprender la realidad porque también favorece el pensamiento inferencial apto para la experiencia *ideosensorial*. Fomenta competencias intra-psicológicas propias para realizar más adelante la comprensión ficticia en cuentos y novelas.

Ahora bien, algunas condiciones a cumplir en la implementación de una dramatización con propósitos didácticos serían:

- *Recurrir a la creación de mundos distantes al mundo real (distanciamiento).*
- *Incluir objetos para lograr simbolización apoyando la ficción (botes, palos, telas, cajas, etcétera).*
- *Recurrir a ideas prediseñadas (un cuento tradicional por ejemplo).*
- *Iniciada la dramatización, procurar no intervenir como adultos.*
- *Destinar un escenario determinado y acondicionado para la representación que a la vez implique retos de motricidad y límites espaciales a la representación.*
- *Dejar fluir la expresión emotiva y afectiva por medio de estimulación musical y plástica.*
- *La dramatización escolar tiene un simple propósito pedagógico por lo que no se debe caer en exigencias actorales ni psico-dramáticas.*

Otro de los beneficios que se pueden generar con las dramatizaciones es el estímulo a la capacidad motriz por medio de la manipulación de títeres. Estos artefactos distancian la intención y ayudan a mejorar la proyección creativa con el movimiento en los niños. Además con los títeres los niños se desinhiben y alcanzan a proyectarse en la ficción. A su vez, mejoran la capacidad óculo-manual en la conducción del títere y mejorando igualmente su lenguaje oral en la manipulación de la voz (ventrílocuo).

CAPÍTULO IV: DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA POR NIVELES

El proceso de la Comprensión Lectora sigue prácticamente los patrones que han sido regulados desde el Programa de Educación Preescolar 2004 en lo relativo a *lenguaje y comunicación*. Sin embargo, se ha fundamentado anteriormente el proceso para tratar de dar más especificación a cada una de las actividades sobre todo considerando las etapas de desarrollo en los niños. Por tanto, las planeaciones que se presentan parten de tres niveles: una serie para primero de preescolar (entre 2:8 a 3:8 años); una serie para segundo de preescolar (3:8 a 4:8 años); y finalmente para tercero de preescolar (4:8 a 5:8 años). Así, se tomaron muy en cuenta los propósitos, aspectos y competencias relativas al logro del lenguaje y de los procesos comunicativos señalados por la normativa oficial (*PEP 2004*) y que a la letra señalan lo siguiente:

- **Propósitos** relativos al lenguaje y su relevancia.
- **Aspectos** del campo formativo de *Lenguaje y comunicación*.
- **Competencias** incluidas en dicho campo formativo.

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

<p>variadas.</p> <p>Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p> <p>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).</p>	<p style="text-align: center;">Lenguaje escrito</p> <p>Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</p> <p>Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</p> <p>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</p> <p>Identifica algunas características del sistema de escritura.</p> <p>Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.</p>
---	--

Ahora bien, igualmente se integraron además de los propósitos generales regulando la formación infantil en materia de *lenguaje y comunicación*, otros propósitos más específicos en la formación de la *Comprensión Lectora*. Dichos propósitos observaron aspectos más concretos que igualmente se incorporaron en los lineamientos del diseño situacional; en ellos tenemos:

- *Promover en los menores la capacidad de apreciación literaria.*
- *Inducir hábitos que muevan a la lectura.*
- *Que el menor identifique espacios propicios para realizar lectura.*
- *Fomentar la creación del conocimiento por la lectura.*
- *Generar pensamiento ideo-sensorial a partir del manejo del lenguaje.*
- *Mejorar en los niños la capacidad de escucha y de reproducción de lenguaje.*
- *Reconocer las funciones del lenguaje: en relatos, canciones, adivinanzas o exposiciones.*
- *Que sean capaces los niños de usar los recursos de la expresión literaria para comunicar.*
- *Preparen nociones cognitivas de tipo temporal y espacial.*

De esta manera la planeación se llevó a cabo bajo los mismo lineamientos que para cualquier *situación didáctica* se refiere; en ello no hay, sin embargo, marcados plazos ni periodos pues las actividades poseen algunas ambigüedades que permitan la incorporación de otros aspectos de campos formativos diversos, pues de lo que se trata es que los recursos generados en *Comprensión Lectora* funcionen y sean útiles como herramientas sustanciales en cualquier área del conocimiento.

4.1 Programación para primer año de preescolar

Las actividades contempladas en este nivel de desarrollo consideran la edad orgánico-biológica de los niños, por lo que se advierte que se han omitido mecanismos de lectura articulada sobre textos escritos. Los niños entre los 2:8 y los 3:8 años aún no poseen las competencias suficientes para desarrollar la interpretación lectora de la linealidad gramatical y sintáctica, por lo que en su lugar se fomenta el desarrollo de un lenguaje oral por el cual más bien se construyen habilidades lectoras, por ejemplo, en la asimilación de nuevas palabras; en la comprensión del tiempo en la narración; en el manejo *ideosensorial* de la descriptiva; en la adquisición de hábitos de lectura (posición de lectura, manipulación de los objetos bibliográficos, seguimiento de la linealidad, etcétera).

Así entonces, las actividades se apoyan de aspectos más cercanos a la naturaleza del niño en esta etapa de desarrollo como puede ser el juego simbólico (reflexión y uso del pensamiento verbal), psicomotricidad gruesa y fina, la oralidad y la interacción objetual y social (ver anexos).

Primera sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Primer grado de preescolar</p> <p>Secuencia :</p> <p>Mostrar a los niños un “iconograma” (secuencia de imágenes en carteles) narrando un cuento; ellos deberán complementar la historia relatada en la manipulación de objetos alusivos muy similares a los que llevan los personajes en las ilustraciones.</p> <p>Utilizando accesorios hechos con papel y con los objetos ya referidos como sombreros, prendas de vestir, collares, etcétera, los pequeños se van a ataviar para interpretar los personajes de la historia que hayan creado.</p> <p>Entre todos, y en un círculo de discusión, los niños tratarán de relatar otras historias o relatos complementarios al cuento referido. Usarán referentes comunes (palabras) tratando de perfeccionar el uso oral de los nuevos términos.</p> <p>Infraestructura de base: En aula</p> <p>Infraestructura de soporte: Objetos diversos de indumentaria.</p> <p>Portadores: Imágenes, carteles grandes con los personajes que sean parte de los cuentos.</p>	<p>Construir nociones de comprensión lectora.</p> <p>Propósito</p> <p>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.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Generar pensamiento ideosensorial a partir del manejo del lenguaje.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>El uso de la exposición además de utilizar en ella tanto el diálogo como el monólogo como formas del discurso.</p>	<p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p>

Segunda sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Primer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por medio de una serie de adivinanzas y trabalenguas articulados por la educadora los niños tratarán de identificar de qué objetos o personajes se está hablando.</p> <p>Cuando hayan identificado los objetos y personajes los menores buscarán en distintos títeres hacer las acciones que pudieron retener de los mismos relatos.</p> <p>Luego los niños deberán dibujar a dedo y sobre láminas de papel "craft" lo que más les haya gustado o llamado la atención de un relato previamente leído por la educadora.</p> <p>Los niños deberán exponer sus trabajos de dibujo y expondrán qué fue lo que representaron a los demás.</p> <p>Infraestructura de base: En aula</p> <p>Infraestructura de soporte: Objetos diversos de indumentaria y títeres de guante a partir de calcetines</p> <p>Portadores: Cartulinas, papel craft por metro y crayolas así como pinturas de dedo.</p>	<p>Construir nociones de comprensión lectora.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Que los niños usen un vocabulario articulado de manera nítida. Se evaluará el uso de los tiempos verbales en el relato.</p>	<p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p> <p>Propósito</p> <p>Que el niño desarrolle su capacidad de escuchar y que interactúe con el resto de sus compañeros formando equipos para interpretar y recrear los cuentos.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Mejorar en los niños la capacidad de escucha y de reproducción de lenguaje.</p>

Tercera sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Primer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por medio de una serie de adivinanzas y trabalenguas dichos por la educadora, los niños tratarán de identificar de qué objeto o personaje se habla. Cuando lo hayan hecho buscarán imágenes de entre carteles de aquello que descifraron.</p> <p>Los niños deberán dibujar a dedo y sobre láminas de papel “craft” lo que más les haya gustado de un cuento previamente leído por la educadora.</p> <p>Los niños deberán “presentar” sus trabajos de dibujo a los demás.</p>	<p>Adquirir lenguaje</p>	<p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p> <p>Propósito</p> <p>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.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Reconocer las funciones del lenguaje: en relatos, canciones, adivinanzas o exposiciones.</p>
<p>Infraestructura de base:</p> <p>En aula</p>	<p>Evidencia a evaluar</p> <p>Que los niños usen un lenguaje nítido.</p>	
<p>Infraestructura de soporte:</p> <p>Mesas de trabajo, teatrino y títeres.</p>	<p>Además se evaluará el uso de los tiempos verbales en el relato.</p>	
<p>Portadores:</p> <p>Cartulinas, papel craft por metro y crayolas así como pinturas de dedo.</p>		

Cuarta sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Primer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Con ayuda de sus padres, los niños contarán a la comunidad un relato, historia o cuento tradicional a partir de libros infantiles.</p> <p>En el aula, los niños compartirán a sus compañeros alguna anécdota que les haya contando el abuelo o alguno de sus tíos de cuando ellos eran pequeños.</p> <p>La educadora hará preguntas a los niños con el fin de recapitular las experiencias anteriores.</p> <p>Infraestructura de base: En aula</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas de trabajo.</p> <p>Portadores: Libros de texto infantiles.</p>	<p>Deberá apreciar la diversidad lingüística de su regio y de su cultura.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>La implicación de la familia en cada una de las actividades.</p>	<p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p> <p>Propósito</p> <p>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 o en colaboración.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Preparen nociones cognitivas de tipo temporal y espacial..</p>

Quinta sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Primer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>La educadora escribe en el pizarrón y con la ayuda de los niños el nombre de ciertos personajes de la televisión. Luego la educadora los comenta junto con ellos.</p> <p>Los niños montarán un “mural” utilizando imágenes alusivas a los personajes que han comentado y otros más de su creación.</p> <p>A partir de ello en el aula nuevamente se montan “libros” de historia donde con cartoncillo cascarón los niños construyan un texto a partir de los personajes que inventaron.</p>	<p>Leyendo la historia.</p>	<p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</p> <p>Propósito</p> <p>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.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Generar pensamiento ideosensorial a partir del manejo del lenguaje..</p>
<p>Infraestructura de base: En aula</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas de trabajo, muro del aula.</p> <p>Portadores: Papel bond blanco por metro y pinturas de dedo, cartoncillos, cartulinas con imágenes.</p>	<p>Evidencia a evaluar</p> <p>Manejo del lenguaje expositivo.</p> <p>Implicación con sus compañeros en las actividades del periódico mural.</p> <p>Acabado de un libro con seis páginas aproximadamente.</p>	

Sexta sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Primer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Utilizando diferentes textos en libros infantiles y carteles sobre temas en ecología y animales los niños tratan de hacer una lectura sobre las imágenes; así, ellos mismo deducirán de qué trata cada texto sin que la educadora lo mencione y posteriormente se discutirá sobre la utilidad de los textos que “leyeron”.</p> <p>Los niños deberán, con ayuda de los padres, hacer un escrito muy breve a propósito de lo que es la naturaleza y su importancia.</p> <p>Los niños junto con la educadora comentan los escritos producidos junto con el apoyo de los textos anteriormente citados a modo de reforzar las ideas.</p>	<p>Leyendo la naturaleza.</p>	<p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</p> <p>Propósito</p> <p>Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Que sean capaces los niños de usar los recursos de la expresión literaria para comunicar.</p>
<p>Infraestructura de base: En aula</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas de trabajo.</p> <p>Portadores: Carteles y libros infantiles sobre naturaleza. Pizarrón. Hojas blancas en tamaño carta.</p>	<p>Evidencia a evaluar</p> <p>Manejo del lenguaje expositivo.</p> <p>Implicación de los padres de familia en las actividades.</p> <p>La carta “escrita” (dibujos y garabatos).</p>	

Séptima sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Primer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por parejas los niños a partir de un objeto llamativo comentarán con su compañero.</p> <p>Luego ellos mismos con la ayuda de la educadora hablarán por turnos sobre algo que les agrade o les desagrade de casa haciendo uso de más objetos cotidianos: vasos, platos, cucharas, etc.</p> <p>La educadora comentará que existen diferentes formas de hablar y llamar a las cosas (básicamente en inglés y español). Escucharán música en otro idioma (inglés). Comentarán esas diferencias a partir de imágenes en el pizarrón.</p> <p>Cantarán piezas didácticas en inglés.</p> <p>Infraestructura de base: En aula</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas de trabajo. Objetos cotidianos varios.</p> <p>Portadores: Pizarrón. Reproductor de música CD o MP3</p>	<p>Descubriendo al mundo.</p>	<p>Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.</p> <p>Propósito</p> <p>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).</p> <p>Propósito específico</p> <p>Mejorar en los niños la capacidad de escucha y de reproducción de lenguaje.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Manejo del lenguaje expositivo.</p> <p>Uso de psicomotricidad (bailar o llevar el ritmo).</p> <p>Participaciones orales.</p>

Octava sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Primer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por medio de imágenes de distintos objetos que los niños y niñas conozcan y realicen relaciones entre lo que ven y tienen en casa o el salón de clases.</p> <p>Se jugará a Memoria con tarjetas donde los diversos objetos han sido expuestos por los niños además de que en ellos se identificarán las vocales por las cuales comienzan sus nombres: A de árbol, E de escoba, I de idea, O de oso y U de uña.</p> <p>Infraestructura de base: En aula</p> <p>Infraestructura de soporte:</p> <p>Portadores: Objetos diversos. Pizarrón. Juego de "Memoria".</p>	<p>Las cosas que utilizo a diario.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Muestra de habilidades del pensamiento (memoria)</p> <p>Uso de psicomotricidad (bailar o llevar el ritmo).</p> <p>Participaciones orales.</p>	<p>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</p> <p>Propósito</p> <p>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 o en colaboración.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Mejorar en los niños la capacidad de escucha y de reproducción de lenguaje.</p>

Novena sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Primer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Los niños van a asistir en compañía de sus padres y hermanos a una biblioteca. En ella van a experimentar el deleite por manipular un libro de su predilección.</p> <p>En el aula, comentarán la experiencia y tratarán de armar con parte de lo que hayan elaborado en clases una biblioteca propia. Por supuesto se pedirá a los padres de familia que cooperen en la realización del proyecto.</p> <p>Infraestructura de base: La Biblioteca pública. El aula destinada a la construcción de la biblioteca escolar.</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas, sillas, estantes o cajas donde albergar los libros.</p> <p>Portadores: Pizarrón. Libros infantiles de varias temáticas.</p>	<p>Mi primera visita a la biblioteca.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Muestra del interés por la lectura de libros.</p> <p>Uso de las convenciones del hábito lector</p> <p>Participación de los padres y demás miembros de la familia.</p>	<p>Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.</p> <p>Propósito</p> <p>Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Que el menor identifique espacios propicios para realizar lectura.</p>

Décima sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Primer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>El niño explorará un escenario teatral donde habrá una serie de objetos. La educadora al mismo tiempo debe recrear oralmente para ellos una situación. Los niños poco a poco juegan simbólicamente con los objetos.</p> <p>Mediante el relato de un cuento desde un libro, la educadora incentivará en los niños la participación oral de un relato. Luego pondrá música para que los niños hallen más inspiración. Y construyan sus propuestas y personajes.</p> <p>Los niños utilizarán el escenario para representar el cuento que antes han construido además de enriquecer el trabajo con indumentaria o disfraces. De ser posible la educadora va a integrar títeres de guante. Se hará un círculo de opiniones acerca de lo importante que es leer en libros y de allí obtener ideas para luego generar una historia o más ideas.</p>	<p>Creando mi propia historia.</p>	<p>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</p> <p>Propósito</p> <p>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 o en colaboración.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Promover en los menores la capacidad de apreciación literaria.</p>
<p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Teatrino y elementos de vestuario e indumentaria teatral hechas a partir de diversos materiales blandos.</p> <p>Portadores: Pizarrón. Libros infantiles de varias temáticas.</p>	<p>Evidencia a evaluar</p> <p>Muestra de habilidades del pensamiento (memoria)</p> <p>Uso de psicomotricidad (bailar o llevar el ritmo).</p> <p>Participaciones orales.</p> <p>Uso de la exposición.</p>	

4.1.1.- Interpretación para la programación de primer año

Los pequeños llegan a entablar un excelente nivel de interacción a partir de las actividades no sólo a nivel de pares, sin duda la conexión que existe entre ellos y la educadora brindó el mejor de los vínculos para alimentar al proceso formativo que en lenguaje les hacía falta. Precisamente a este tenor, los niños pueden ejercer una comunicación rica en vocablos -algunos niños observan un nivel de lenguaje oral muy avanzado en comparación a sus compañeros- y manejo de otros lenguajes complementarios como el mímico o el gestual (*ver anexos*).

Por supuesto, tal y como fue visto en capítulos anteriores, la intervención de la familia y en particular, la participación de los padres mucho tuvo que ver en cuanto al alcance de los propósitos planteados. En ello hay notables diferencias entre padres, entre los que mantienen una seria preocupación por apoyar la formación de sus hijos mediante el cumplimiento de tareas en casa o la asistencia a consultas con la educadora y entre quienes ausentados de los llamados de la escuela, encima no demuestran ser capaces de ejercer supervisión sobre el trabajo extraescolar. Obviamente, las diferencias darán como resultado muchas de las conductas ya advertidas como disfuncionales: distracción, falta de madurez en competencias lingüísticas y de comunicación. En estos niños, afortunadamente los menos, no se puede originar un proceso eficiente de formación lectora.

En el diseño de las actividades predomina para este primer año el abordaje lúdico de las actividades sobre todo acompañadas con objetos para fomentar en los pequeños juegos simbólicos. Esto ha permitido la generación de lenguaje reflexivo muy útil en la construcción de pensamiento abstracto. De igual manera, se ha fomentado el trabajo psicomotriz aunque a través de juegos interactivos que permitieron a la vez, el desarrollo de actitudes pro-sociales y esquemas de seguridad y autoconcepto (*ver anexos*).

4.2 Programación para segundo año de preescolar

Las actividades contempladas a este nivel de desarrollo consideran la edad orgánico-biológica de niños entre 3:8 y 4:8 años de edad en donde se advierte una asimilación de palabras breves que prepararon el camino a la adquisición de otras palabras más complejas y extensas: *ca-rro*, *ca-rri-to*, *ca-rro-te*, etcétera. Por tanto, en este grado se ha dado mucho énfasis a la elaboración de mapas objetuales donde el niño ha reconocido palabras en relación al icono al que se refieren (abstracción total); aquí, además, sobre los ya adquiridos mecanismos de lectura articulada, se fomentó la inquietud por hacer lectura sobre pequeñas frases escritas: *Juan está feliz*, *el perrito ladra*, etcétera.

Ahora bien, debemos tomar en cuenta que a esta edad los pequeños aún no poseen las competencias suficientes para desarrollar la interpretación lectora de la linealidad gramatical y sintáctica compleja: oraciones con complementos. En su lugar se seguirá fomentando un desarrollo práctico del lenguaje oral por el cual, más bien, se prosigue con la construcción de habilidades propias del fundamento lector como son: la comprensión del tiempo y del espacio en el relato; el dominio ideo-sensorial en la exposición; el reforzamiento hábitos de lectura en visitas a la biblioteca de la escuela, manipulación de los objetos bibliográficos, construcción de palabras sobre el seguimiento de la linealidad, etcétera. Así entonces, las actividades se apoyan en aspectos más cercanos a las necesidades de estímulo cognitivo: juego convencional (orden y normas), psicomotricidad fina, oralidad e interacción objetual. Al mismo tiempo se fomenta el trabajo representacional como recurso para alcanzar un amplio desarrollo significativo en dramatizaciones y juego con títeres (*ver anexos*). Se les procura de momentos para el juego simbólico o de armado con cubos, palillos y demás estructuras que les permitan ejercer soliloquios como recurso para la interiorización por medio del lenguaje.

Primera sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Segundo grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Mostrar a los niños un “iconograma” (secuencia de imágenes en carteles) que contengan ‘palabras clave’ permitiendo la narración de un cuento; los niños deberán complementar la historia relatada interactuando y haciendo uso oral de las ‘palabras clave’.</p> <p>Utilizando diversos materiales como cartón, colores de dedo y papeles diversos, los niños deberán construir, con la ayuda de la educadora, algunos de los personajes referidos en los cuentos.</p> <p>En Collages colectivos, los niños deberán construir elementos contextuales como castillos, árboles del bosque, etc. Se promoverá el uso de la descripción.</p> <p>Entre todos, y en un círculo de discusión, los niños tratarán de relatar otras historias o cuentos. Usando referentes comunes perfeccionando sus términos.</p> <p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Iconogramas con figuras reconocibles. Mesas.</p> <p>Portadores: Pizarrón. Cartón. Pinturas de dedo, libros infantiles de cuentos.</p>	<p>Construyendo la comprensión lectora.</p> <p>Propósito</p> <p>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.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Inducir hábitos que muevan a la lectura.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Los niños serán capaces de utilizar la exposición además de utilizar tanto el diálogo como el monólogo en el discurso.</p> <p>Creatividad en la aplicación manual.</p>	<p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</p> <p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p>

Segunda sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Segundo grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por medio de una serie de canciones, leyendas y adivinanzas los niños tratarán de identificar las funciones del habla: descriptiva y narrativa.</p> <p>Buscarán representar con muñecos y demás objetos lo que en la actividad anterior imaginaron (soliloquio).</p> <p>Los niños deberán dibujar a dedo y sobre láminas de papel "craft" lo que más les haya gustado de las actividades anteriores además de cuentos leídos previamente por la educadora.</p> <p>Los niños deberán exponer sus trabajos de dibujo y a los demás.</p> <p>Infraestructura de base: La biblioteca de la escuela. El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Literatura lúdica: adivinanzas, cuentos, canciones, etc. Iconogramas con figuras reconocibles. Mesas.</p> <p>Portadores: Pizarrón. Cartón. Papel "craft", pinturas de dedo, libros infantiles.</p>	<p>Construyendo ideas para leer.</p> <p>Propósito</p> <p>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 o en colaboración.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Mejorar en los niños la capacidad de escucha y de reproducción de lenguaje.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Que los niños usen un lenguaje nítido.</p> <p>Además se evaluará el uso de los tiempos en el relato.</p>	<p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p> <p>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</p>

Tercera sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Segundo grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por medio de un cuento leído directamente de un libro por padres de familia (en un <i>rally</i>), los niños lo comentarán y recrearán.</p> <p>En base al cuento comentado, los niños y las niñas buscarán hacer una representación con títeres sobre lo que se la narración descifraron.</p> <p>Los niños deberán dibujar a dedo y sobre láminas de papel “craft” lo que más les haya llamado la atención del cuento que les fue leído.</p> <p>Los niños deberán exponer junto con sus padres los trabajos de dibujo a los demás.</p>	<p>Adquirir lenguaje</p>	<p>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás..</p> <p>Propósito</p> <p>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 o en colaboración.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Generar pensamiento ideomotorial a partir del manejo del lenguaje.</p> <p>Preparen nociones cognitivas de tipo temporal y espacial.</p>
<p>Infraestructura de base: La biblioteca de la escuela. El aula.</p>	<p>Evidencia a evaluar</p> <p>Que los niños usen un lenguaje nítido.</p>	
<p>Infraestructura de soporte: Títeres de guante, mesas.</p>	<p>Se evalúa el uso de los tiempos en el relato.</p>	
<p>Portadores: Pizarrón. Cartón. Papel “craft”, pinturas de dedo, libros infantiles.</p>		

Cuarta sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Segundo grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Con ayuda de sus padres, los niños contarán a la comunidad un relato, historia o cuento tradicional.</p> <p>Los niños jugarán algunos de los juegos referidos por los adultos como a los “Los encantados”, “La gallina ciega”, “Los pilares de Doña Blanca”, etcétera.</p> <p>En el aula, los niños compartirán a sus compañeros alguna anécdota que les hayan contado sus abuelos o tíos de cuando ellos eran pequeños. Se debe remarcar el uso de los tiempos verbales.</p> <p>La educadora hará preguntas a los niños con el fin de recapitular las experiencias anteriores.</p> <p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte:</p> <p>Portadores: Pizarrón.</p>	<p>Deberá apreciar la diversidad lingüística de su regio y de su cultura.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>La implicación de la familia en cada una de las actividades.</p>	<p>Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura..</p> <p>Propósito</p> <p>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).</p> <p>Propósito específico</p> <p>Preparen nociones cognitivas de tipo temporal y espacial.</p> <p>Fomentar la creación del conocimiento por la lectura.</p>

Quinta sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Segundo grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>La educadora escribe en el pizarrón y con la ayuda de los niños el nombre de ciertos personajes de la historia nacional. Luego la educadora los comenta junto con ellos.</p> <p>Los niños montarán un periódico mural utilizando imágenes alusivas a los personajes que han comentado.</p> <p>A partir de ello en el aula nuevamente se montan “libros” de historia donde con cartoncillo cascarón los niños construyan un texto histórico.</p>	<p>Leyendo la historia.</p>	<p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral..</p> <p>Propósito</p> <p>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).</p> <p>Propósito específico</p> <p>Que sean capaces los niños de usar los recursos de la expresión literaria para comunicar.</p> <p>Preparen nociones cognitivas de tipo temporal y espacial.</p>
<p>Infraestructura de base: La biblioteca de la escuela.</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas.</p> <p>Portadores: Pizarrón. Reproducción de héroes nacionales en tamaño cartel. Papel craft, pintura de dedo e imágenes de los héroes nacionales. Papel cascarón, listones e imágenes de héroes nacionales.</p>	<p>Evidencia a evaluar</p> <p>Manejo del lenguaje expositivo.</p> <p>Implicación con sus compañeros en las actividades del periódico mural.</p> <p>Acabado de un libro con seis páginas aproximadamente.</p>	

Sexta sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Segundo grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Utilizando diferentes textos en libros infantiles y carteles sobre temas en ecología y animales los niños tratarán de hacer una lectura a partir de las imágenes; así, ellos mismo deducirán de que trata cada texto sin que la educadora lo mencione y posteriormente se discutirá entonces para qué sirven los textos que se leyeron.</p> <p>Los niños jugarán en escenarios de psicomotricidad “La historia de la selva” apoyados por objetos diversos.</p> <p>Los niños deberán con ayuda de los padres, de hacer un “escrito muy breve” a propósito de lo que es la naturaleza y su importancia.</p> <p>Los niños junto con la educadora comentarán las ideas en clase con el apoyo de los mismos textos anteriormente citados a modo de reforzar las ideas.</p> <p>Infraestructura de base: La biblioteca de la escuela y el aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas.</p> <p>Portadores: Pizarrón. Reproducción de imágenes a tamaño cartel.</p>	<p>Leyendo la naturaleza.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Manejo del lenguaje expositivo.</p> <p>Implicación de los padres de familia en las actividades.</p> <p>La carta “escrita” (dibujos y garabatos).</p>	<p>Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</p> <p>Propósito</p> <p>Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Fomentar la creación del conocimiento por la lectura.</p> <p>Mejorar en los niños la capacidad de escucha y de reproducción de lenguaje.</p>

Séptima sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Segundo grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por parejas los niños comentarán con su compañero tratando de respetar turnos sobre algo que les agrada o les desagrada de casa y por qué; luego lo harán haciendo uso de muñecos y títeres.</p> <p>La educadora comentará las diferentes lenguas que se hablan en distintas regiones. Escucharán músicas de otros partes del mundo. Comentarán esas diferencias a partir de imágenes de apoyo.</p> <p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas, reproductor de música.</p> <p>Portadores: Grabaciones de música. Pizarrón. Reproducción de imágenes a tamaño cartel.</p>	<p>Descubriendo al mundo.</p>	<p>Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.</p> <p>Propósito</p> <p>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.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Preparen nociones cognitivas de tipo temporal y espacial.</p> <p>Mejorar en los niños la capacidad de escucha y de reproducción de lenguaje.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Manejo del lenguaje expositivo.</p> <p>Uso de psicomotricidad (bailar o llevar el ritmo).</p> <p>Participaciones orales.</p>

Octava sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Segundo grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por medio de imágenes de distintos objetos que los niños y niñas conozcan y realicen relaciones entre lo que ven y tienen en casa o el salón de clases.</p> <p>En el patio de la escuela los niños van a identificar objetos propios del contexto apoyados además por imágenes en carteles. Junto con la educadora los van a nombrar oralmente.</p> <p>Se jugará a Memoria con tarjetas donde los diversos objetos han sido expuestos por los niños además de que en ellos se identificarán las vocales por las cuales comienzan sus nombres: A de árbol, E de escoba, I de idea, O de oso y U de uña.</p> <p>Infraestructura de base: El aula y el patio de la escuela.</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas.</p> <p>Portadores: Carteles en cartulina sobre diversos objetos cotidianos. Pizarrón. Juegos de "Memoria".</p>	<p>Las cosas que utilizo a diario.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Muestra de habilidades del pensamiento (memoria)</p> <p>Uso de psicomotricidad (bailar o llevar el ritmo).</p> <p>Participaciones orales.</p>	<p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</p> <p>Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</p> <p>Propósito</p> <p>Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Que sean capaces los niños de usar los recursos de la expresión literaria para comunicar.</p> <p>Generar pensamiento ideosensorial a partir del manejo del lenguaje.</p>

Novena sesión	Logro esperado	Competencia
<p data-bbox="219 283 487 346">Segundo grado de preescolar</p> <p data-bbox="219 388 422 430">Secuencia:</p> <p data-bbox="316 493 974 598">En un paseo por una biblioteca pública, los niños van a reconocer el funcionamiento de ésta sobre la manipulación de diversos libros.</p> <p data-bbox="316 619 974 745">En la escuela, la educadora presenta a los niños varios libros infantiles e invita a los niños a que los manipulen recordando la experiencia en la biblioteca. Luego comentarán la experiencia.</p> <p data-bbox="316 766 974 892">Se invitará a niños y padres a cooperar en la integración de la biblioteca de la escuela construyendo entre todos el espacio además de aportar toda clase de libros.</p> <p data-bbox="219 1449 649 1491">Infraestructura de base:</p> <p data-bbox="219 1491 665 1554">El aula destinada a la biblioteca de la escuela.</p> <p data-bbox="219 1596 698 1638">Infraestructura de soporte:</p> <p data-bbox="219 1638 722 1680">Mesas y anaqueles o cajas para los libros.</p> <p data-bbox="219 1701 430 1743">Portadores:</p> <p data-bbox="219 1743 706 1816">Carteles en cartulina. Pizarrón. Libros de todos los temas.</p>	<p data-bbox="617 294 917 325"><i>Mi visita a la biblioteca.</i></p> <p data-bbox="763 1491 1120 1533">Evidencia a evaluar</p> <p data-bbox="763 1554 1039 1596">Participaciones orales.</p> <p data-bbox="763 1617 1250 1659">Disposición a la creación de la biblioteca</p>	<p data-bbox="998 262 1347 420">Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</p> <p data-bbox="998 451 1185 493">Propósito</p> <p data-bbox="998 525 1347 966">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).</p> <p data-bbox="998 1018 1193 1113">Propósito específico</p> <p data-bbox="998 1134 1347 1239">Promover en los menores la capacidad de apreciación literaria.</p> <p data-bbox="998 1260 1347 1333">Inducir hábitos que muevan a la lectura.</p> <p data-bbox="998 1354 1307 1449">Que el menor identifique espacios propicios para realizar lectura.</p>

<i>Décima sesión</i>	<i>Logro esperado</i>	<i>Competencia</i>
<p>Segundo grado de preescolar</p> <p><i>Secuencia:</i></p> <p>Por medio de diferentes materiales el niño creará un escenario sobre un cuento clásico. Deberá hacerlo junto con sus compañeros. La educadora sólo va a proporcionar dosificadamente los materiales: papel, colores de dedo, cartulinas, telas, etc.</p> <p>Mediante el relato de un cuento desde un libro, la educadora incentivará en los niños la participación oral de un relato. Luego pondrá música para que los niños hallen más inspiración. Y construyan sus propuestas y personajes.</p> <p>Los niños utilizarán el escenario para representar el cuento que antes han construido además de enriquecer el trabajo con indumentaria o disfraces. De ser posible la educadora va a integrar títeres de guante. Se hará un círculo de opiniones acerca de lo importante que es leer en libros y de allí obtener ideas para luego generar una historia o más ideas.</p> <p><i>Infraestructura de base:</i> El aula destinada a la biblioteca de la escuela.</p> <p><i>Infraestructura de soporte:</i> Teatrino e indumentaria de vestuario. Reproductor de música.</p> <p><i>Portadores:</i> Libros infantiles de narración. Materiales para manualidad como papeles, cartulinas y telas.</p>	<p><i>Creando mi propia historia.</i></p>	<p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p> <p>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</p> <p>Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</p> <p>Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.</p> <p><i>Propósito</i></p> <p>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.</p> <p><i>Propósito específico</i></p> <p>Que sean capaces los niños de usar los recursos de la expresión literaria para comunicar.</p> <p><i>Evidencia a evaluar</i></p> <p>Muestra de habilidades del pensamiento (memoria)</p> <p>Uso de psicomotricidad (bailar o llevar el ritmo).</p> <p>Participaciones orales.</p> <p>Uso de la exposición.</p>

4.2.1.- Interpretación para la programación de segundo año

En este grado se observa una especial compenetración en el grupo, por supuesto, sólo explicable por su situación de grupo avanzado. Los niños ya se conocen e incluso reconocen como parte de un grupo. Esta facilita muchos de los prospectos de interacción planificados. Además, entre los padres de familia se percibe una buena participación; ha ayudado mucho saber de entre ellos quienes son los más entusiastas y colaboradores. De este modo se trata de explotar esa buena disposición en el diseño.

Sin embargo, preocupa que las circunstancias socioculturales no promueven en los núcleos familiares un hábito por la lectura lo que se refleja en los pequeños quienes no sólo mostraron pocos avances en el rubro, sino que igualmente hubo quienes no transformaron su talante y actitud; pese a ello el grupo se mostró receptivo a comparación del informe atraído de su primer curso. Por tanto, se trata de hacer conciencia en los padres de familia acerca de la procuración de mecanismos que fomenten el progreso en las inteligencias lectoras y así recuperar parte del trabajo que en sus hijos ya se viene haciendo de tiempo atrás.

Ahora los niños muestran un buen nivel en la articulación del lenguaje oral por lo que las actividades de fomento al vocabulario superan el nivel proyectado, yendo un poco más allá de lo esperado. Todos los niños cubren el número de palabras en dominio promedio lo que enriquece además y de manera muy grata la calidad de las narraciones e intervenciones; además son participativos sobre todo sobre los juegos de rol y dramatizaciones. Sorprende el nivel de inventiva que ellos despiertan, no obstante, un tanto 'contaminado' por referentes televisivos que a veces en nada tenían relación con los relatos propuestos. Aquí cabe preguntarse si es preciso aterrizar las actividades a los referentes que ellos manejan o intentar fomentar en ellos otros más imaginativos.

4.3 Programación para tercer año de preescolar

Los niños entre 4:8 y 5:8 años ya han alcanzado el dominio de muchas habilidades que antes no se tenían contempladas. Las etapas en educación preescolar son decisivas precisamente porque suponen periodos muy críticos no tanto en cuanto al desarrollo físico cuyos estadios se cumplen en la adolescencia, sino en cuanto al desarrollo cerebral, por tanto cognitivo, psicomotriz y pro-social. Las actividades contempladas para este nivel de desarrollo advierten, por tanto, adquisición de oraciones complejas y extensas en la elaboración de discursos donde se vaya reconociendo el mundo a través de la verbalización: narración, descripción, argumentación. Así se insiste en el dominio de los mecanismos de la lectura articulada fomentando además la lectura alternada entre imágenes y pequeñas construcciones donde más que forzar la articulación de frases, se promueva la adquisición de palabras nuevas. A esta edad los pequeños ya poseen algunas capacidades suficientes para desarrollar una inicial interpretación lectora pero que debe partir del reconocimiento de palabras sin profundizar en la linealidad gramatical y sintáctica.

En su lugar, se fomentan otras habilidades en apoyo a las habilidades de lectura, por ejemplo, ya logrado cierto dominio motriz se promueven dramatizaciones, manipulación de títeres y otros recursos para contar historias. El lenguaje oral se ve muy favorecido por la construcción de habilidades lúdicas que al mismo tiempo requieren de una madurez en coordinación corporal, lateralidad, secuenciación, etcétera. Además, sobre la experiencia, la comprensión del tiempo y del espacio pasan a consolidarse en la exposición de asuntos; el dominio ideosensorial en la exposición se logra inmiscuyendo al niño en la elaboración de los escritos que luego va a leer, o en actividades donde hay estímulo para ejercer interpretación como en juegos convencionales, juegos de grupo (psicomotricidad fina), o charlas y creaciones propias (*ver anexos*).

Primera sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Tercer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Se muestra a los niños un “iconograma” (secuencia de imágenes en carteles) y al mismo tiempo, tarjetas grandes con palabras claves lo que permite a ellos mismos la narración de un cuento. Luego los niños deben escribir las palabras clave en crayola y papel “craft” interactuando y haciendo uso de cada vez mayor número de palabras.</p> <p>Utilizando diversos materiales como cartón, pinturas de pincel grueso y papel bond de colores, los niños deben construir algunos de los personajes referidos en los cuentos que narraron. Del mismo modo deberán construir elementos contextuales como castillos, árboles del bosque, etc., para con ello, hacer un montaje-instalación colectivo.</p> <p>Entre todos, y en un círculo de discusión, los niños tratarán de relatar otras historias o cuentos. Usando referentes comunes perfeccionando sus términos.</p> <p>Infraestructura de base: El patio de la escuela.</p> <p>Infraestructura de soporte: Materiales de manualidad: papeles, cartón, telas, etcétera.</p> <p>Portadores: Papel “craft”, crayolas. Carteles con imágenes diversas.</p>	<p>Construir nociones de comprensión lectora.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Los niños serán capaces de utilizar la exposición además de utilizar tanto el diálogo como el monólogo en el discurso.</p> <p>Creatividad en la aplicación de mapas conceptuales a partir de las palabras clave.</p> <p>Aplicación manual y entrega de trabajos de evidencia.</p>	<p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral..</p> <p>Propósito</p> <p>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.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Fomentar la creación del conocimiento por la lectura.</p> <p>Generar pensamiento ideosensorial a partir del manejo del lenguaje.</p>

Segunda sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Tercer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por medio de una serie de adivinanzas y fábulas los niños identifican las funciones del habla expositiva: descriptiva y narrativa.</p> <p>Luego buscan representar con muñecos y demás objetos lo que imaginan apropiándose del soliloquio.</p> <p>Los niños deben dibujar con crayolas y sobre láminas de papel bond blanco lo que más les haya gustado de las actividades anteriores además de usar pequeñas frases de los relatos que recuerden.</p> <p>Los niños deberán exponer su trabajo de dibujo y expondrán qué fue lo que representaron a los demás.</p> <p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Muñecos y títeres.</p> <p>Portadores: Papel "craft", crayolas. Carteles con imágenes diversas. Libros infantiles.</p>	<p>Construyendo ideas para leer.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Que los niños usen un lenguaje nítido.</p> <p>Además se evalúa el uso de los tiempos en el relato.</p>	<p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p> <p>Propósito</p> <p>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 o en colaboración.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Generar pensamiento ideosensorial a partir del manejo del lenguaje.</p> <p>Preparen nociones cognitivas de tipo temporal y espacial.</p>

Tercera sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Tercer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por medio de un cuento leído directamente de un libro por los padres de familia (en un <i>rally</i>), los niños lo comentarán y recrearán según su imaginación. Cuando lo hayan hecho, buscarán representar lo imaginado en dramatización (juego de roles).</p> <p>Los niños deberán dibujar a crayolas y lápices de carboncillo sobre láminas de papel bond blanco lo que más les haya llamado la atención del cuento que les fue leído. Luego, con ayuda de sus padres, redactarán frases que expongan esas mismas imágenes.</p> <p>Los niños deberán exponer junto a sus padres sus trabajos a los demás.</p> <p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Muñecos y títeres.</p> <p>Portadores: Papel "craft", crayolas. Carteles con imágenes diversas. Libros infantiles.</p>	<p>Adquirir lenguaje</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Que los niños usen un lenguaje nítido.</p> <p>Además se evalúa el uso de los tiempos en el relato.</p> <p>Se tomará como evidencia física el dibujo y su respectiva redacción.</p>	<p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p> <p>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</p> <p>Propósito</p> <p>Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Mejorar en los niños la capacidad de escucha y de reproducción de lenguaje.</p> <p>Que sean capaces los niños de usar los recursos de la expresión literaria para comunicar.</p>

Cuarta sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Tercer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Cada niño, con la ayuda de alguno de los miembros de la familia (padres, abuelos o hermanos) a la comunidad de la escuela un relato, historia o cuento tradicional con la ayuda de imágenes en cartulinas.</p> <p>En trabajo de aula, entre pares los niños compartirán alguna anécdota que les hayan contando en familia de cuando alguno de los miembros de la familia era pequeño: dónde jugaban y a qué, de qué gustaban, etcétera.</p> <p>La educadora debe hacer preguntas a los niños con el fin de provocar recapitulaciones en las experiencias anteriores.</p>	<p>Deberá apreciar la diversidad lingüística de su regio y de su cultura.</p>	<p>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</p> <p>Propósito</p> <p>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).</p> <p>Propósito específico</p> <p>Generar pensamiento ideosensorial a partir del manejo del lenguaje. Mejorar en los niños la capacidad de escucha y de reproducción de lenguaje. Que sean capaces los niños de usar los recursos de la expresión literaria para comunicar. Preparen nociones cognitivas de tipo temporal y espacial.</p>
<p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: mesas.</p> <p>Portadores: Pizarrón. Carteles con imágenes diversas. Libros infantiles.</p>	<p>Evidencia a evaluar</p> <p>La implicación de la familia en cada una de las actividades.</p> <p>Dominio de la temporalidad en el relato.</p>	

Quinta sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Tercer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>La educadora escribe en el pizarrón y con la ayuda de los niños el nombre de ciertos personajes de la historia nacional. Luego la educadora los comenta junto con ellos.</p> <p>Los niños montarán un periódico mural utilizando imágenes alusivas a los personajes que han comentado.</p> <p>A partir de ello en el aula nuevamente se montan “libros” de historia donde con cartoncillo cascarón los niños construyan un texto histórico.</p>	<p>Leyendo la historia.</p>	<p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</p> <p>Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</p> <p>Propósito</p> <p>Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Fomentar la creación del conocimiento por la lectura.</p>
<p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas.</p> <p>Portadores: Pizarrón. Carteles con imágenes diversas. Papel craft, pintura de dedo e imágenes de los héroes nacionales. Papel cascarón, listones e imágenes de héroes nacionales.</p>	<p>Evidencia a evaluar</p> <p>Manejo del lenguaje expositivo.</p> <p>Implicación con sus compañeros en las actividades del periódico mural.</p> <p>Acabado de un libro con seis páginas aproximadamente.</p>	

Sexta sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Tercer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Utilizando diferentes textos en libros infantiles y carteles sobre temas en ecología y animales los niños tratarán de hacer una lectura a partir de las imágenes; así, ellos mismo deducirán de que trata cada texto sin que la educadora lo mencione y posteriormente se discutirá entonces para qué sirven los textos que se leyeron.</p> <p>Los niños deberán con ayuda de los padres, de hacer un “escrito muy breve” a propósito de lo que es la naturaleza y su importancia.</p> <p>Los niños junto con la educadora comentarán las ideas en clase con el apoyo de los mismos textos anteriormente citados a modo de reforzar las ideas.</p> <p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas.</p> <p>Portadores: Pizarrón. Libros de ciencia para niños. Carteles con imágenes diversas. Carta escrita a mano.</p>	<p>Leyendo la naturaleza.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Manejo del lenguaje expositivo.</p> <p>Implicación de los padres de familia en las actividades.</p> <p>La carta “escrita” (dibujos y garabatos).</p>	<p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</p> <p>Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</p> <p>Propósito</p> <p>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.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Fomentar la creación del conocimiento por la lectura.</p>

Séptima sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Tercer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por parejas los niños platicarán con su compañero y hablarán en turnos sobre algo que les agrada o les desagrada de casa y por qué, además lo harán haciendo uso de muñecos y títeres.</p> <p>La educadora comentará las diferentes lenguas que se hablan en distintas regiones. Escucharán músicas de otros partes del mundo. Comentarán esas diferencias a partir de imágenes de apoyo.</p> <p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas. Juguetes en forma de muñecos de peluche o plástico, títeres de guante. Reproductor de música y canciones de diversas partes del mundo hispanoparlante.</p> <p>Portadores: Cartelitos con imágenes de otras culturas en el mundo hispanoparlante: peruanas, bolivianas, españolas, cubanas, etc.</p>	<p>Descubriendo al mundo.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Manejo del lenguaje expositivo.</p> <p>Uso de psicomotricidad (bailar o llevar el ritmo).</p> <p>Participaciones orales.</p>	<p>Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.</p> <p>Propósito</p> <p>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.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Que el menor identifique espacios propicios para realizar lectura. Fomentar la creación del conocimiento por la lectura. Generar pensamiento ideomotorial a partir del manejo del lenguaje.</p>

Octava sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Tercer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Por medio de imágenes de distintos objetos los niños harán relaciones de pensamiento a través de metáforas, por ejemplo, “el agua y la flor se quieren”, “¿qué amigos tiene la luz?”, etcétera. Para ello, la educadora deberá hacer algunos experimentos donde los niños se inmiscuyan tratando de dar una explicación a lo observado.</p> <p>Los niños cantarán y recitarán poemas. La educadora extrayendo algunas imágenes tratará que los niños continúen con los manejos lúdicos del lenguaje, como por ejemplo: “las nubes son de algodón” o “el aire corre porque tiene prisa de llegar a las montañas tropezando con los árboles”, etc.</p>	<p>Las cosas que utilizo a diario.</p>	<p>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</p> <p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</p> <p>Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.</p> <p>Propósito</p> <p>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.</p> <p>Propósito específico</p> <p>Fomentar la creación del conocimiento por la lectura.</p>
<p>Infraestructura de base: El aula.</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas. Juguetes en forma de muñecos de peluche o plástico, títeres de guante. Reproductor de música y canciones de diversas partes del mundo hispanoparlante.</p> <p>Portadores: Varios carteles hechos con cartoncillo son imágenes de objetos cotidianos o imágenes ilustrativas de fenómenos naturales. Pizarrón.</p>	<p>Evidencia a evaluar</p> <p>Muestra de habilidades del pensamiento.</p> <p>Uso de psicomotricidad (bailar o llevar el ritmo).</p> <p>Participaciones orales.</p>	

Novena sesión	Logro esperado	Competencia
<p>Tercer grado de preescolar</p> <p>Secuencia:</p> <p>Luego de una visita a la biblioteca donde los niños han aprendido a manipular, ubicar y tratar un libro, los niños junto con los padres de familia van a aportar libros ya sean contruidos con cartón e ilustraciones temáticas o ya sean comprados, y que sirvan como acervo para el recinto.</p> <p>Los niños construyendo el recinto van a ubicar las secciones temáticas para cada colección por medio de ilustraciones y letreros elaborados por ellos mismos.</p> <p>Al final ellos asistirán a sus compañeros más pequeños en el manejo de los libros y en el cuidado del acervo de la escuela.</p> <p>Infraestructura de base: El aula destinada a la biblioteca de la escuela.</p> <p>Infraestructura de soporte: Mesas y estantes.</p> <p>Portadores: Varios libros contruidos por los propios alumnos o bien aportados por las familias al acervo. Cartulinas, lápices y crayolas.</p>	<p>Construyendo mi biblioteca.</p> <p>Evidencia a evaluar</p> <p>Muestra de habilidades del pensamiento (memoria)</p> <p>Actitudes pro-sociales: colaboración, respeto, disposición, solidaridad.</p> <p>Participación de las familias.</p>	<p>Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</p> <p>Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura..</p> <p>Propósito</p> <p>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).</p> <p>Propósito específico</p> <p>Fomentar la creación del conocimiento por la lectura. Que sean capaces los niños de usar los recursos de la expresión literaria para comunicar.</p>

<i>Décima sesión</i>	<i>Logro esperado</i>	<i>Competencia</i>
<p>Tercer grado de preescolar</p> <p><i>Secuencia:</i></p> <p>Por medio de diferentes materiales el niño creará un escenario sobre un cuento clásico. Deberá hacerlo junto con sus compañeros. La educadora sólo va a proporcionar dosificadamente los materiales: papel, colores de dedo, cartulinas, telas, etc.</p> <p>Mediante el relato de un cuento desde un libro, la educadora incentivará en los niños la participación oral de un relato. Luego pondrá música para que los niños hallen más inspiración. Y construyan sus propuestas y personajes.</p> <p>Los niños utilizarán el escenario para representar el cuento que antes han construido además de enriquecer el trabajo con indumentaria o disfraces. De ser posible la educadora va a integrar títeres de guante. Se hará un círculo de opiniones acerca de lo importante que es leer en libros y de allí obtener ideas para luego generar una historia o más ideas.</p>	<p><i>Creando mi propia historia.</i></p>	<p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p> <p>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás..</p> <p><i>Propósito</i></p> <p>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.</p> <p><i>Propósito específico</i></p> <p>Que sean capaces los niños de usar los recursos de la expresión literaria para comunicar. Preparen nociones cognitivas de tipo temporal y espacial.</p>
<p><i>Infraestructura de base:</i> El aula destinada a la biblioteca de la escuela.</p> <p><i>Infraestructura de soporte:</i> Mesas Varios materiales de construcción: papeles, colores de dedo, crayolas, cartulinas, etc. Títeres de guante. Muebles del aula. Indumentaria y vestuario.</p> <p><i>Portadores:</i> Varios libros construidos por los propios alumnos o bien aportados por las familias al acervo. Cartulinas, lápices y crayolas. Libros infantiles de narración.</p>	<p><i>Evidencia a evaluar</i></p> <p>Muestra de habilidades del pensamiento</p> <p>Uso de psicomotricidad (bailar o llevar el ritmo).</p> <p>Participaciones orales.</p> <p>Uso de la exposición.</p>	

4.3.1.- Interpretación para la programación de tercer año

El proceso de aplicación que sigue una secuencia determinada, en el tercer grado ya observa un nivel muy desarrollado en competencias y propósitos cumplidos. Por ejemplo, los niños y las niñas ya muestran una soltura más que aceptable en cuanto al manejo de narraciones, incluso, sorprende cómo es que introducen parte de sus vidas cotidianas en la ficción (*ver anexos*). Fue por tanto, de suma importancia, la lectura no sólo de breves textos escritos, sino igualmente de carteles e incluso de dibujos propios pues en ello los niños conectan muy bien con sus propios referentes: los dibujos animados, las películas de moda, los 'videojuegos', etcétera.

Los niños que a esta edad ya demuestran ser dueños de un control propio corporal, psicomotriz y emocional manifiestan mejor desempeño en los trabajos de dramatización; no así en soliloquio, por ejemplo, lo que advierte dedicar más esfuerzo a esta función en lo sucesivo. Hubo quienes intentaron ya asumir rol dentro de la socialización grupal en tanto líderes, colaboradores, etcétera. Los propios niños organizan muchas de sus actividades lo que da pie a la educadora a fortificar la autonomía necesaria para asumir los nuevos retos de niveles superiores (primaria).

Los niños han quedado además en dominio más que suficiente de un vocabulario que les permite seguir avanzando en sus competencias lectoras. Por ahora identifican muy bien las convenciones conductuales de lectura, por ejemplo, sabiendo manipular y explorar un libro. Saben relacionar las imágenes con los textos verbales contenidos en carteles y otro tipo de *portadores* de texto (*ver anexos*). Han aprendido a compartir películas que han visto y otras anécdotas casi con la pureza misma que el diálogo facilita en cuestión del respeto a los turnos de participación, etcétera.

A modo de conclusión

Como hemos podido constatar en este trabajo, hay un sobrio cuidado al no imponer criterios absolutos con respecto a las adquisiciones inteligentes, en mayor grado si se trata de educación infantil. Este cuidado además es en parte manifestado en reacción a las constantes opiniones contrarias que demeritan el trabajo lúdico y el juego en educación, acusándolo de poco riguroso y en consecuencia carente de científicismo. Sin duda nada más equivocada dicha apreciación pues si algo manifiesta un niño es su proclividad a conocer el mundo y su realidad a través de las manifestaciones divertidas y en particular por los juegos. De hecho, Jon Huizinga aprecia que en el hombre es muy importante su condición de *homo sapiens* (el que conoce) al mismo tiempo que de *homo faber* (el que hace), por lo que en una mediación más que necesaria está la creatividad del *homo ludens* (el que juega), por lo que en consonancia, diríamos lo que Schiller manifestaría con respecto a que:

...“el hombre solo es verdaderamente hombre allí donde juega” En consecuencia, es humanamente necesario contemplar la realidad desde un punto de vista imaginativo al jugar. Analizando desde un punto de vista productivo, el juego es algo superfluo e inútil, pero resulta muy necesario desde una perspectiva antropológica, puesto que se trata de una expresión más de la existencia humana; y para el niño, además, es un medio de conquistar progresivamente su autonomía personal frente al medio (García & Llull, ;11).

Esto justifica la razón de incluir en el diseño situacional de nuestro proyecto innovador y en su aplicación posterior, actividades lúdicas. Así, es de resaltar la importancia dada al proceso integrador sobre la *Comprensión Lectora* del divertimento como estrategia no sólo para captar la atención del menor, sino para estimular su cognición e imaginario al mismo tiempo que para fomentar, en consecuencia, su autonomía en la aprehensión de hábitos y conductas complejas,

máxime considerando las difíciles circunstancias en las cuales crece y se desarrolla nuestra propia y muy circunstancial niñez.

Ahora bien, la preocupación principal se centra en el hecho de saber que la lectura es uno de los elementos más relevantes sino que el más esencial en la construcción de inteligencias abstractas (ver 2.4.4) y en base a ello el por qué de nuestro deber al fomentarla como un sustancial instrumento en la generación de más conocimientos. En efecto, descubrimos que las tareas en el fomento a la lectura no sólo se llevan a cabo en el manejo de lenguajes en sí (oral y escrito) sino también en el manejo de actividades que ayudan al estímulo sensorial y corporal -la lectura también se vive-; así las actividades basadas en el manejo de psicomotricidad, están siempre relacionadas con la maduración de las áreas cognitivas (ver 2.4.1) para a su vez fundamentar el trabajo *ideosensorial* propio de la interpretación lectora. Dichas facultades, ahora se sabe, yacen alojadas en áreas cerebrales muy determinadas y directamente inmiscuidas en el desarrollo de procesos de comprensión abstracta como pueden ser el propio lenguaje o el razonamiento lógico-matemático (áreas de *Brocca* y *Wernicke*, zona occipital, etcétera).

Es por esto que, sabiendo los antecedentes que mueven e integran la evolución inteligente en los niños, que el presente trabajo ha fundamentado el proceso formativo en *Comprensión Lectora* desde la integración de todos los aspectos que hacen y rodean íntegramente al niño (corporal, sensitiva, intelectual, social, personal). Sabemos que incluso la manifestación emotiva conlleva la construcción de los valores con los cuales los pequeños enjuician las realidades que imaginan o leen. El propio proceso del divertimento, siempre volviendo al juego como principal género de estrategia: *“encierra emoción, tensión y diversión suficientes como para hacerlo atractivo e interesante para el jugador”* (García & Llull, 2009; 13). Por eso no se separa jamás el aspecto estructural de la escritura con el aspecto lúdico y creativo de los cantos, del manejo de marionetas y títeres, de dramatizaciones, etcétera. Jamás se pensó en la lectura como un acto ajeno a la alegre interacción

entre los niños. Más aún, se integró en dicho proyecto la propia convivencia con los adultos y en especial de sus padres y hermanos, pues si bien la lectura como acción lúdica se imagina y emociona, en la integración con los adultos singularmente socializa y ayuda a la madurez propia de su personalidad.

Regresando al ámbito de la escuela, se pudo observar que el trabajo de comprensión sobre la lectura de diversos soportes y con los niños más pequeños, se favorece a partir de ciertos logros en el aspecto psicomotriz (ver 3.3.4); ello al mismo tiempo que muestran avances en la concreción de importantes tareas en la preparación locomotriz agilizando procesos de conducta más complejos. Una niña que muy difícilmente atendía a la educadora en clase de pronto logra concentrar su atención y controlar sus movimientos cuando se ve envuelta en la tarea de imaginar que “dentro de una caja de zapatos lleva una peligrosa araña por lo que si ésta cae al suelo, el letal arácnido se liberará”. Aquí podemos ver que la ficción en un relato –la caja llena de arañas- sustituye temporalmente lo tocante a la construcción de la atención basado en nociones afectivas.

Por otra parte, sabiendo la necesidad de preparar el trabajo *ideosensorial* en la comprensión ficticia, se pondera sobre el mismo trabajo lúdico el proceso de dramatización como una expresión basada en “juegos de rol” pero en su modalidad más racional pues está centrada enteramente en la comprensión de textos. Allí se observó que los niños agudizaban su capacidad de atención cuanto más interactuaban; al mismo tiempo, esa actividad entre pares ayudó a su pensamiento prosocial y maduración actitudinal. Se ha estimulado en todo momento el manejo oral del lenguaje –principal recurso expresivo en los niños- no sólo en la adquisición de nuevas palabras, sino también en la experimentación de nuevas construcciones en sus oraciones y enunciados y funciones en sus intenciones por comunicar, tanto en un nivel semántico, por ejemplo, usando la metáfora para representar simbólicamente los objetos imaginarios, como gramaticalmente, promoviendo la dimensión del tiempo verbal y del espacio en el uso de adjetivos y adverbios.

En grados más avanzados (segundo y tercero en preescolar), a los niños se les fue acercando a la observación y uso estructurado del lenguaje, por supuesto, al dominio de las primeras nociones estructurales morfológicas más que sintácticas; por ejemplo, se insistiría en la manipulación de objetos verbalizando en ellos la historia contada o bien contando historias a través de imágenes (iconos). Así por ejemplo, los niños elaboran ideas completas basándose en lo que las imágenes les inspiran (*ver octava sesión para tercer grado; 140*).

Igualmente se fortifica en los diseños de situación el desarrollo del pensamiento en solitario (soliloquio) por medio del *juego simbólico* muy necesario no sólo para meditar (subjeter) el lenguaje, sino además para fomentar en el pequeño el hábito de la reflexión (*ver séptima sesión para primer grado; 115*). Aquí, por ejemplo, el acompañamiento entre relato de cuentos y otras narraciones por objetos cotidianos de diversa índole acentúa el valor de las operaciones por las cuales los niños simbolizan o actúan la realidad percibida para luego convertirla en narración. Este trabajo igualmente se ha tratado como estrategia para fundamentar el manejo *ideosensorial* y a través de una serie de recursos inferenciales: los niños recrean, por ejemplo, sensaciones sobre las ideas venidas del relato. Es evidente la capacidad de los niños para mimetizarse con situaciones imaginadas como en el miedo ante los monstruos y otras bestias imaginadas en un cuento, o en el coraje o la alegría que el menor despierta ante la suerte de los héroes de la historia.

Este proceso altamente creativo en el proceso de la estimulación cognitiva va seguida por un sistemático y paciente trabajo inicial en las estructuras del lenguaje que no obstante, vimos, y a pesar de su inmadurez cerebral, el niño ya empieza a adquirir al menos por imitación fonológica de los adultos; así la relación gramatical que se desarrolla en los niños es sólo por medio de tarjetas y en el manejo de iconos con imágenes alusivas a relatos en mapas mentales; además se hace apropiación de recursos gráficos en la ubicación de términos que etiqueten a los objetos ordenando en la mente de los niños las historias que escuchan relatadas.

En los niños de tercer grado se jugó, alternadamente, con percepciones *ideosensoriales* atraídas de grados anteriores (manejo del símbolo, de la imagen, etcétera) y vivencias actuales ya sea por medio de la identificación de pequeñas pero sustanciales ideas que por historias o experiencias propias; de ello se desprendieron pequeños enunciados que el niño fue reconociendo con lo que había pensado: imágenes alternadas con lenguaje escrito. Aquí los niños, fortificados en las relaciones espaciales y temporales a través del relato, pudieron llevar a cabo importantes progresos en la configuración de la narración en su alternancia con la descripción como formas de realizar una exposición (*ver sexta sesión para segundo grado; 126*). Por supuesto, trabajados los niños durante los tres años de su nivel preescolar y habiendo alcanzado ya ciertas competencias cognitivas y motoras, se pudo apreciar la notable diferencia entre este último grado y los dos anteriores con lo cual se aseguró la eficacia de ciertas estrategias aplicadas.

Para todo este trabajo se incentivó la creación de los ambientes físicos propicios o *infraestructura de base* (*ver 3.3.1*) para el desarrollo lector. Esto se logró al menos adaptando con lo que se tenía. En efecto, se destinó un espacio dentro de una de las aulas; así, mediante la adaptación con ayuda de los padres de los muebles – *infraestructura de soporte*– se obtuvo el recinto adecuado. Bastó la aportación o construcción de diversos *portadores* (carteles, dibujos, libros, grabaciones, etcétera) para conseguir las condiciones mínimas para desarrollar esta actividad inteligente. Cabe mencionar lo importante que fue el apoyo que se recibió de parte de la escuela, por ejemplo, en la dotación al menos del espacio físico *ex profeso* para el montaje de la biblioteca, y la actuación de muchos de los padres de familia en el trabajo de adaptación de espacios, en la supervisión, en la donación de libros para poblar sus estantes y su propia participación directa en los “cuentacuentos” en el aula (*ver 3.2.3*). También se ha contado con las facilidades administrativas necesarias y suficientes para realizar las actividades pertinentes por las cuales los niños pudieron ver realizada la lectura como una práctica

atrayente y divertida y sobre todo cotidiana enriquecida con representaciones dramáticas entre padres, lecturas en voz alta, actividades colectivas en el patio de la escuela, entre otras.

Por supuesto, como todo proceso pedagógico basado en el *constructivismo*, la implicación de los agentes educadores aparte de la propia educadora fue decisiva tomando en consideración la importancia de su papel y desempeño (ver 3.2). Sin embargo, aquí se debe observar el aún faltante grado de entusiasmo en la totalidad de los padres que provoca un desarrollo diferenciado en el grado de adquisición de competencias lectoras en los niños. Es por eso que este trabajo debe acrecentarse sobre la toma de conciencia en los padres en relación con la relevancia que significa dotar a sus hijos no sólo de los medios materiales para desarrollar lectura (ver 3.2.3) sino en su participación al estimularla y convivir con ella; estamos ahora seguros que el hábito del leer un libro inicia por la imitación que los niños aplican de lo que ven de los adultos (*ver sexta sesión para tercer grado; 138*). Así mismo, fomentar en casa la *Comprensión Lectora* implica también, de manera indirecta, una oportunidad para que los padres modifiquen muchos de sus hábitos por el bien del desarrollo educativo de sus hijos.

Bibliografía:

- ARAMBURU Oyarbide, Mikel. *Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje*. Revista Iberoamericana de educación (ISSN: 1681-5653). Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco. España, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt; *Vida de consumo*; edit., Fondo de Cultura Económica; México, 2007.
- BURNS, M. Susan (et al. Edit.). *Un buen comienzo, guía para promover la lectura en la infancia*; edit., FCE. SEP; México, 2002.
- CERRILLO, Pedro C., García Padrino, Jaime, et. al.; *Hábitos lectores y animación a la lectura*; edit., Colección Estudios, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Edición de Compobell, S.L.; Murcia, 1996.
- CORONA, Pablo Edgardo; *Paul Ricoeur: lenguaje, texto y realidad*; Edit., Biblos. Buenos Aires, 2005.
- DIEZ Vegas, Cristina. *La escritura colaborativa en educación infantil, estrategias para un trabajo en el aula*. Edit., Cuadernos de Educación, Universidad de Barcelona. Barcelona, 2004.
- FREIRE, Paulo; *Cartas a quien pretende enseñar*; edit., Siglo XXI; séptima edición; México, 2001.
- GARCIA, Alfonso, Llull, Josué; *El juego infantil y su metodología*; edit. Editex; Madrid, 2009.
- GÓMEZ Palacio, Margarita (et. al.); *La lectura en la escuela*; Biblioteca para la actualización del maestro, SEP; México, 1995.
- GONZALEZ-Ortega, Nelson; *Narrativización y dialogicidad lingüística, literaria y cultural en La Celestina*; texto de Fernando Rojas en el contexto de Mijail Bajtín. *Revue Romane* 35. 1; Dinamarca, 2000.

- GARDNER, Howard; *Estructuras de la mente*; edit. FCE; México, 2000.
- GUEVARA Niebla, Gilberto; *Lecturas para maestros*; edit. Cal y Arena; México 2002.
- HALLIDAY, M. A. K.; *El lenguaje como semiótica social*; edit. FCE; México, 1986.
- LAVÍN, Mónica; *Leo, luego escribo*; edit., Lectorum; México, 2001.
- LLEIXÀ Arribas, Teresa, (et. al. Edit); *La educación Infantil 0-6 años*; edit. Paidotribo; Barcelona, 2001.
- MENDOZA Fillola, Antonio (coord.); Briz Villanueva, Ezequiel. *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Edit., Prentice Hall. Colección Didáctica primaria. Madrid, 2003.
- MONTES García, Sergio (comp.); *Clásicos de la pedagogía*; edit. UNAM; México, 2003.
- SÁNCHEZ Azcona, Jorge; *Familia y Sociedad*; edit. Instituto Técnico y Cultural S.C.; Mexico, 2007.
- SEBEOK, Thomas A., Hayes, Alfred, Bateson, Mary C. (comp.); *Semiótica aplicada*; edit. Nueva Visión; Buenos Aires, 1978.
- SHAFFER, David R. (Trad. Velázquez Arellano, Jorge Alberto): *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*; Edit. Cengage Learning Editores; México, 2000.
- SCHAFFER, Rudolph; *Desarrollo social*; edición ilustrada; edit., Siglo XXI; México, 2000.
- NEMIROVSKY T., Myriam Edith y Carvajal Juárez, Alicia Lily; Concepto de número; Anexo 1, contenidos de aprendizaje; edit., UPN. SEP; México, 1983.
- SOLÉ, Isabel. *De la lectura al aprendizaje*. Centre d'Estudis Vall de Segó. Joaquín Rodrigo 3. Faura. Valencia, 2010.
- SOLÉ, Isabel. *Estrategias de Lectura*. Edit. Grao. España, 2006.
- POLAINO Llorente, Aquilino; Cabanyes Truffino, Javier (et al); *Fundamentos de psicología de la personalidad*; Edit., Colección Textos del Instituto de Ciencias para la Familia; Madrid, 2003.

- Real Academia Española, (RAE) 2010.
<http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta>
- TOVAR González, Rafael Manuel; *Constructivismo práctico en el aula*; Edit. Trillas; México, 2008.
- ZABALA, Antoni y Arnau, Laia; *Cómo aprender y enseñar competencias*; edit., Colofón/GRAO; México, 2008.

Anexos



Cada día me sorprenden mis alumnos porque ellos solos interpretan las figuras de los cuentos que tenemos en el salón.

Tomando en cuenta que aún no saben leer, ellos son capaces de interpretar o de inventar su propio cuento; de los 12 alumnos que hay en este grupo ya se cuentan algunos que tratan de leer el contenido de algunos textos, debaten lo que narran e incluso lo comentan entre los demás. Sumado a ello, los pequeños saben tener cuidado manipulando los libros. (Lunes 2 de septiembre, 2008).



Una de las actividades que se realizan al término de un relato de cuento es la elaboración de dibujos apelando a la propia imaginación de los pequeños al realizar el trabajo. Este tipo de actividades muestran cómo es que los niños son capaces de interactuar por ejemplo, al corregirse entre ellos mismos su dibujo.

Al término del trabajo los niños se entusiasman al mostrar a los demás lo que fueron capaces de lograr momento que se aprovecha para animarlos a exponer con sus propias palabras el dibujo. (Martes 2 de septiembre, 2008)

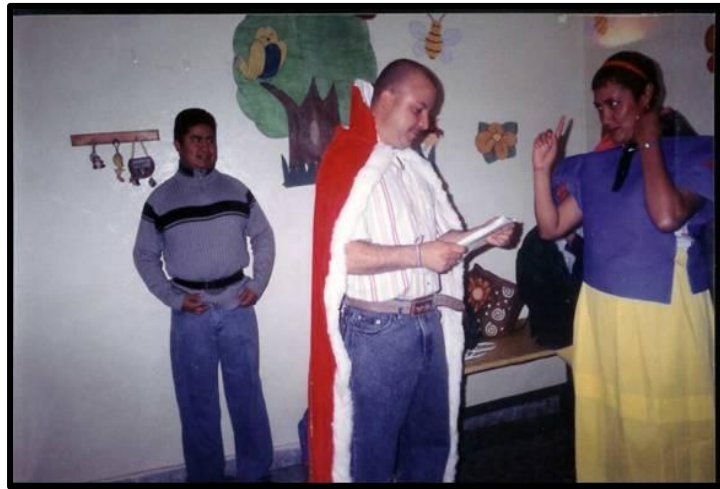


Al contarles un cuento observé que Luisito se identificaba con el fantasma del relato. Otros niños como Saúl expresaban sus sentimientos y emociones abrazándose entre sí. No obstante ninguno dejaba de estar atento a lo que escuchaba del relato. Para la narración exageré las intenciones, dando énfasis a los pasajes más interesantes por medio de flexiones en la voz y de sonidos onomatopéyicos. Además, en momentos recurría a gestos grandilocuentes para remarcar las descripciones lo que alentaba a los niños a poner más atención a la narración. Ya acabado el cuento les pregunté sobre aspectos del relato a lo que los niños entusiastas, añadían aspectos que iban imaginando. Usaron sin problema, gran parte de su vocabulario y además se mostraban muy reflexivos esforzándose por tratar de dar razonamientos en sus exposiciones. (Jueves 12 de febrero, 2009)



La intención en la participación de los papás es que independientemente de la convivencia del hogar, también tengan a bien cómo es el trabajo en el colegio y aprendan de la importancia que tiene que estén presentes en el desarrollo del mismo. Por ejemplo en el mes de diciembre se les pide a los padres que nos den un regalo para su hijo. A dicho regalo no le imponemos precio, ellos los comprarán bajo su propio criterio. Llama la atención que todos los padres proporcionan el regalo menos uno a pesar de que se ha insistido en darles el aviso oportunamente. Sobre todo, se les anunció con careles a la entrada del colegio por varios días por anticipado. (Jueves 12 de marzo, 2009)





Ahora el reto es involucrar a los padres de familia en las actividades. En este caso se eligió la actividad que implica leer el cuento de “Blanca Nieves y los siete enanitos” a los pequeños mientras que en otra ocasión se deberá preparar una escenificación alusiva a este cuento. Esta actividad ha sido programada con suma anticipación pues se ha esperado la colaboración de la mayor cantidad de padres de familia.



Por desgracia se encontró tanto disposición como escepticismo en la participación de los padres pues hubo quienes no quisieron tomar parte en dichas actividades. Pese a ello, esta actividad ha sido reprogramada esperando que una vez que ellos hayan visto su naturaleza y alcance, se animen a participar en una próxima ocasión. (Abril, 2009)



Una madre preparó con mucha paciencia un “teatrino” con pequeños títeres. En él mostró una historia que los niños siguieron con mucha atención. Poco a poco, los niños se involucraron tanto con la ilusión que empezaron a participar de la historia alentando algunas veces, otras advirtiendo de los peligros al personaje principal.

En la siguiente fase de la situación, se pidió a los pequeños que dibujaran figuras alusivas al cuento que les fue presentado en el “teatrino”. Algunos, la mayoría, lo hicieron sumamente gustosos, incluso añadiendo elementos que no habían sido referidos como objetos y nuevos personajes. Otros más escépticos apenas y colorearon la hoja de cartoncillo que se les proporcionó. (Jueves 28 de Mayo, 2009).