

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

---

---

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

---

---

UNIDAD UPN 142



VINCULACION ENTRE LOS NIVELES PREESCOLAR Y PRIMARIA  
EN EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA.

---

---

**T E S I S**  
**P R E S E N T A D A**  
**PARA OBTENER EL TITULO DE**  
**LICENCIADAS EN EDUCACION BASICA**  
**CABRERA LARES MA. VIRGINIA**  
**IBARRA APARICIO SUSANA**  
**RAMOS GODINEZ ANA ROSA**  
**VENEGAS CONTRERAS MA. DEL CARMEN**  
**TLAQUEPAQUE, JAL., 1992**

---

---

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 1° de JULIO de 1992.

24-11-92  
C. PROF. (A) MA. VERGINIA CABRERA LARES.  
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: VINCULACION ENTRE LOS NIVELES PREESCOLAR Y PRIMARIA EN EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA.

Opción: INVESTIGACION DE CAMPO -  
a propuesta del asesor C. Profr. (a) JOSE TEOFILO RODRIGUEZ MONTES DE OCA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

A T E N T A M E N T E .

  
PROFR. JAIME L. CORDOVA NUREZ.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD SEAD  
TLAQUEPAQUE

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 1° de JULIO de 1992.

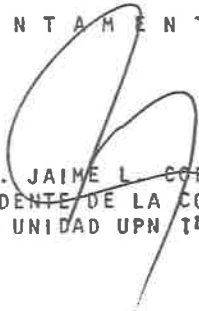
C. PROFR.(A) SUSANA IBARRA APARICIO.  
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo Intitulado: VINCULACION ENTRE LOS NIVELES PREESCOLAR Y PRIMARIA EN EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA.

Opción: INVESTIGACION DE CAMPO - a propuesta del asesor C. Profr.(a) JOSE TEOPILLO RODRIGUEZ MONTES DE OCA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

A T E N T A M E N T E .



PROFR. JAIME L. CORDOVA NUÑEZ.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD SEAD  
TLAQUEPAQUE

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 1° de JULIO de 1992.

C. PROFR. (A) ANA ROSA RAMOS GODINEZ.  
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo Intitulado: VINCULACION ENTRE LOS NIVELES PREESCOLAR Y PRIMARIA EN EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA.

Opción: INVESTIGACION DE CAMPO -  
a propuesta del asesor C. Profr.(a) JOSE TEOFILO RODRIGUEZ -  
MONTES DE OCA, manifiesto a usted que reúne los re--  
quisitos académicos establecidos al respecto por la Institu-  
ción.

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

A T E N T A M E N T E .



PROFR. JAIME L. CORDOVA HUREZ.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD SEAD  
TLAQUEPAQUE

**DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION**

TLAQUEPAQUE, JAL., a 1° de JULIO de 1992.

C. PROFR.(A) MA. DEL CARMEN VENEGAS CONTRERAS.

P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo Intitulado: VINCULACION ENTRE LOS NIVELES PREESCOLAR Y PRIMARIA EN EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA,

Opción: INVESTIGACION DE CAMPO - a propuesta del asesor C. Profr.(a) JOSE TEOFILO RODRIGUEZ - MONTES DE OCA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

A T E N T A M E N T E .

  
PROFR. JAIME L. CORDOVA NUREZ.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD SEAD  
TLAQUEPAQUE

## TABLA DE CONTENIDOS

	PAGINA
1. INTRODUCCION . . . . .	1
2. JUSTIFICACION . . . . .	4
3. OBJETIVOS . . . . .	8
4. PRESENTACION DE LA PROBLEMÁTICA . . . . .	9
5. MARCO REFERENCIAL . . . . .	12
5.1 Ubicación de los municipios donde fue tomada la muestra . . . . .	16
6. MARCO TEORICO . . . . .	17
6.1. Fundamentos teórico pedagógicos . . . . .	17
6.2. Formación integral del educando . . . . .	18
6.2.1. Características biológicas . . . . .	22
6.2.2. Características psicológicas . . . . .	26
6.2.2.1. Etapas de desarrollo intelectual en el niño . . . . .	27
6.2.3. Características sociales . . . . .	30
6.2.4. Aspecto psicolingüístico . . . . .	34
6.2.4.1. Factores del proceso de desarrollo del aprendizaje . . . . .	37
6.3. Principios básicos de la pedagogía operatoria	42
6.4. Niveles de conceptualización de la lecto-escri- tura . . . . .	45
6.4.1. Etapas o niveles de la escritura . . . . .	47
6.4.2. Momentos de la lectura . . . . .	48
6.4.3. Ejemplos de diferentes niveles de concep- tualización de la lecto-escritura. . . . .	56
6.5. El lenguaje oral y el lenguaje escrito . . . . .	59

7. MARCO METODOLÓGICO . . . . .	61
7.1. Delimitación de la comunidad . . . . .	62
7.2. Programa de actividades . . . . .	63
7.3. Graficación de la población . . . . .	68
7.4. Constantes de la muestra . . . . .	69
7.5. Variables componentes del modelo . . . . .	69
7.6. Análisis del cuestionario A . . . . .	71
7.6.1. Variables sobresalientes del cuestionario A	71
7.6.2. Tabla A de distribución de frecuencias	72
7.6.3. Gráfica del cuadro A . . . . .	73
7.7. Análisis del cuestionario B . . . . .	74
7.7.1. Variable sobresaliente del cuestionario B	74
7.7.2. Tabla B de distribución de frecuencias	75
7.7.3. Diagrama correspondiente a cada una de las variables del cuestionario B . . . . .	76
7.7.4. Resultado de las variables del cuestionario B . . . . .	77
7.8. Análisis del cuestionario C . . . . .	80
7.8.1. Tabla C de distribución de frecuencias	81
7.8.2. Resultado del cuestionario C . . . . .	82
7.9. Análisis de los programas de preescolar . . . . .	88
7.10. Análisis de los programas de primero y segundo grado de primaria . . . . .	93
7.10.1. Fundamentos psicológicos . . . . .	94
7.10.2. Criterios pedagógicos . . . . .	94
7.10.3. Criterios didácticos . . . . .	95
7.10.4. Criterios de integración . . . . .	97
8. CONCLUSIONES GENERALES . . . . .	104

8.1. Análisis teórico de los programas . . . . .	105
9. SUGERENCIAS . . . . .	109
10. BIBLIOGRAFIA . . . . .	115
11. ANEXO 1 Cuestionarios A, B, Y C. . . . .	116
ANEXO 2 Documentos Informativos que presenta el niño que curso preescolar . . . . .	120
ANEXO 3 Cuadro de Concentración de los Ejes de Desarrollo . . . . .	125



## DEDICATORIAS

A los maestros:

Cuando me mires y sonrías.

Cuando te acerques y me toques suavemente.

Cuando compartas tus pensamientos conmigo.

Cuando me digas lo que sientes.

Cuando comprendas que soy una persona diferente,  
con pensamientos y sentimientos propios.

Entonces. . .

Sentiré que me conoces,

tendré confianza,

me acercaré a tí. . . y con un beso,

te daré mi mano.

Sentiré que me amas.

Y sabrás que yo también te amo.

Así. . .

Estaremos en el camino que nos lleve a crecer

y a tener una convivencia

más tranquila y feliz. ( 1 )

. . . Un niño.

## INTRODUCCION

## INTRODUCCION

En el presente trabajo nuestra intención ha sido entender las fallas por las cuales el niño no comprende realmente el significado de la lecto-escritura, haciendo de ésta un acto repetitivo y no creativo; además de concebir la teoría Psicogénética como una referencia importante para darle apoyo a nuestro trabajo.

A lo largo de esta investigación de campo encontramos que los maestros se encuentran obligados a apropiarse de conocimientos nuevos para elaborar simultáneamente estrategias didácticas pedagógicas, ya que nosotros mismos somos sujetos de aprendizaje y a la vez somos productores de un nuevo conocimiento. El que debemos producir a diario es un saber práctico de cómo enseñar a leer y a escribir a partir del mismo proceso de aprendizaje del niño.

El presente trabajo incluye dentro del marco teórico; el abordaje del aprendizaje de la lengua escrita; considerando al sujeto cognoscente como una unidad biopsicosocial; se tomó el aprendizaje de la lecto-escritura desde perspectivas diferentes pero complementarias: La Psicología y La Pedagogía y en base a ellas se trata de dar respuesta a dudas e interrogantes que se hacen los maestros en su quehacer diario; se conceptualiza el aprendizaje como un proceso mental; se analizan las concepciones que el niño construye sobre la lecto-escritura

desde sus primeras aproximaciones, hasta que las maneja de manera convencional; además se hacen intentos formales y organizados para trabajar la lengua escrita en el marco escolar, considerando tanto el proceso que el niño realiza para apropiarse de ese objeto de conocimiento, como las características que la lengua y el trabajo escolar tienen.

En el marco metodológico: se demuestra mediante el método hermenéutico "si existe vinculación en los contenidos programáticos del nivel preescolar, primero y segundo de primaria referentes al aspecto de la lecto-escritura"; haciendo un análisis de los programas. También se demuestra mediante un proceso estadístico "si existe vinculación en los contenidos de aprendizaje de los mismos niveles y del mismo aspecto", haciendo entrevistas por cuestionamientos a maestros de ambos niveles.

El proceso de nuestra investigación fue vivido de acuerdo al grado escolar en que estábamos laborando, de manera diferente por las distintas participantes. Para nosotras, el acercamiento a un nuevo enfoque del aprendizaje de la lecto-escritura, nos permitió hacernos preguntas acerca de nuestro propio trabajo, y reflexionar sobre éstas. Esto dio lugar a una serie de cambios sutiles, y darnos cuenta por sí mismas que en la práctica es posible crear situaciones pedagógicas basadas en el proceso espontáneo del niño y que la enseñanza de la lecto-escritura consiste, por un lado en aprovechar el conocimiento previo del

alumno y, por otro, facilitar su proceso a través de la creación de nuevas experiencias y situaciones.

En conclusión; la presente investigación de campo realizada a lo largo de un año plantea la necesidad de un cambio fundamental en las relaciones pedagógicas en donde el agente fundamental más directamente involucrado es el "maestro".

## JUSTIFICACION

## JUSTIFICACION

Durante décadas se ha hablado de los problemas que tiene el educando en su proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura; se ha culpado: al maestro, al método, a los programas, al mismo niño en sí, a la comunidad en que se desenvuelve el niño, a la desvinculación que existe entre un nivel y otro, etcétera.

Lo que sí es cierto es que el problema existe y está palpable que en las nuevas generaciones hay problemas en la lecto-escritura, lo que ocasiona rezagos en su aprendizaje.

El problema quizás se deba al método como dicen, no se ha encontrado uno que vaya de acuerdo a motivar al niño en sus intereses y realidad social; o a que el maestro se ha olvidado de que el programa pedagógico sólo es un instrumento técnico que permite abordar y orientar la práctica docente, concreta y cotidiana y que está elaborado con el fin de que sirva para planear y orientar su práctica diaria, así como permitirle diferentes alternativas de participación, pero nunca para aplicarlo sin tomar en cuenta la realidad del entorno del alumno.

En cuanto a la desvinculación entre los niveles de preescolar y primaria, el Presidente de la República Mexicana Lic. Carlos Salinas de Gortari, menciona dentro del proyecto de la

Modernización Educativa que:

"Si bien la cobertura de la educación básica ha crecido de manera notable, su eficiencia terminal es notoriamente baja. Hay desvinculaciones entre niveles y modalidades educativas; hay disparidades regionales entre planes de estudio y prácticas pedagógicas. Los sistemas de evaluación no siempre reflejan con precisión el verdadero resultado del esfuerzo. No es posible aceptar que el empeño de tantos concluya injustamente en esperanzas truncadas". ( 2 )

La mayoría de los ponentes que participaron pusieron de relieve "la necesidad de modificar o renovar los contenidos educativos, muchos de ellos obsoletos, inadecuados o excesivos, sobre todo en la educación básica-referida en este contexto a los niveles preescolar, primaria y secundaria.

Además se insistió en que dicha revisión de contenidos tomara muy en cuenta la articulación 21 o vertebración pedagógica de los niveles educativos, así como las diferencias de carácter regional. También se pidió se revisara el diseño por asignaturas y por áreas, y se destacó la necesidad de asegurar flexibilidad, concisión y pertinencia de los aprendizajes que propusieran". ( 3 )

En la actualidad la enseñanza de la lecto-escritura sigue siendo el rompecabezas para muchos maestros, y muy especialmente para los que habiendo terminado la carrera normalista, se inician en la docencia como profesores de primer grado de primaria. La falta de experiencia profesional, el desconocimiento del objetivo del nivel preescolar (ya que creen que la educadora debe enseñar las grafías y los fonemas a los

( 2 ) CONALTE, Hacia un Nuevo Modelo Educativo 1989-1994, México pág. 35

( 3 ) Ibid. pág. 36



nifios) y desconocimiento de las técnicas adecuadas para enseñar a leer y escribir a sus alumnos, los llena de desasosiego y de incertidumbre y los conduce, no pocas veces a resultados menos que mediocres al término del año escolar; y si a esto le agragamos la existencia de una desvinculación entre los niveles de preescolar y primaria, los índices de reprobación en el primer grado de primaria continuarán año tras año.

Estas experiencias nos hicieron meditar en la importancia que tiene que la educadora conozca la continuidad que seguirá el niño en el nivel posterior así como que el maestro conozca los antecedentes que tuvo el niño antes de ingresar al nivel primario.

Para disipar las dudas de: si es en preescolar donde se inicia el niño a la lecto-escritura o si es en la primaria, y si en realidad estos dos niveles guardan una vinculación en cuanto a lo que se refiere a los contenidos programáticos y de aprendizaje; nos propusimos analizar tanto el enfoque teórico de los programas como la práctica docente de una muestra estratificada de maestros; en base a la psicogenética tratamos de contestar algunas dudas teóricas relacionadas con el aprendizaje de la lecto-escritura, su congruencia y coherencia y la forma en que el niño estructura su conocimiento.

Para llevar a cabo esta investigación de campo, nos reunimos cuatro profesores: una de preescolar y tres de primaria las

cuales en los años que tenemos de servicio hemos trabajado con tercero de preescolar, primero y segundo de primaria, lo que facilitará nuestro trabajo.

Mediante esta investigación nos interesa hacer notar lo valioso e importante que es cada nivel en la sistematización del aprendizaje de la lecto-escritura en el niño.

## OBJETIVOS

## OBJETIVOS

### Objetivo General.

Indagar si hay articulación pedagógica de la educación preescolar con primaria; acentuando los contenidos que propicien el desarrollo de la lecto-escritura en el sentido programático y en la práctica docente.

### Objetivos Específicos.

Destacar la importancia que tiene conocer el proceso por el cual el niño aprende a leer y escribir determinando que la metodología va implícita en éste.

Determinar mediante el análisis de la información de una muestra estratificada si existe vinculación de los contenidos programáticos relacionados con la lecto-escritura en el quehacer diario del docente.

Precisar si existe vinculación pedagógica; analizando los contenidos programáticos de preescolar, primero y segundo grado de primaria; relacionados con la enseñanza de la lecto-escritura.

Obtener una conclusión clara y concreta de la problemática y dar posibles soluciones.

PRESENTACION  
DE LA  
PROBLEMATICA

## PRESENTACION DE LA PROBLEMÁTICA

Dentro de una situación de aprendizaje, las actividades son el medio para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento. Cualquiera que sea su naturaleza, a través de ellas el maestro promueve, alienta y fortalece el aprendizaje de su grupo.

La preocupación por saber si las actividades de lecto-escritura que se inician sistemáticamente en el nivel preescolar, siguen guardando una vinculación en cuanto a lo que se refiere a los contenidos programáticos y de aprendizaje con los intereses del alumno cuando éste ingresa al nivel primario; las consecuencias reales y observables en la deficiente lectura y escritura que presentan las nuevas generaciones; el temor de los maestros que se inician en la docencia como maestros de primer grado de primaria, que presentan falta de experiencia profesional y el desconocimiento de las técnicas más adecuadas para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos; el avance o retraso que presentan en un mismo grupo los alumnos; los altos grados de reprobación y la resistencia y oposición que ofrecen muchos maestros cuando se les señala un grupo de primero; es lo que nos motiva a realizar la presente investigación de campo.

Sabemos de antemano que el desarrollo de las actividades dentro de una secuencia didáctica, permite determinar la intención pedagógica y el despliegue de posibilidades educativas que

establece cuando las realiza, mientras dinámicas constructivas y significativas sean éstas, propiciarán una multiplicidad de relaciones y descubrimientos que irán de acuerdo a su ritmo de desarrollo y a lo significativa que haya resultado la experiencia.

De lo anterior surgen las siguientes hipótesis.

"Si existe desvinculación en los programas de preescolar, primero y segundo grado de primaria en cuanto a los contenidos programáticos relacionados con las actividades de lecto-escritura, entonces la vinculación práctica dependerá del maestro y de la importancia que éste le de al nivel anterior y posterior.

Pero si la desvinculación se encuentra en la práctica docente (contenidos de aprendizaje y programáticos) quiere decir que la falla consiste en la mala interpretación de los contenidos educativos por desconocimiento del profesor en su aplicación".

Nuestra inquietud por esclarecer si existe la congruencia y coherencia entre las actividades de lecto-escritura, y de allanar de alguna forma las interrogantes que existen respecto al avance de la lecto-escritura, nos ha inducido a realizar esta investigación donde expresamos algunas ideas de índole didáctico respecto a la técnica para enseñar a leer y a escribir a los niños de preescolar y primaria así como la vinculación que debe haber entre estos dos niveles, y hacer

recapacitar al maestro que el método no lo es todo sino que éste va implícito en la construcción de un sistema de representaciones que el niño elabora en su interacción con la lengua escrita.

Todo ello apoyadas en la fundamentación que nos brinda la psicogenética y la psicolingüística basada en teorías elaboradas por distinguidos educadores y pedagogos con sólida preparación científica y suficiente experiencia.



# MARCO REFERENCIAL

## MARCO DE REFERENCIA

Las muestras para la presente investigación se tomaron de ocho zonas escolares federales de primaria y preescolar: se localizan en cuatro Municipios del Estado de Jalisco. Nos referimos específicamente a:

MUNICIPIO	ZONA DE PRIMARIA	ZONA DE PREESCOLAR
Atotonilco	( 021 )	( 037 )
La Barca	( 115 )	( 027 )
Degollado	( 156 )	( 065 )
Tonalá	( 171 )	( 0105 )

Fueron consideradas como Marco Referencial puesto que quienes realizamos este trabajo estábamos laborando en cuatro escuelas pertenecientes a las zonas mencionadas con anterioridad.

Al final de este apartado anexamos un mapa del Estado de Jalisco, allí se representa en perspectiva la ubicación de dichos Municipios donde estuvieron adscritos los docentes que formaron parte de la muestra estadística de esta investigación durante el ciclo escolar 1990-1991.

Es necesario describir someramente el tipo de población donde se reunían para su trabajo los maestros de la muestra.

Se trata en su mayoría de zonas rurales con alrededor de 1500 habitantes; se consideraron semiurbanas a las comunidades pertenecientes al municipio de Tonalá, las cuales tienen un promedio de 2000 habitantes; y fueron tomadas como urbanas las cabeceras municipales con 20000 pobladores aproximadamente excepto Tonalá que cuenta con 50000 habitantes (dato aproximado).

Desde el punto de vista económico en los poblados a los que ya hemos hecho referencia se atiende a niños provenientes de un nivel bajo, sus padres tienen pocas oportunidades de conseguir empleo bien remunerado.

En el tema haremos hincapié sobre la situación educativa de las localidades seleccionadas para obtener datos de la muestra con los docentes que en ella laboraban.

Comenzaremos con mencionar que las escuelas de esa área existen desde la unitarias, bidocentes, tridocentes, hasta las de organización completa; casi todas tienen edificios relativamente recientes, sin embargo, les faltan anexos, mobiliario y material conveniente para atender mejor a los alumnos.

Todos los procesos que se dan en una localidad se relacionan y la educación no puede dejarse a un lado, ya que una de las funciones de la práctica docente es interrelacionarse con esa

comunidad con el objeto de observar los movimientos en que dicha práctica puede contribuir a sugerir cambios por medio de la pedagogía, pero también sabemos que existen factores que impiden que la práctica docente se desarrolle como debe ser. Por ejemplo:

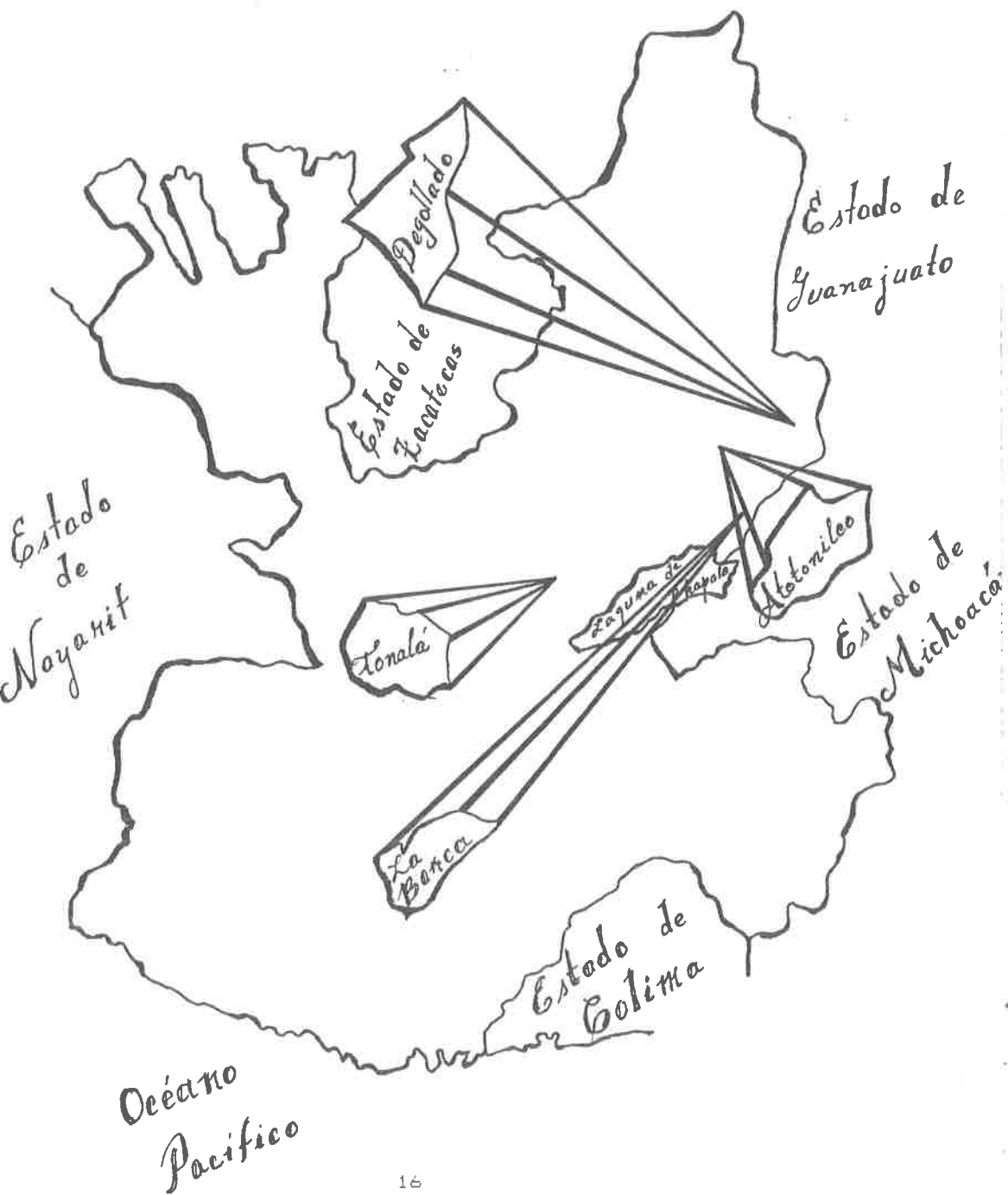
Dadas las circunstancias económicas y de vida mencionadas con anterioridad puede decirse que los padres de familia tienen un promedio de estudio de cuarto grado de primaria, en ocasiones se trata de personas que dicen saber leer y escribir pero tan sólo lo hace en forma mecánica o bien a veces ni eso. Este hecho influye negativamente en el proceso de lecto-escritura basado en la corriente psicogenética puesto que empobrece la oportunidad de desarrollo del educando o mejor dicho en los niveles de conceptualización de la lecto-escritura. Así que los niños pequeños se enfrentan a portadores de texto (carteles, periódicos, libros infantiles, etc. o todo material impreso) en reducidas ocasiones.

Por otro lado acerca de los profesores de la muestra pudo apreciarse que tienen interés en que el proceso de lecto-escritura se enriquezca en beneficio de sus alumnos pero desconocen la forma en que esto pueda ocurrir ya sea porque no les es posible ingresar a instituciones que ofrezcan actualización educativa o bien puede tratarse de que teniendo la teoría por falta de apoyo o por determinados motivos no pueden llevarse a cabo actividades que favorezcan dicho

desarrollo; pues bien si el alumno no tiene la oportunidad en su hogar la escuela debe apoyar el proceso de lecto-escritura pero en base a las necesidades del alumno.

Por eso es conveniente que los profesores dedicados a preescolar, primero y segundo grado de primaria traten de enlazar ambos niveles con el fin de no desfasar el conocimiento que se ofrece en el ambiente escolar al niño.

UBICACION DE LOS MUNICIPIOS DONDE FUE TOMADA LA MUESTRA



MARCO TEORICO

## MARCO TEORICO

Fundamentos teóricos pedagógicos.

La preocupación por la congruencia y coherencia del proceso de la lecto-escritura en cuanto a la forma en que el niño estructura su conocimiento y la manera en que el maestro propicia la adquisición de ésta, no es una inquietud reciente, ya que ha sido abordada por diferentes investigadores; de los cuales sobresalen los estudios realizados por Emilia Ferreiro y un grupo de colaboradores tomando como apoyo la teoría psicogenética de Jean Piaget, que permite demostrar cómo el aprendizaje del niño que ingresa a primer grado, no comienza de cero, es decir, que ningún niño de seis años ha permanecido indiferente al sistema de escritura. En su vida diaria el pequeño ha tenido contacto con materiales impresos y ha llegado a detectar la finalidad que estos tienen; aunque estas experiencias no son similares en todos los niños, ya que dependerán del medio social en que se desenvuelven; esto ocasiona que no sea homogéneo el ritmo de aprendizaje al ingresar a la escuela.

Piaget y sus seguidores están de acuerdo en que no todos los niños alcanzan los mismos niveles de maduración a igual edad. La falta de estímulo del medio ambiente, tanto como la inmadurez afectiva, pueden limitar en forma drástica el desarrollo o provocar desfaseamientos o desniveles en determinadas áreas.



Cuando el niño sufre de carencia afectiva, o su contacto con los adultos no es el adecuado, el desarrollo físico, intelectual y de la personalidad total puede retardarse considerablemente; tales niños ofrecen retraimiento, el temor y la inseguridad pueden retardar el proceso de integración y de organización del lenguaje y, en consecuencia, dificultar el proceso madurativo. Pero si al contrario, la escuela y el hogar toman las medidas pedagógicas necesarias para que los menos aptos alcancen los niveles de eficiencia previos al aprendizaje formal de las materias básicas, se reducirán los riesgos, ya que no se puede confiar sólo en la edad del niño pues ésta no es confiable (seis años).

Formación integral del educando.

"Toda la acción educativa debe contribuir al desarrollo integral de la personalidad humana y, por lo tanto, los recursos didácticos se proponen favorecer la maduración mental, física y afectiva del educando, así como propiciar el proceso de su sociabilización, esto es: su integración al grupo en que se desenvuelve y la oportunidad de que actúe sobre éste". ( 4 )

El ser humano es considerado como una unidad Biopsicosocial y necesita alcanzar una evolución e integración en forma adecuada y equilibrada.

---

( 4 ) Costa Jou Ramón. Pedagogía: Bases Psicológicas. México, Ed. SEP. pág. 25

La particularidad principal que distingue al niño del adulto, es la capacidad para crecer y desarrollarse; podemos entender como crecimiento, el aumento de tamaño corporal en peso y volumen y el desarrollo indica un aumento de la facilidad y complejidad como se realiza una función.

La maduración es un proceso evolutivo de crecimiento y de desarrollo biológico que incluye también la conducta y enfatiza los cambios progresivos en la organización de un individuo. La madurez constituye los peldaños que se van ganando en ese camino continuo de crecimiento, que de modo permanente lleva al individuo, hacia la meta única de su plenitud. Esta madurez representa siempre una noción relativa; se es maduro para algo y en función de algo.  
( 5 )

La maduración es un proceso que se inicia con la concepción y termina con la muerte.

Durante gran parte de la vida, la maduración se realiza ganando en tamaño, función y estructura y a este proceso se le llama evolución. En las etapas finales de la vida, el individuo continúa adaptándose a ellas; pero perdiendo tamaño, funciones, etc., esto se llama involución.

Ambos procesos: evolución e involución son más rápidos mientras más cerca están de los extremos de la vida.

La maduración está determinada por dos factores: la herencia y el medio ambiente.

( 5 ) Folleto de la SEP. Concepto de Maduración. Dpto. Preescolar Jalisco, pág. 1

La herencia es la transmisión de las características similares de una generación a otra, mediante las células germinativas. La herencia es un dote psicobiológico que cada individuo posee al venir al mundo, por haberlo recibido en el momento de la concepción quedando determinado el sexo, y los rasgos característicos de su especie y de su raza. ( 6 )

El medio ambiente es el nicho ecológico; el grupo étnico donde el individuo vive recibiendo su influencia de clima, alimentación, educación y costumbres propias del grupo social.

Es tan relevante la influencia del medio ambiente, que basta pensar en los efectos diferenciales que tienen los niños que viven en una zona urbana, con los de una suburbana; y ésta a su vez con una zona rural.

Evolución y madurez son dos conceptos de reciproca significación, la primera representa el estado continuo de cabal desenvolvimiento de la persona en relación a la proyección futura de que genéticamente estamos dotados todos. La evolución se realiza paso a paso, siguiendo pautas específicas y se caracteriza por su velocidad, ritmo, amplitud y dirección.

Podemos entender por velocidad, la relación que existe entre los aspectos o etapas sucesivamente presentadas por el organismo en evolución y el tiempo que emplea el sujeto en superarlas y continuar con las siguientes.

-----  
( 6 ) Idem.

El ritmo se refiere al fenómeno evolutivo de los periodos de aceleración y retardo que cada proceso tiene, por ejemplo: los periodos de máxima velocidad lingüística o perceptuales que determinan los intereses del niño, así como periodos de reposo relativos para afirmar lo adquirido. Con esto podemos observar que cada individuo tiene su propio ritmo de evolución.

Considerando el curso evolutivo como un camino en el que cada fase tiene determinada amplitud, podemos hablar de procesos evolutivos largos y cortos, completos e incompletos, por lo tanto la amplitud del curso evolutivo es distinta con los diversos sujetos.

Por otra parte, este curso evolutivo tiene un punto de partida y uno de llegada con estructuras intermedias, el cual lleva una dirección o sentido, por ejemplo: la evolución neuromotriz lleva a la consecución de una mayor coordinación motriz que se realiza de arriba hacia abajo (céfalo caudal) y del centro hacia afuera (próximo distal).

Es importante mencionar otro aspecto de la maduración, en el cual el agente principal es la acción del medio, esto constituye el aprendizaje, que permitirá al individuo adaptarse a situaciones presentes y futuras en relación a sus capacidades.

El niño tiene madurez para aprender la lecto-escritura cuando

reúne ciertas condiciones, (que mencionaremos más adelante) aproximadamente a los seis años de edad. Dicha capacidad específica se conoce como madurez para el aprendizaje.

No todos los niños alcanzan esta madurez paralelamente y es por eso las exigencias escolares de la organización de grupos, pueden satisfacerse determinando que alumnos no podrán iniciar su educación escolar o pasar de grado por falta de madurez.

#### Características biológicas.

Todos los seres vivos evolucionan por la misma senda biológica de acuerdo a su especie, la cronología de las etapas a cubrir varía de un individuo a otro. Esto se debe a las diferentes potencialidades con que nace cada uno y la interacción permanente de los factores intrínsecos con el medio ambiente.

Esta interacción puede ser favorable para un desarrollo pleno y equilibrado, o bien interferir alterando transitoriamente o en forma permanente su evolución.

El ser humano no es la excepción, por tanto cada individuo responde de una manera particular e individual, ante las mismas situaciones vitales.

Los factores biológicos que interfieren en el desarrollo del aprendizaje en los niños son:

A) Factores fisiológicos:

- Prematurez
- Desnutrición (1ro. y 2do. grado, en la madre en la gestación).
- Deficiencias sensoriales: auditivas, visuales, táctiles, etcétera.

B) Factores perinatales:

- Parto prematuro
- Hipoxia en el producto (falta de oxigenación)
- Traumatismo del cráneo en el momento del parto

C) Factores post-natales:

- Desnutrición (anemia a temprana edad)
- Parasitosis
- Secuelas que se producen por enfermedad en la primera infancia.

En sí éstas son las causas biológicas que pueden interactuar y provocar alteraciones en el desarrollo del niño y producir inmadurez en mayor o menor grado; desgraciadamente y por regla general casi nunca se dan aisladas sino por la conjugación de varios factores, repercutiendo en forma distinta en cada individuo.

Piaget considera que la función biológica principal es la adaptación la cual incluye a la asimilación y la acomodación llamándolas variantes funcionales.

99094

Esto se explica desde el punto de vista puramente biológico, que el organismo es un ciclo de procesos físicos y químicos, siempre estarán en relación con el medio, se engendran unos a otros:

Hay adaptación cuando el organismo se transforma en función del medio, y cuando tal variación tiene por efecto un acercamiento de los intercambios entre el medio y él, favorables a su conservación. ( 7 )

Aquí solamente se refiere a lo que es la adaptación orgánica. En cambio la adaptación intelectual o mental se realiza cuando hay relación entre el sujeto y el objeto la cual se da con respecto a distancias espacio-temporales, cada vez mayores y más complejas.

Se denomina asimilación biológica cuando el organismo incorpora elementos del medio exterior y los transforma para sobrevivir; psicológicamente se reciben los datos para anexarlos a la estructura interna cognitiva; sin embargo existen ciertos ajustes que se hacen a nivel estructural, acomodándolo a la situación muy particular, a este proceso se le llama acomodación.

La adaptación se origina cuando se equilibran la asimilación y la acomodación y se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento en la terminología empleada por .

---

( 7 ) Piaget Jean El nacimiento de la Inteligencia en el niño  
tr. Pablo Bordonaba Mex. Ed. Grijalbo pág. 15

Piaget a esto le llama equilibración; el equilibrio total nunca es alcanzado puesto que el individuo tiene siempre nuevas necesidades de conocimiento.

La inteligencia es un proceso de adaptación en todas las especies sólo que las estructuras son las que varían porque hay unas mejor desarrolladas que otras.

El autor señala que la estructura no aparece arbitrariamente, sigue un proceso de construcción. En este caso el conocimiento en cada individuo es un proceso de adaptación.

Volviendo a la adaptación intelectual, en otras palabras, al igual que otras, se desarrolla en un equilibrio progresivo entre un mecanismo asimilador y una acomodación complementaria.



### Características Psicológicas.

Varias son las teorías en torno al conocimiento, pero seguramente la que mayor interés ha despertado y desde hace algunos años empieza a comprenderse sus implicaciones para la educación principalmente en lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias básicas, ha sido la teoría psicogenética de Jean Piaget; ya que se trata de una teoría que con multitud de hechos experimentales y análisis demuestra y explica el desarrollo cognitivo del niño, centrando la atención de sus análisis en los procesos y no sólo en los resultados logrados.

Los términos fundamentales de esta teoría psicogenética son: el sujeto ( S ) y su actividad ( sujeto cognoscente ), las estimulaciones del medio ( objeto de conocimiento ) y los mecanismos de interacción entre el organismo y el medio que lo rodea ( S,O ).

Para Piaget el desarrollo psíquico es un proceso continuo que comienza con el nacimiento y finaliza en la edad adulta, se realiza mediante etapas o estadios; caracterizándose cada uno de ellos por la aparición de estructuras originales cuya construcción le distingue de los estadios anteriores por lo que cada uno constituye una forma particular de equilibrio y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez más avanzada.

La mente funciona utilizando el principio de adaptación y

produce estructuras que se manifiestan en una inteligencia adaptada como resultado de incalculables adaptaciones mentales adquiridas en un proceso de crecimiento. El crecimiento del intelecto es un proceso acumulativo, pero la nueva experiencia no se inserta de manera irresoluta sino que forma una mezcla con la ya existente transformándola y siendo a su vez transformada.

Para comprender mejor lo anterior puede afirmarse que existen funciones constantes, comunes a todas las edades; en todos los niveles la acción responde a una necesidad y ésta tiende a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por lo tanto a "asimilar" el mundo exterior a las estructuras ya constituidas, y a reajustar éstas en función de las transformaciones experimentales, y por lo tanto a "acomodarlas" a los objetos externos.

Junto a las funciones constantes existen las estructuras variables que son formas sucesivas de equilibrio que marcan las diferencias u oposiciones de un nivel a otro desde el nacimiento hasta la adolescencia.

a) Etapas de desarrollo intelectual en el niño.

Piaget distingue cuatro etapas o periodos de desarrollo que señalan la aparición de estas estructuras constituidas sucesivamente.

Primera etapa: Se extiende entre el nacimiento y la adquisición del lenguaje (0 a 2 años), consiste en una conquista mediante las percepciones y movimientos referidos al propio cuerpo. En este periodo se distinguen tres fases:

La de los reflejos, la de la organización de percepciones y costumbres y la de la propia inteligencia sensorio motriz. Es importante resaltar que esta etapa está marcada por una intensa actividad mental manifestándose la existencia de una precoz asimilación sensorio-motriz.

Los primeros reflejos que tiene el niño se afinan con el ejercicio progresando rápidamente mediante la integración de hábitos y las percepciones organizadas, adquiridas con ayuda de la experiencia, sin embargo la fase sensorio-motriz constituye la subestructura del conocimiento representativo posterior. En primer lugar las conductas precedentes se multiplican y diferencian cada vez más. Por otra parte estas nuevas conductas experimentales, se hacen susceptibles de coordinarse entre sí, mediante asimilación recíproca, lo que provocará más tarde las nociones o conceptos del propio pensamiento.

Segunda etapa: Llamada preoperacional (2 a 7 años), está marcada por los principios del lenguaje, lo cual permite al niño reconstruir sus acciones pasadas y anticipar sus acciones futuras; así mismo se da el principio de la socialización de la acción, ahora el niño no sólo refiere sus acciones al mundo

físico sino que se enfrenta a un mundo social y a las representaciones interiores, que es precisamente el punto de partida del pensamiento; manifestándose una serie de transiciones entre dos formas extremas de pensamiento: una primera forma es la del pensamiento por incorporación o asimilación pura, el cual se presenta en una especie de juego denominado juego simbólico en el que intervienen el pensamiento en forma individual, casi puro, con un mínimo de elementos colectivos. La segunda forma que marca el otro extremo del pensamiento en esta etapa y que es propiamente la más adaptada a la realidad, se denomina pensamiento intuitivo.

El niño hasta los siete años sigue teniendo un pensamiento prelógico, y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, caracterizándose estas primeras intuiciones por ser rígidas e irreversibles, pero poco a poco éstas tomarán un nivel de equilibrio más estable.

Tercera etapa: ( 7 a 12 años ), aparecen las primeras operaciones cuyo origen puede ser motriz, perceptivo o intuitivo. Estas operaciones llamadas concretas por tratarse de operaciones sobre los objetos, y no aún sobre hipótesis expresadas verbalmente, son formas de equilibrio más avanzadas que la intuición. Esto es posible a partir de que el sujeto construye sistemas de conjunto a la vez componibles y reversibles. Por ejemplo: las operaciones de clasificación, ordenamiento, construcción de la idea de número, operaciones espaciales y temporales.

Cuarta etapa: ( 12 a 15 años ), durante esta etapa las estructuras constituidas durante el nivel precedente van a adquirir un mayor dinamismo para dar paso a las operaciones hipotético deductivas. A partir de los once o los doce años el sujeto es capaz de deducir las conclusiones que deben extraerse de simples hipótesis y no únicamente de la observación real o de las acciones sobre los objetos.

Características sociales.

Se inicia el juego socializado.- El juego constituye una de las actividades educativas esenciales, pues ofrece al pedagogo la mejor manera de conocer al niño y de renovar los métodos pedagógicos. La teoría de Piaget, ve en el juego, a la vez, la expresión y la condición del desarrollo del niño. A cada etapa está indisolublemente vinculado cierto tipo de juego, pues éste constituye un verdadero revelador de la evolución mental del niño.

Es en el juego simbólico donde se presenta el pensamiento egocéntrico puro. Se sabe que el juego constituye la forma de actividad inicial de casi cada tendencia, o al menos un ejercicio funcional de esta tendencia que la activa al margen de su aprendizaje propiamente dicho y actúa sobre éste reforzándolo. Así pues, se observa, mucho antes de que aparezca el lenguaje, un juego de funciones sensorio-motrices que es un juego de puro ejercicio, sin intervención del pensamiento ni de la vida social, puesto que únicamente acciona movimientos y percepciones.

Los juegos simbólicos (la comidita, las muñecas, la casita, etc.) constituyen una actividad real del pensamiento que es, esencialmente egocéntrica e incluso doblemente egocéntrica. Su función consiste en satisfacer al yo mediante una transformación de lo real en función de los deseos: el niño que juega con la muñeca rehace su propia vida, pero corrigiéndola según su idea de la misma, revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos, y principalmente compensa y completa la realidad mediante la ficción.

El juego simbólico no es un intento de sumisión del sujeto a lo real, sino, al contrario, una asimilación deformante de la realidad. Este juego constituye el polo egocéntrico del pensamiento: puede afirmarse casi que es el pensamiento egocéntrico en su estado puro, superado como máximo por el ensueño y el sueño.

El niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginativo, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: Este mundo es lo que llamamos juego.

La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño, éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales.

El juego socializado aparece generalmente con el juego reglado,

y por lo regular da comienzo en las primeras manifestaciones escolares.

El juego reglado se encuentra en potencia en las primeras manifestaciones de la actividad lúdica.

En el plano escolar, desde el último ciclo del jardín de infantes hasta el segundo año del curso medio, sorprende la alternativa entre los juegos reglados y los juegos simbólicos.

Los juegos reglados se incorporan fácilmente al deseo de jugar del niño, pues éste va espontáneamente hacia la regla. Adoptan generalmente los juegos tradicionales, ejemplo: En el juego de canicas toda bolita que sale del triángulo es adquirida por el jugador de la bolita proyectada.

El niño manifiesta preferencia por sus amistades a partir del momento en que es factible la comunicación entre él y su ambiente, se desarrolla un sutil juego de simpatías o antipatías que completará o diferenciará indefinidamente los sentimientos elementales y puestos en práctica durante la fase precedente. Se mostrará simpatía hacia las personas que responden a los intereses del sujeto y que lo valorizarán. La simpatía supone una valoración mutua por una parte, y por otra, una escala común de valores que permiten los intercambios. La antipatía surge de la desvalorización, y ésta procede a menudo de la ausencia de gustos comunes.

Cuando se inician las valoraciones éticas, el niño distingue lo bueno de lo malo, y lo bonito de lo feo. Su primera moral es la de la obediencia, y el primer criterio del bien es, durante mucho tiempo para los pequeños, la voluntad de los padres.

En el caso de las mentiras, el niño reconoce la regla de conducta que impone la veracidad mucho antes de comprender por sí mismo el valor de la verdad y la naturaleza de la mentira.

Los niños afirman que mentir no es nada malo cuando se habla a compañeros, pues ésta sólo es censurable ante las personas adultas.

Para los niños de esta edad el concepto de propiedad es relativo, pues la mayoría de niños que ingresan a primer grado de primaria se apropian de todo lo que se encuentran sin preguntar de quién es?. Sin embargo esta costumbre se les va quitando conforme su maestra les da consejos para que no se apropien de lo ajeno.

Experimentan una necesidad de aprobación, les agrada el elogio y no aceptan la crítica.

Los niños pequeños de preescolar y primeros grados de educación primaria necesitan muchas muestras de afecto, pues se sienten desprotegidos fuera de su casa. Ante los trabajos que realizan en la escuela les encanta que su maestra les diga que están



bonitos, aunque a sus compañeros no les parezcan, de esta manera ellos se sienten felices.

Además no les gusta que se les critiquen sus trabajos, pues cada niño los realiza lo mejor que puede.

Aspectos psicolingüísticos.

Concepto de aprendizaje: Alrededor del aprendizaje de la lecto-escritura han surgido polémicas de diversa índole, una de ellas es el momento en que el niño debe aprender a leer y escribir, y cómo y por qué escriben de tal o cual manera; así el maestro de primero se plantea algunas interrogantes como:

- Qué puedo hacer para que los niños de primer grado aprendan a leer y escribir durante el ciclo escolar ?.
- Por dónde debo empezar ?.
- Cuál método será el mejor ?.

Durante el transcurso de su práctica docente ya sea en el mismo primer grado o en el segundo, surgen otras dudas:

- Porqué escriben al revés las letras ?.
- Porqué omiten algunas letras ?.
- A qué se debe que junten las palabras ?.

En el nivel preescolar, en mayor o menor grado, también se plantean estas interrogantes, ya que si bien no se persigue que los niños lean y escriban formalmente, sí se sugiere y se realizan con ellos actividades para que se familiaricen y conozcan la lengua escrita.

Desde perspectivas diferentes pero complementarias, y en base a la psicología y la pedagogía, se tratará de dar respuesta a dichas interrogantes, dando apoyo al trabajo docente.

Para iniciar diremos que el aprendizaje de la lecto-escritura, o sea el momento en que el niño inicia este conocimiento no debe depender de la decisión del adulto, sino del interés del niño por descubrir que son aquellas marcas que se encuentran en su entorno. Este interés se da mucho antes que el niño ingrese a la escuela primaria y quizá dependa del medio en que se desenvuelva y los medios de difusión antes de ingresar a preescolar, ya que surge espontáneamente cuando el niño tiene la necesidad de comprender los signos gráficos que le rodean. Este momento será diferente en cada niño, pues dependerá tanto de su proceso de desarrollo, como de las oportunidades que tenga para interactuar con portadores de textos y con adultos alfabetizados.

Actualmente se cuenta con aportaciones muy importantes de diferentes psicólogos, pedagogos (Piaget, Wallon, Emilia Ferreiro, etcétera.) resaltando principalmente la teoría

psicogenética de Jean Piaget, que proporciona nuevos elementos para comprender que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, no depende ni de que el niño posea una serie de habilidades perceptivo motrices, ni de lo adecuado de un método, sino que implica la construcción de un sistema de representaciones que el niño elabora en su interacción con la lengua escrita.

Desde esta perspectiva se conceptualiza el aprendizaje como:

El proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés. ( 8 )

Para entender el desarrollo del conocimiento, debemos comenzar con una idea central, la idea de una operación. Conocer un objeto no es simplemente verlo y hacer una copia mental de él. Conocer un objeto es actuar sobre él, modificarlo, transformarlo, y entender el modo como el objeto está constituido, así una operación es la esencia del conocimiento, es una acción interiorizada que modifica el objeto del mismo, pero que además es una acción reversible, esto es, puede tener lugar en ambas direcciones, por ejemplo, sumando, restando, uniendo o separando. Así se trata de un tipo particular de acción que da lugar a estructuras lógicas.

---

(8) SEP. Guía Didáctica para Orientar el desarrollo del lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar. México. Pág. 19

Por encima de todo, una operación nunca se encuentra aislada; está siempre vinculada a otras operaciones..

Estas estructuras operacionales son las que constituyen la base del conocimiento, la realidad psicológica natural, en términos de la cual debemos entender el desarrollo del conocimiento y el problema central del desarrollo es entender la formación, elaboración, organización y funcionamiento de estas estructuras.

Lo anterior permite establecer que para que se produzca el aprendizaje no basta con que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones. El aprendizaje se da solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento ya sean físicos, afectivos o sociales que constituyen su ambiente.

En este sentido Piaget hace referencia a cuatro factores que intervienen en el proceso de desarrollo del aprendizaje y que funcionan en interacción constante.

a) Factores del proceso de desarrollo del aprendizaje.

El primero de ellos, la maduración; el segundo, el papel que juega la experiencia de los efectos del ambiente físico sobre las estructuras de la inteligencia; tercero, la transmisión social en el sentido amplio (transmisión lingüística, educación, etc.); y cuarto, un factor que frecuentemente ha

sido dejado de lado, pero que es fundamental o mejor dicho el principal, el factor de equilibración o autoregulación.

**Maduración.-** Es el conjunto de procesos de crecimiento orgánico, particularmente del sistema nervioso, que brinda las condiciones fisiológicas necesarias para que se produzca el desarrollo biológico y psicológico. La maduración juega un papel importante y no debe ser ignorada. A pesar de esto, este primer factor por sí solo es insuficiente. ( 9 )

La maduración es un proceso que depende de la influencia del medio. por ello los niveles de maduración aunque tienen un orden de sucesión constante, muestran variaciones en la edad en que se presentan, lo que se explica por la intervención de otros factores que inciden en su desarrollo.

**La experiencia.-** Es un factor básico en el desarrollo de estructuras cognitivas y se refiere a todas aquellas vivencias que tienen lugar cuando el niño interactúa con el ambiente. Cuando explora y manipula objetos y explica sobre ellos diversas acciones.

De la experiencia que el niño va teniendo se derivan dos clases que son muy diferentes psicológicamente, y esta diferencia es muy importante desde el punto de vista pedagógico. Primero que nada; existe la llamada experiencia lógico-matemática, que el niño construye con los objetos, a partir de las acciones que

---

( 9 ) SEP. Op cit. Pág. 20

realiza sobre ellos y las comparaciones que establece, por ejemplo: al juntar, separar, ordenar y clasificar. El niño descubre relaciones como: más grande que, menos largo que, tan duro como, etc.. Este tipo de relaciones no están en los objetos en sí, sino que son producidas por la actividad intelectual del niño.

Al segundo corresponden las características físicas, la cual consiste en actuar sobre los objetos por medio de la abstracción de los mismos. Por ejemplo, para descubrir que esta cajita es más pesada que este reloj, el niño pesará ambos y encontrará la diferencia en los objetos mismos. La experiencia como observamos es un factor básico en los niños, que debemos tomar en cuenta cuando ingresan a la escuela, en lo que respecta a su contacto anterior con la lecto-escritura, pues el aprendizaje de ésta se basa fundamentalmente en la experiencia personal del niño.

Es por eso que el maestro se enfrenta con un grupo de niños que difieren en capacidades y debe estar consciente de que no todos han podido desarrollarse en el mismo tiempo y con igual éxito, ya que hay quienes nunca han presenciado un acto de lecto-escritura, que no tienen materiales escritos en sus casas y no cuentan con informantes idóneos, hasta otros para quienes dichos actos son parte corriente de su vida cotidiana.

La transmisión social.- La transmisión lingüística o

transmisión educativa. Se refiere a la información que el niño obtiene de sus padres, hermanos, los diversos medios de comunicación, de otros niños, profesor, etc.. Pero este factor es insuficiente porque el niño puede recibir información valiosa vía lenguaje o vía educación, dirigida por un adulto sólo si se encuentra en la etapa en la cual puede comprender la información. En el caso concreto de la lecto-escritura el niño construye su conocimiento a partir de sus reflexiones con respecto a este objeto de conocimiento y de la información que le proporcionen otras personas.

Proceso de equilibración.- Este se logra mediante la síntesis de los tres factores precedentes (maduración, experiencia y transmisión social) se trata de un proceso en constante dinamismo fundamental en el desarrollo cognitivo. El se basa en los estadios anteriores ya superados por el sujeto; toda nueva experiencia encuentra en la mente un lugar donde situarse, modificando las antiguas experiencias.

Mediante la acción sobre los objetos el niño aprende a incorporar, es decir, a "asimilar" el mundo exterior a las estructuras ya constituidas y a "acomodar" éstas a los objetos externos. El equilibrio se basará entonces en la "adaptación" o compensación entre las perturbaciones externas y las actividades del sujeto.

El equilibrio así entendido, no es estático, es más bien, un

proceso en constante dinamismo. Cuanto mayor es el equilibrio mayor debe ser la actividad para poder oponer compensaciones externas a todas las perturbaciones. Por ejemplo: Pedro de cinco años diez meses está en preescolar y ya sabe conocer las letras de su nombre, cuando ve en un libro una letra parecida a la inicial de su nombre (q) pregunta que si es la misma y porqué está invertida; la maestra dice que no es la misma letra; y él entra en un conflicto cognitivo, lo que le provoca un desequilibrio; sin embargo cuando escucha el fonema de una y de otra grafía y las empieza a relacionar con los objetos, es cuando sale de su error cognitivo (acomodación).



## Principios básicos de la pedagogía operatoria.

a) El niño construye sus conocimientos siendo un sujeto activo y creador. Desde esta perspectiva, la obtención del conocimiento, incluido el de la lecto-escritura, es el resultado de la propia actividad del sujeto. Aclarando que el término actividad no se refiere únicamente a desplazamientos motrices.

Un sujeto intelectualmente activo, no es un sujeto que hace muchas cosas ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo). ( 10 )

b) Los conocimientos se adquieren mediante un proceso de construcción del sujeto que aprende. Los conocimientos que el niño adquiere parten siempre de aprendizajes anteriores, así ningún conocimiento tiene un punto de partida absoluto, y por tanto, no resulta congruente creer que el niño ha de esperar hasta ingresar a la escuela primaria para iniciar su interés por la lecto-escritura o cualquier otro conocimiento; el niño siempre tiene sus propias ideas sobre las cosas.

c) El proceso de construcción del conocimiento supone etapas o estadios sucesivos, (explicados anteriormente) cada uno de los cuales tiene sus propios enlaces y limitaciones. Al docente le resulta importante saber esto, porque para comprender al niño

( 10 ) Ferreriro, E. Taberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño; 1979, p.32.

debe tener presente la etapa anterior, que explica las bases de su nivel actual. Y conocer también las características de edades posteriores para saber que se debe favorecer, y promover el desarrollo posterior.

d) El aprendizaje, tanto cognitivo, afectivo como social, se da a través de la interacción entre el sujeto y el medio. Se ha dicho que para que se construya el conocimiento, se requiere que el niño actúe sobre los objetos, esta acción parte siempre de la necesidad que se manifiesta a través del interés. Los intereses del niño dependen tanto del conjunto de nociones que haya adquirido, como de sus inclinaciones afectivas y se orientan a ampliarlas en el sentido de un mayor equilibrio. Se puede concluir que un conflicto cognitivo se da cuando se presenta una situación suficientemente significativa para provocar un desequilibrio que despierte en el niño su interés, motivándolo a actuar para superarlo.

e) Las contradicciones que se dan a través de la interacción entre el sujeto y el medio, permitirán al sujeto consolidar o modificar sus propios conocimientos y ella no dependerá de la transmisión de la información. Los errores que el niño comete son esenciales en su proceso de construcción del conocimiento, la adquisición de nuevos conceptos no se da agregando una información a otra, es decir, de manera lineal. Para alcanzar estructuras nuevas de pensamiento se procede por organización progresiva a formas de adaptación a la realidad cada vez más

precisas. Un ejemplo muy común sobre éstos "errores constructivos" es el de los verbos irregulares, todos los niños a cierta edad realizan la conjugación de estos verbos regularizándolos, como en el caso de "poní" por "puse" o "supí" por "supe". ( 11 )

f) Para que un aprendizaje sea tal, debe poderse generalizar. Todo aprendizaje escolar carece de sentido si no tiene la posibilidad de ser generalizado a un contexto distinto de aquél en que se originó. De no ser así, la escuela únicamente enseñaría a resolver situaciones que sólo se dan en el contexto escolar con lo cual prepararía para estar en la escuela, pero no fuera de ella. El proceso de la lecto-escritura forma parte del proceso de desarrollo del pensamiento representativo, en especial con el lenguaje oral se adquiere la facultad de evocar objetos y situaciones que no se encuentran presentes, también se posibilita la reconstrucción de acciones pasadas y la anticipación de acciones futuras.

---

( 11 ) Ferreriro, E. Taberosky, A. Op. cit. p. 23.

## Niveles de conceptualización de la lecto-escritura.

Primeramente describiremos en forma breve las estrategias de lectura y los requerimientos de escritura que todo usuario de este sistema realiza y conoce para hacer de la lecto-escritura un instrumento de comunicación útil y significativo.

Leer no es deletrear, escribir no es copiar. Esto es, que no consiste en traducir las letras a sus sonidos correspondientes y emitirlos todos juntos. En primer término porque esa correspondencia letra-sonido no es estricta como puede parecer a primera vista. El lector aporta sin darse cuenta los conocimientos fonológicos que posee al efectuar un acto de lectura.

Los estudios lingüísticos actuales han demostrado que leer es un acto inteligente de búsqueda de significado en el cual el lector, además del conocimiento del código alfabético convencional, pone en juego otros conocimientos, ya que la información suministrada por la vista sería altamente insuficiente; para leer en forma fluida se requiere también de la información no visual, que corresponde a los conocimientos que el lector posee sobre la lengua, el tema que está leyendo, y lo que espera encontrar en el texto a través de la identificación del portador.

Es así como se pone de manifiesto que la lecto-escritura es una actividad que no es esencialmente visual y la anticipación

juega aquí un rol fundamental. Leer es comprender un mensaje escrito y los elementos puestos en juego para acceder de quien lo escribió y de quién lo leyó no son de tipo mecánico sino cognitivos.

Todo lo anteriormente descrito, es una labor cuyo cimiento lo proporciona el medio en el cual el niño se desenvuelve; en preescolar, primero y segundo grado de primaria es donde se empieza a hacer que el niño interactúe de manera natural y espontánea con elementos de su entorno, y experimentar, producir, interpretar, reflexionar acerca de la lengua escrita, es en estos grados donde se afirma su confianza para relacionarse con la escritura con múltiples y variados propósitos y donde él empieza a proponer signos, o textos que le son significativos usando su propio lenguaje al escribirlos.

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

A lo largo de los distintos niveles y momentos (que después mencionaremos) el niño pasa por diversas conceptualizaciones de lo que es leer y escribir. Si tiene oportunidad de "escribir" como él cree que se debe hacer, se le da la oportunidad de explorar sus hipótesis, ponerlas a prueba, confrontarlas con los textos reales y trabajar con lo que esas producciones

espontáneas representan, es decir, con el significado.

Copiar es reproducir modelos tal como se ven. Cuando se le exige al niño que copie tal cual un modelo escrito, se está dejando de lado el trabajo con sus hipótesis y con su significado, lo que obstaculiza el proceso natural del niño.

La lectura y la escritura son procesos íntimamente relacionados ya que siempre leemos lo que nosotros mismos escribimos o lo que otros escribieron, sin embargo, el desarrollo de estos procesos no es paralelo ya que los problemas que plantea en su adquisición son de distinta naturaleza. ( 12 )

Niveles de conceptualización de la escritura.

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

Silábico: en este nivel el niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla (relación: grafía-sonido).

Silábico-alfabético: es un nivel de transición, en donde el niño trabaja simultáneamente con los dos niveles.

Alfabético: En este nivel el niño llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra.

( 12 ) SEP. op. cit., pág. 56.

Momentos de la lectura.

En los momentos de la lectura el niño busca darle significado a las grafías o signos convencionales. Antes del primer momento de la interpretación de textos, el niño no hace diferencia entre texto e imagen.

Los momentos de la lectura son:

Primer momento: se caracteriza porque los niños consideran al texto como una totalidad, sin atender a sus propiedades específicas y se inicia a partir del momento en que el niño piensa que se puede leer algo en el texto apoyándose en la imagen.

Las operaciones con imagen se pueden interpretar a partir de la imagen, el niño considera que el texto representa los elementos que aparecen en el dibujo.

Segundo momento: en él el niño empieza a considerar las propiedades cuantitativas (cantidad de segmentos, continuidad, longitud de las palabras) y cualitativas (valor sonoro convencional de las letras) del texto.

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

Tercer momento: en este momento el niño logra interpretar el texto correctamente, atribuyéndole a la oración las segmentaciones de sujeto y predicado o sujeto, verbo y complemento.

En cada uno de los niveles y momentos de la lecto-escritura se reflejan hipótesis, las cuales no aparecen en el niño con un orden cronológico y que mencionaremos enseguida:

La búsqueda del niño en su proceso de comprensión de la lecto-escritura se agrupa alrededor de dos grandes cuestionamientos, planteados a partir del momento en que descubre la escritura como algo diferente al dibujo; por una parte el niño se pregunta cómo se estructura la escritura, y por otra parte necesita saber qué representa o sea su significado. Las hipótesis y descubrimiento que realiza para responder a cada una de estas interrogantes son las siguientes:

Hipótesis unigráfica: es cuando el niño reduce el número de grafías y algunos de ellos llegan a poner una sola grafía en correspondencia con una imagen o dibujo. Ejemplo:

U -----GATO ,            A            E            O  
    \*            \*            \*  
    MARIPOSA    CABALLO    EL GATO COME PAN

Hipótesis sin control de cantidad: aquí el niño ya descubrió que se escribe en forma horizontal (linealidad) y entonces produce grafismos horizontales cuyo límite es únicamente el



espacio gráfico. Por ejemplo:

1. O A Δ 00 Δ 000 Δ 0

2. 0 0 0 0 0 Δ 0 0 0 0 0 0 0 0

1. El pato nada en el río

2. Pelota

Hipótesis de cantidad: se refiere a la cantidad de grafías mínimas o máximas que deben de haber en un texto para que diga algo. Cuando aparece esta hipótesis el niño supone que para que la escritura pueda leerse, necesita tres grafías como mínimo y menos de tres no dice nada o dice incompleto (cantidad mínima), una vez establecida la hipótesis de cantidad mínima busca algún criterio para establecer la de cantidad máxima, a esto puede llegar por dos caminos: o bien fija un número estable de grafías a todos los nombres que "escribe" o bien basándose en el número mínimo de grafías establece el máximo de acuerdo al tamaño, peso o edad del objeto cuyo nombre va a escribir. Ejemplo:

JIRAFÁ    ʌ - w 0 - ʌ w 0

RATÓN    w - 0

Esta exigencia de cantidad de grafías para que un texto "diga algo", para que permita un acto de lectura, se manifiesta primero en la propia producción del niño y aparece más tardíamente como demanda a textos producidos por otros.

Ejemplo de lectura: si se le presenta a un niño de seis años el siguiente enunciado; "el té está caliente"; el niño lo leerá y dirá que sí se puede leer, pero si se le presenta la palabra "té", dirá que no se puede leer porque tiene nomás dos letras, o sea, que sí lo leerá pero para él carece de significado.

Hipótesis de nombre: en esta hipótesis es cuando el niño empieza a descubrir que la escritura representa el nombre de los objetos, pero no el objeto mismo, y se puede observar fácilmente cuando se le presenta al niño un texto con imagen, en la imagen el niño dice el nombre del objeto acompañado por un artículo: un perro, el pato, etc. y en el texto el niño repite el nombre pero suprimiendo el artículo: perro, pato, etc.. Por ejemplo si le presentamos al niño la imagen de una flor con su texto, y si le preguntamos " qué dice en el texto?" dirá "flor" y si le preguntamos " qué es?" dirá "una flor".

Hipótesis de variedad: se refiere al hecho de que el niño es capaz de combinar las variaciones de cantidad de grafías y al mismo tiempo cuidar la variedad interna entre grafías para otorgar distintos significados a sus producciones, ha descubierto una de las características de la lengua escrita; combinando un número limitado de signos logrará formar diferentes palabras.

Estas hipótesis hasta aquí mencionadas se manifiestan a edades tempranas en las escrituras espontáneas de los niños y perduran

durante un lapso bastante prolongado, lo que ocasiona posteriormente conflictos con otras hipótesis que se van construyendo, ya que coexisten con ellas.

Hipótesis silábica: esta consiste en adjudicar a cada letra un valor sonoro silábico, y presenta varios problemas, los cuales pueden agruparse en dos categorías:

- a) En su propia producción. Conflicto de la hipótesis silábica con las otras hipótesis que el niño ya ha construido.
- b) Insuficiencia de la misma para interpretar textos que el niño proporciona.

En lo que respecta a la primera categoría, la hipótesis silábica coexiste durante un tiempo con la hipótesis de cantidad (explicada anteriormente). Esta situación origina conflictos con la escritura de palabras bisílabas y monosílabas. Esto es: escribir un monosílabo guiado por la hipótesis silábica implica hacerlo con una sola letra, y esta producción es rechazada por los niños. Por ejemplo: si se le pide a un niño que está trabajando con la hipótesis silábica que escriba la palabra "pan", colocará una sola letra, pero como coexiste aun la hipótesis de cantidad considerará que una sola letra "no dice nada", rechaza su escritura y coloca más letras para completar.

En lo referente al segundo grupo de problemas: cuando un niño intenta "leer" una palabra, dándole a cada letra el valor sonoro de una sílaba, le sobran letras. Así cuando Carmen de 5 años 10 meses leyó su nombre lo pronunció de la siguiente manera:

C     A     R     M     E     N  
 ↓     ↓  
 Car    men

y dijo que las demás letras sobraban.

Los niños en un principio pueden utilizar letras cualesquiera (o grafías que no corresponden a su nombre y más aun utilizar palitos y bolitas) para representar las diferentes sílabas.

Ejemplo: "casa"   1  o   , "pájaro"   m  o  l  

Así cuando los niños que están en la etapa que nos referimos quieren leer la "S" leen la "se", cuando es la "M" dicen la "ma", etc.. Más adelante comienzan a adjudicarles un valor sonoro silábico estable. Algunos niños utilizan las vocales correspondientes a las sílabas que intentan escribir. Esta es una estrategia simplificadora ya que conociendo solamente las vocales (cinco letras) pueden producir cualquier escritura, por ejemplo: ro - pe - ro ,     pes - ca - do  
           o    e    o                    e    a    o

aunque esta estrategia provoca conflictos cuando quiere escribir palabras como: "NARANJA" o "COCO", ya que son rechazadas por los niños en función de la hipótesis de variedad; pues los resultados serían: A - A - A, O - O.

Otros niños utilizan consonantes, cada una de las cuales aporta un valor sonoro silábico, escrituras de este tipo serían "MS" para mesa, "FC" para foco.

Lo más común es que los niños combinen ambos criterios y utilicen algunas vocales y otras consonantes realizando producciones de este tipo: "MIOS" para mariposa, donde M tiene un valor sonoro para "ma", I corresponde a "ri", O para "po" y S para representar la sílaba "sa".

Hipótesis alfabética: para llegar a esta hipótesis el niño pasa por un período de transición que podemos llamar "silábico alfabético" en el que trabaja simultáneamente con ambas hipótesis. Las escrituras que realiza en este período son muy similares para maestros de primer grado, son producciones como "glllo" o "peo" para escribir gallo y perro. Es muy importante remarcar que el niño no está omitiendo letras sino que está trabajando simultáneamente con las dos hipótesis mencionadas.

Cuando pasan el período de transición, los niños llegan a comprender las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura, este es un descubrimiento esencial pero de ninguna manera constituye el punto terminal del proceso de reconstrucción del sistema de escritura, ya que hay elementos del lenguaje escrito que no se reflejan en el lenguaje hablado, por ejemplo: uso convencional de las mayúsculas, la separación de palabras, letras que no tienen sonido (la "h" en español),

inversamente, elementos que aparecen en el lenguaje hablado no se reflejan en la escritura (entonación, variedades dialectales al pronunciar la misma letra, etc.).

También es importante aclarar que no porque el niño no utilice signos convencionales para escribir tal o cual cosa, no quiere decir que aún no llega a esta hipótesis; pues esta hipótesis en la escritura puede ser convencional o no convencional. Por ejemplo: para escribir manzana un niño que ya utiliza los signos convencionales lo escribirá correctamente; pero uno que está en la hipótesis no convencional lo escribirá quizás así:  
MANZANA \_ooooooo\_

A continuación se presentan ejemplos que muestran en forma esquemática los niveles de conceptualización por los que pasa el niño en su proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Ejemplos de lecto-escritura.

Nivel presilábico:



Nivel primitivo.

Descubrimiento de la linealidad,  
escritura sin control de cantidad  
ni de variedad.

G \_\_\_\_\_ Gato

A \_\_\_\_\_ Mariposa

Escrituras unigráficas

Tovoeim \_\_\_\_\_ Gato

P101 \_\_\_\_\_ Ratón

Tovoeimeio1 \_\_\_\_\_ Caballo

Escrituras atendiendo el tamaño  
referente, con hipótesis de cantidad  
y de variedad.

>S1G \_\_\_\_\_ Gato

>S1Gv \_\_\_\_\_ Mariposa

>S1Gvle \_\_\_\_\_ Caballo

>Svulev \_\_\_\_\_ Pez

Escrituras fijas.

Nivel silábico

b e p i  
ca la ba za

o r o  
a ra fra

n l o  
po lli to

Transición silábico alfabético:

S e T Gato

M o s o s a Mariposa

P a l e Palo

Hipótesis alfabética:

o o - o Carro

Maestura Maestra

Jirafa Jirafa

Primer momento de la lectura.

Ejemplo de confusión entre escribir y leer.

- Qué necesitas para leer? - "Un lápiz y papel"
- ¡Ponte a leer! - (escribe).
- ¿Dónde se lee? - (Muestra el espacio en blanco de su hoja).

Lupita prepara los carteles para jugar a la tiendita.

- ¿Qué pusiste? - "jabón". (P)
- Es un jabón o una letra? - "Es un jabón"
- Y qué dice? - "Una letra".

Para estos niños los textos no tienen significado sin los dibujos.



Segundo momento:

A Efraín le preguntamos (4;2) sobre un cartel que tenía una flor y su texto (La flor).

- Qué es? - "Una flor".
- (texto) Qué le pusieron? - "Flor".

Tercer momento:

A Juan (6;4) se le preguntó sobre un cartel que tenía un señor leyendo el periódico, y cuyo texto decía "papá lee el periódico", el cual se le leyó con anterioridad.

- Cómo dice aquí? - "Papá lee el  
(señalando el texto). periódico".
- Qué dirá acá? (periódico) - "periódico".
- Y aquí? (Papá) - "Papá".

El lenguaje oral y el lenguaje escrito.

El lenguaje oral y el lenguaje escrito están íntimamente relacionados, pues un niño que no platica con sus amigos ni con su familia, y además no participa en la escuela no podrá expresar sus pensamientos en forma escrita.

La principal función del lenguaje es hacer posible la comunicación a través de la expresión oral y escrita.

La estructura del lenguaje incluye los sonidos y significados lingüísticos y el complejo sistema de la gramática, que relaciona los sonidos con los significados.

La adquisición del lenguaje está subordinada al ejercicio de una función simbólica que se apoya en el desarrollo de la imitación y del juego, al igual que en el desarrollo de los mecanismos verbales.

Para que el niño se familiarice con el lenguaje, debe relacionarse con él, ya sea escuchando conversaciones de personas adultas, escuchando canciones o platicando con otros niños. De esta manera el niño conocerá el significado de palabras nuevas e irá ampliando su vocabulario.

Es indispensable que se favorezca la capacidad comunicativa del niño, no sólo en el nivel preescolar y primaria, sino en todos

los niveles, aun en el superior, pues el lenguaje ayuda a estructurar el conocimiento del mundo, amplia la capacidad de actuar sobre las cosas y ayuda al individuo a integrarse a la sociedad.

La escuela debe proporcionar situaciones que permitan al niño el uso del lenguaje, transmitir sus estados de ánimo, describir situaciones, comunicar sus pensamientos y expresar sus emociones, con el fin de impulsar el lenguaje como el instrumento privilegiado de expresión y comunicación que es.

Cuando el niño juega con el lenguaje, ya sea diciendo trabalenguas, cantando y jugando, se está favoreciendo el aprendizaje de la lecto-escritura, es por eso que la escuela debe favorecer este tipo de situaciones.

MARCO  
METODOLOGICO

## MARCO METODOLOGICO

La inquietud de llevar a efecto la presente investigación de campo, surge en torno a la preocupación manifestada por cada una de las cuatro participantes en relación a diversos aspectos de la problemática educativa afin a las respectivas zonas escolares en las cuales laboramos durante el ciclo escolar 1990-1991 y de manera particular con el grado que atendíamos; ya que una de nosotras trabaja en preescolar desde hace ocho años y actualmente trabaja en la zona escolar 0105 de preescolar ubicada en la periferia del municipio de Tonalá Jal., las otras tres trabajamos en primaria desde hace siete años y actualmente tenemos una en el primer grado de primaria en la zona 21 de Atotonilco el Alto Jal., y las otras dos trabajamos con el segundo grado de primaria en las zonas 156 de Degollado Jal., y en la 115 de La Barca Jal., respectivamente.

Habiendo observado en nuestros años de servicio la problemática que surge en torno a la lecto-escritura, y los comentarios que se hacen alrededor de ella en ambos niveles, decidimos llevar a la práctica una investigación de campo para indagar "si existe vinculación en los contenidos de aprendizaje y los programáticos del nivel preescolar, primero y segundo de primaria" referentes al aspecto de la lecto-escritura.

Reuniendo la experiencia que cada una de nosotras podía aportar de su nivel y grado respectivamente; decidimos formar un equipo

de trabajo para realizar esta investigación, cuyos miembros representarían al grado y nivel en el cual laborábamos, así como apoyándonos en los niveles opuestos a los que trabajamos al hacer la investigación.

Es conveniente aclarar que existían puntos de enlace entre las cuatro participantes, los cuales podemos considerar como apoyo a la investigación emprendida:

- Los grados en que laborábamos estaban secuenciados; 3ro. de preescolar, 1ro. y 2do. grado de primaria.
- Existía la inquietud hacia la investigación de una problemática común a los niveles y grados en que desempeñábamos nuestra labor docente.
- Teníamos la experiencia de los grados en que llevamos a cabo la investigación.
- Trabajamos en zonas semirurales.
- Pertenecíamos al mismo círculo de estudios.
- Contamos aproximadamente con el mismo tiempo de servicio en el magisterio.

#### Delimitación de la comunidad

Para llevar a la práctica nuestra investigación de campo, invitamos a 50 maestros de ambos niveles, cercanos a nuestros centros de trabajo a participar, tratando de que esta muestra fuera totalmente heterogénea en cuanto a las variables de: edad, preparación, medio laboral, Normal egresados y que tuvieran mínimo cuatro años de servicio: todo ello para obtener

datos más precisos en cuanto a los resultados.

Los invitamos a ellos ya que son los guías, promotores y coordinadores directos de la práctica docente, los cuales nunca debemos perder de vista la importancia de cada una de las actividades sugeridas en los programas vigentes, y su relación con los intereses del alumno; es de nosotros los maestros de quienes se espera que animemos al niño a actuar y en muchas ocasiones propiciar situaciones problemáticas que él deba resolver. Además es el maestro el que está en contacto directo con las escuelas que dejan el hecho de que el niño sea un mal lector.

#### Programa de actividades

A causa de las distancias de las zonas escolares en las que realizábamos nuestra labor docente, nos era imposible reunirnos entre semana, o hacer las investigaciones las cuatro al mismo tiempo, por lo que optamos por hacerlo en seminarios sabatinos en los cuales exponíamos lo investigado por cada una de nosotras, de lo cual posteriormente obteníamos una conclusión general, misma que iba conformando nuestro trabajo.

Para nuestro trabajo nos fundamentamos en teorías como las de Wallon y Piaget, que demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material, siendo pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su

pensamiento a partir de las experiencias tempranas de su vida. Así también lo que en la actualidad algunos de sus seguidores: Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacios, han continuado de esas teorías.

Para tener un mejor enfoque de lo que queríamos realizar; en el mes de noviembre de 1991 asistimos al "Seminario de Educación Bilingüe" que se llevo a cabo los días 24, 25 y 26 en la Expo Guadalajara; cuyas expositoras fueron entre otras: Margarita Gómez Palacios y Emilia Ferreiro; en base a su exposición fundamentamos nuestros esquemas de la problemática de la lecto-escritura, se grabaron sus exposiciones para después poderlas analizar en un seminario.

Este análisis nos sirvió de mucho, ya que en un principio habíamos pensado realizar una "Guía Didáctica de la Lecto-escritura" que sirviera como puente de vinculación de los dos niveles; y al mismo tiempo como apoyo a los profesores en su labor docente.

Esta idea fue desechada posteriormente debido a que se creyó necesario primero detectar la problemática.

La secuencia de nuestra investigación se desarrolló bajo las siguientes etapas:

Primera etapa.- Construimos el marco teórico, ya que primero



queríamos saber en base a qué? y con fundamento en quién? se iba a llevar a cabo la investigación.

Segunda etapa.- Dió inicio con la observación planeada y controlada, para su efecto se elaboraron tres cuestionarios y en base a ellos resaltamos los elementos: vinculación o desvinculación en los contenidos programáticos y de aprendizaje; así como la influencia del método en el proceso de enseñanza del aprendizaje de la lecto-escritura; los cuales nos sirvieron para uniformar la cantidad de información solicitada y recopilada y así deducir si en realidad hay vinculación en los contenidos de aprendizaje de los programas de preescolar, primero y segundo grado de primaria y a su vez éstos con los intereses del alumno, o si la falla consistía en la mala interpretación de estos contenidos por desconocimiento del profesor en su aplicación.

Los cuestionarios fueron aplicados a los profesores de la muestra siguiéndose los siguientes pasos.

Primer paso, se invitó a los maestros en forma oral explicándoles el motivo de la encuesta y se les entregó los cuestionarios para que los contestaran, siendo recogidos el mismo día de entregados; el primer cuestionario fue entregado en el mes de diciembre, el segundo en el mes de febrero y el último en el mes de mayo.

Segundo paso, se recopilaron los datos del primer cuestionario denominado con "A" para su identificación, el cual fue aplicado en diciembre, ya que era de suponerse que los maestros de la muestra ya habían notado las deficiencias de los niños en el aspecto de la lecto-escritura del grado que atendían en el ciclo escolar 1990-1991, además de tener la experiencia suficiente sobre el manejo del programa correspondiente.

Posteriormente se recopilaron los datos del segundo cuestionario el cual podemos identificarlo como "B" (ver anexo uno). Este cuestionario fue aplicado en el mes de febrero con el fin de que los elementos de la muestra tuvieran la oportunidad de realizar su evaluación y retroalimentación al grupo y reflexionaran sobre las expectativas para mejorar la calidad del proceso de la enseñanza del aprendizaje de la lecto-escritura.

Por último mencionaremos que el cuestionario "C" (ver anexo uno) fue aplicado en el mes de mayo, considerando que los participantes tuvieran nuevamente la experiencia de otro ciclo escolar sobre los contenidos programáticos y su enfoque en la práctica docente, con el objeto de que tuvieran actualizado el conocimiento del mencionado programa.

La aplicación de los cuestionarios practicados a los maestros de la muestra se dieron tomando en cuenta las variables que se relacionan directamente con la continuidad que sigue el alumno

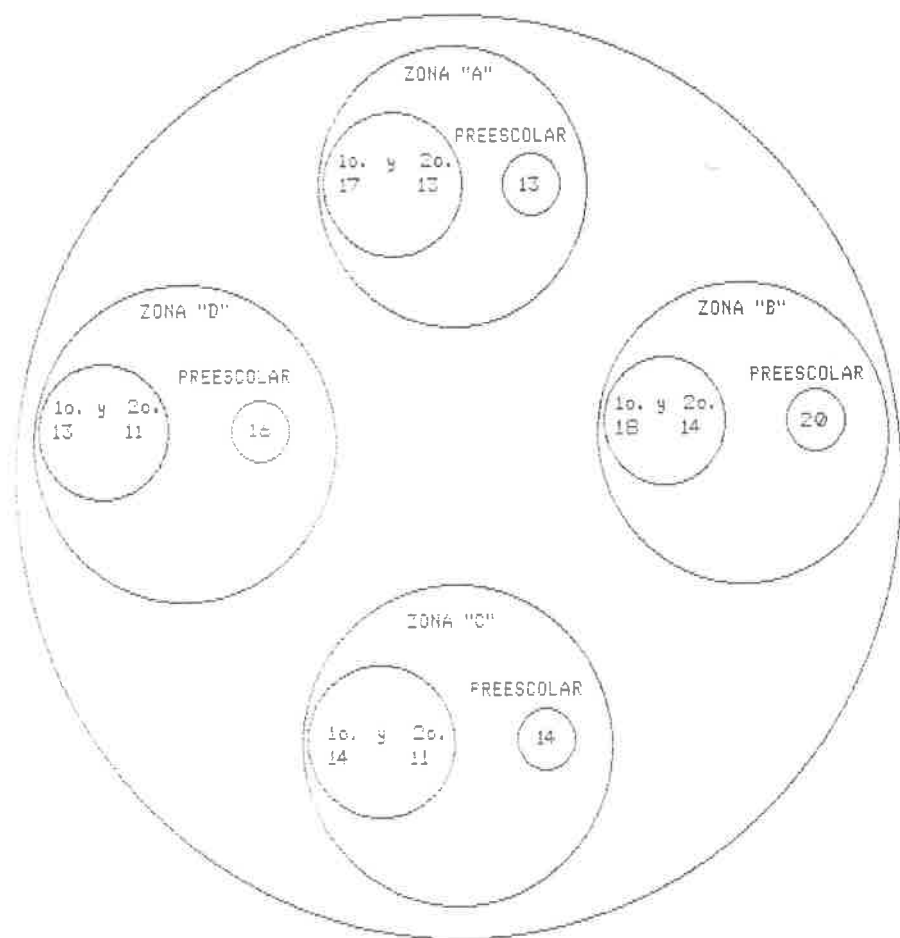
de un nivel a otro, así como los contenidos programáticos del nivel preescolar, primero y segundo grado de primaria, y además de saber si el profesor de primaria conoce los antecedentes del nivel preescolar; en base a ello trataremos de dar respuesta a dichas variables.

La muestra obtenida, 50 maestros, fue resultante de una población de 174 profesores que laboraban en los grados de preescolar, primero y segundo grado de primaria exclusivamente, para lo cual fue dividida en cuatro zonas de la siguiente manera.

ZONAS PREESCOLAR	PRIMARIA			=	
	1o.	y	2o.		
A -----13	+ ---17	+ 13	=	43	
B -----20	+ ---18	+ 14	=	52	
C -----14	+ ---14	+ 11	=	39	
D -----16	+ ---13	+ 11	=	40	
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	
63	62	49		174	
Profrs.	Profrs.	Profrs.		Profrs.	

Con el fin de presentar en una forma clara la población de la cual se obtuvo la muestra, anexamos una gráfica de la misma.

## GRAFICACION DE LA POBLACION



TOTAL 174 ELEMENTOS

Constantes de la muestra.

Las constantes que se tomaron en cuenta en la elección de la muestra fueron: a) tener mínimo cuatro años de servicio, b) que con anterioridad hubieran trabajado con primero o segundo grado de primaria, c) en la actualidad estuvieran laborando en alguno de los grados referidos.

VARIABLES COMPONENTES DEL MODELO.

A continuación hacemos un listado de las variables independientes e intervinientes que fueron consideradas en la investigación:

- 1.- Finalidad de los contenidos programáticos de ambos niveles.
- 2.- Existencia de vinculación o desvinculación de los contenidos programáticos por grado y nivel.
- 3.- Utilidad que dan los contenidos del nivel anterior al posterior.
- 4.- Que tan apegados están los contenidos referentes a la lecto-escritura con los intereses del niño.
- 5.- Constancia de la estructura metodológica propuesta en programas oficiales para la lecto-escritura.
- 6.- Conocimiento del alumno en sus diferentes aspectos psicológico, pedagógico y social.
- 7.- Actividades propuestas por el maestro para que el alumno sistematice su aprendizaje.
- 8.- Análisis de la información que presenta el educando al ingresar (principio de cursos en los grados referidos),

influencia de los repetidores, o aquellos niños que no cursaron preescolar.

9.- Importancia de la realización de un examen diagnóstico.

10.-Conocimiento del antecedente medio alfabetizador del alumno.

11.-Existencia de apoyo por parte de los padres de familia.

12.-Importancia de los errores cometidos por el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.

13.-Conocimiento del inicio del aprendizaje de la lecto-escritura. Se piensa que el niño no puede principiar su aprendizaje de la lecto-escritura si no tiene una guía que directamente lo lleve a dicho aprendizaje, lo demás que haya experimentado el niño y le ayude a su maduración en ese aspecto parece no contar y por ello se cree que es en la primaria en donde inicia el proceso de la lecto-escritura tomando en este nivel como factor determinante la aprobación o reprobación del grado. El criterio fundamental para evaluar es "si sabe o no escribir al dictado ciertas palabras y oraciones simples, si es capaz de leer en voz alta algunos pequeños textos"; aunque hay que recordar que el niño aprende con maestro, sin maestro y a pesar de éste.

14.-Importancia dada al método en el aprendizaje de la lecto-escritura.

15.-Características por las cuales los educandos no aprenden a un mismo ritmo.

16.-Si toda la construcción del conocimiento tiene que ver con la actividad del niño.

Análisis del cuestionario "A".

Este cuestionario consta de ocho interrogantes, las dos últimas son abiertas y servirán como sugerencias. Dicha encuesta es para detectar si hay vinculación entre preescolar, primero y segundo grado de primaria y si los contenidos programáticos del grado van de acuerdo a los intereses y necesidades del alumno.

Variables sobresalientes del cuestionario "A".

1.- Opinión de los profesores de la muestra sobre la existencia de vinculación o desvinculación en los contenidos programáticos referentes a la lecto-escritura en los grados de tercero de preescolar, primero y segundo grado de primaria, así como su secuencia cronológica por nivel y por grado.

2.- Opinión sobre la correspondencia que tienen los contenidos programáticos de tercero de preescolar, primero y segundo grado de primaria con las necesidades e intereses del alumno.

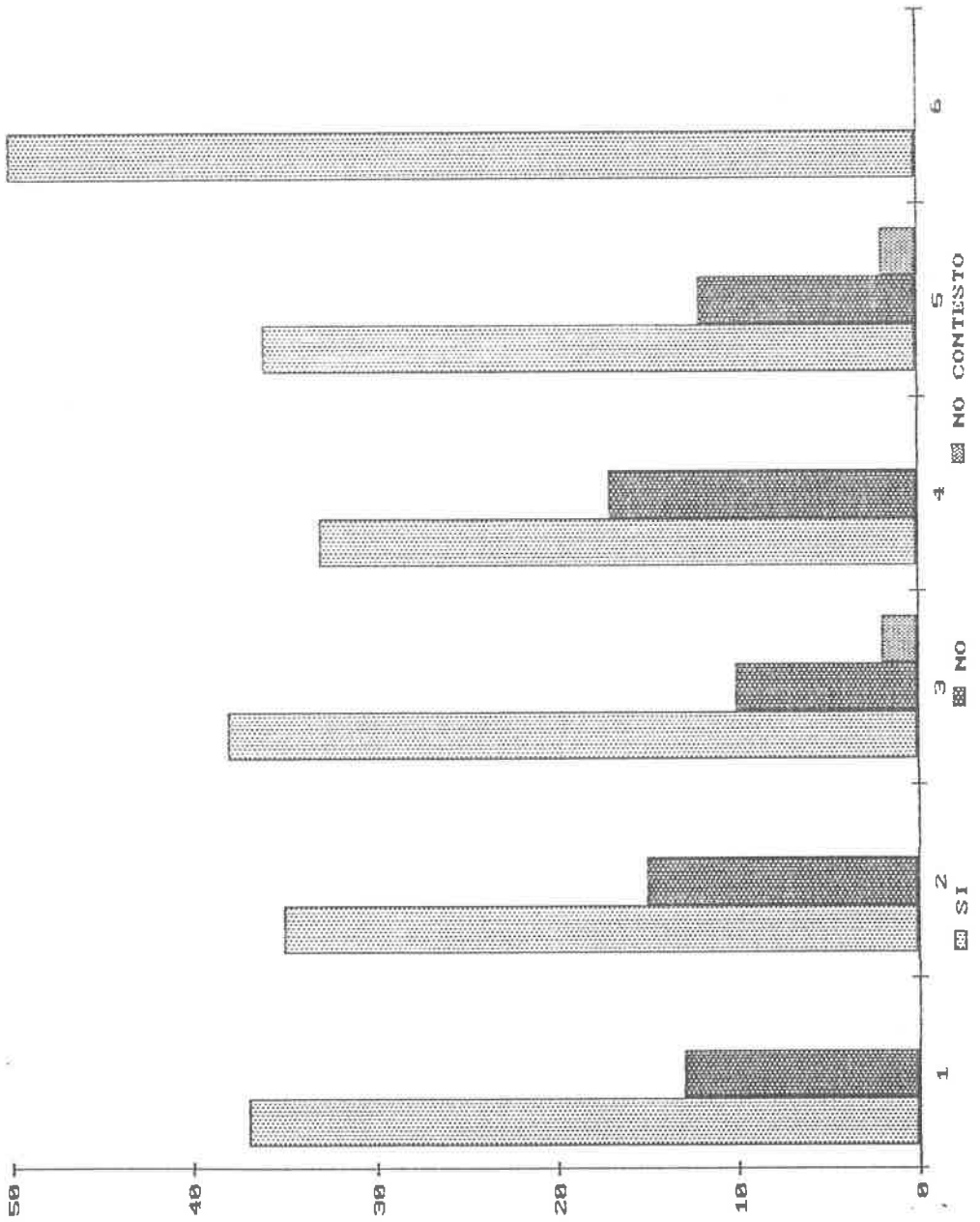
Las variables se clasificaron en tres categorías nominales: AFIRMATIVA, NEGATIVA Y NO CONTESTO, en donde a continuación se presenta el cuadro de tabulación que deja ver el resultado.

Tabla "A" de distribución de frecuencias.

VARIABLES	CATEGORIAS/FRECUENCIAS						
	SI	NO	N/C	TOT	SI%	NO%	N/C
1. Conoce la finalidad de los contenidos programáticos de de preescolar y primaria.	37	13	0	50	74%	26%	0
2. Existe vinculación directa en los contenidos programáticos referentes a lecto-escritura.	35	15	0	50	70%	30%	0
3. Tienen utilidad los contenidos programáticos del nivel anterior con el posterior.	38	10	2	50	76%	20%	4%
4. Responden a las necesidades del alumno de preescolar, primero y segundo de primaria los contenidos programáticos.	33	17	0	50	66%	34%	0
5. Toma en cuenta la estructura metodológica propuesta en los programas oficiales.	36	12	2	50	72%	24%	4%
6. Es importante conocer al alumno, en sus aspectos psicológico, pedagógico y social.	50	0	0	50	100%	0	0



GRAFICA DEL CUADRO "A"



Como podemos observar, las respuestas que se dieron afirmativamente son las que teóricamente nos marcan qué debemos realizar en la práctica. Por tanto como lo muestra la tabla de distribución de frecuencias un 76.3% de la población de la muestra, conoce el programa y está de acuerdo con que si hay vinculación en los contenidos programáticos por grado y nivel; además de que están acordes con los intereses del niño. Mientras que un 22.3% lo conoce pero no lo aplica, y un 0.08% parece que no lo conoce, puesto que no contestó las preguntas de las variables 3 y 5 que van dirigidas hacia el sentido teórico del programa.

Análisis del cuestionario "B".

Detectar si el maestro de primer grado de primaria tiene conocimiento del significado o importancia del formato del informe que se le entrega al niño de preescolar al terminar dicho nivel para ingresar a la escuela primaria.

Variable sobresaliente del cuestionario "B".

Opinión sobre la necesidad de conocer los antecedentes cognitivos y familiares del alumno para continuar con el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. \*

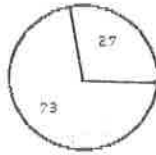
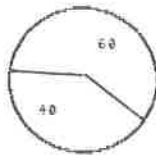
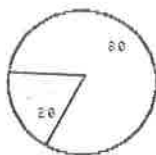
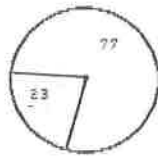
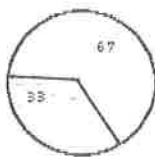
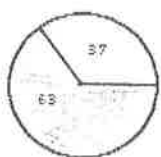
---

\*Este cuestionario se aplicó sólo a maestros de primaria por lo que la muestra es más pequeña, 30 maestros.

Tabla "B" de distribución de frecuencias.

VARIABLES	CATEGORIAS/ FRECUENCIAS				
	SI	NO	TOT	SI%	NO%
1. En el grupo con el cual trabaja por lo menos 2/3 partes de sus alumnos cursaron preescolar.	19	11	30	63%	37%
2. Existe homogeneidad en la edad de sus alumnos.	10	20	30	33%	67%
3. Analiza la información que le presentan del niño que curso preescolar.	7	23	30	23%	77%
4. Realiza un examen diagnóstico para saber el nivel en que se encuentra el grupo.	22	8	30	73%	27%
5. Sus alumnos estaban al iniciar el curso familiarizados con la lecto-escritura	12	18	30	40%	60%
6. Existe el apoyo de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.	6	24	30	20%	80%

Diagrama correspondiente a cada una de las variables del cuestionario "E".



Resultado de las variables del cuestionario "B".

Los datos reflejan que la enseñanza de la lecto-escritura no tiene el mismo punto de partida en todos los niños, aún cuando no se empieza de cero, tiene más ventajas el niño que cursa preescolar del niño que no lo cursa.

En la primera variable nos damos cuenta que tan sólo un 63% de los maestros de primer grado conforman sus grupos teniendo la ventaja de que el niño que cursó preescolar ha tenido la experiencia de crear un ambiente propicio para la lecto-escritura; ha producido y analizado sus escrituras espontáneas y ha interactuado con niños de su misma edad acerca del objeto o situación escrita. Ventaja que lleva de los niños que no cursaron preescolar, aunque esto no quiere decir que ellos no hayan tenido acercamiento con la lecto-escritura, pues esto también depende del núcleo familiar y ambiente en que se desenvuelve el niño.

La segunda variable nos demuestra que la homogeneidad respecto a edad de los niños en los grupos no existe. Los maestros entrevistados mencionan diversas causas, entre ellas hablan de los niños repetidores, lo cual origina un rezago y la dispersión en la edad comparada con los niños que apenas inician su aprendizaje en primaria, ya que en preescolar no hay reprobados; otra de las causas de la falta de homogeneidad de los grupos es la inscripción tardía por parte de los padres de familia en relación con la edad que deberían ingresar sus hijos a la escuela.

El 33% que afirmó que si existe son maestros que trabajan con grupos especiales, que no admiten reprobados, ni niños que inicien tardíamente su aprendizaje sistemático.

Desafortunadamente como lo demuestra el diagrama de la tercera variable, sólo el 23% de los maestros que llevan el primer grado de primaria analizan la información\* que el alumno lleva del preescolar. Desperdiciando con ello una valiosa información que seguramente facilitaría la comprensión de posibles tropiezos en el proceso de apropiación de la lecto-escritura por parte del niño. Con ello le restan importancia al nivel preescolar y se pierde la vinculación sistemática entre ambos niveles.

En la cuarta variable, sin embargo pudimos apreciar que aunque no analizan la información que trae el niño de preescolar un 73% de los maestros, sí les interesa saber el nivel promedio del grupo en general y del niño en particular, para lo cual realizan un examen diagnóstico ( es una prueba sencilla y se interroga a los niños sobre lo que debieron aprender en el grado anterior ). Aun así sabemos de antemano que se deben realizar ambas cosas para tener una visión más exacta, partiendo del análisis que nos brinda el maestro anterior y confrontándolo con el nuestro para obtener una información más clara y precisa, pues ambas aisladas sólo nos darán un punto de vista.

---

\* Se añaden en el anexo 2 los documentos que el niño de preescolar presenta al iniciar la educación primaria.

Por otra parte como lo muestra el diagrama de la quinta variable, el maestro confunde el término de familiarización de la lecto-escritura, con saber leer y escribir; ya que no puede ser posible que un 60% de los niños no tengan contacto con la lecto-escritura, puesto que el niño empieza su aprendizaje sistemático a la lecto-escritura mucho antes de ingresar a la escuela, aunque este momento sea diferente en cada niño y dependerá tanto de su proceso de desarrollo como de las oportunidades que tenga para interactuar con portadores de texto y adultos alfabetizados ( ambiente alfabetizador ).

Lamentablemente como lo muestran los datos obtenidos en la sexta variable es poco el apoyo que brindan los padres de familia, pues tan sólo un 20% de la muestra poblacional lo recibe, desperdiciándose así una interacción favorable al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura; ya que la escuela requiere de la colaboración continua de los padres de familia debemos tener en cuenta que de éstos últimos no todos son alfabetizados, trabajan la mayor parte del día o no están preparados para colaborar con el plantel educativo. Por esta razón debe haber una sensibilización previa para obtener un porcentaje máximo de apoyo.

En resumen de acuerdo con las variables tres y cuatro podemos deducir que la vinculación práctica entre el nivel preescolar y primaria dependerá del maestro y de la importancia que éste le de al nivel anterior o posterior, ya que tan sólo el 48% de los

profesores entrevistados tratan de que esta vinculación exista y el 52% sólo se preocupa por lo que sucede en su curso escolar.

Es importante que el maestro vincule estos dos niveles, porque para comprender al niño debe tener presente la etapa anterior que explica las bases a su nivel actual y conocer también las características de sus etapas posteriores para saber que se debe favorecer, y para promover el desarrollo posterior.

Análisis del cuestionario "C". \*

Cómo es captado el proceso enseñanza-aprendizaje con respecto a la lecto-escritura en los niveles de 3o. de preescolar, 1o. y 2o. grado de primaria.

Variable sobresaliente: Vinculación de los contenidos de aprendizaje en la práctica dentro del grupo.

Las variables se clasificaron en forma individual en dos categorías: Afirmativa y Negativa. Los resultados de la encuesta fueron los siguientes:

---

\* Ver anexo 1.



Tabla "C" de distribución de frecuencias

VARIABLES	CATEGORIA/ FRECUENCIA				
	SI	NO	TOT	SI%	NO%
1. El aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso que inicia en el primer grado de primaria.	26	24	50	52%	48%
2. El aprendizaje de la lecto-escritura depende de las habilidades del niño y de la adecuación de un método.	37	13	50	74%	26%
3. Sus alumnos avanzan en el aprendizaje de la lecto-escritura al mismo ritmo.	---	50	50	---	100%
4. La construcción del conocimiento es resultado de la propia actividad del niño.	27	23	50	54%	46%
5. Los errores que comete el niño son necesarios para progresar en la construcción de su conocimiento.	40	10	50	80%	20%
6. Que estrategias utiliza para favorecer el proceso de la lecto-escritura (X).					

(X) NOTA: La variable 6 no se categorizó porque fue una pregunta de respuesta abierta.

Resultado del cuestionario "C".

Variable 1.- Cabe hacer la aclaración, que del total de maestros que contestaron negativamente (48%), 5 de ellos se contradijeron en sus respuestas (10%), ya que no fue tomado el aprendizaje de la lecto-escritura como un proceso continuo, sino partiendo tan solo de la preparación previa que pudieron haberles dado en su casa (proceso repetitivo de vocales). Aumentando así el porcentaje de los que creen que se inicia en primaria, haciendo un total de 62% .

Como lo muestra la encuesta, el 62% de los maestros desconocen u olvidan que el aprendizaje de la lecto-escritura, o cualquier otro, parten siempre de aprendizajes anteriores, de experiencias previas que ha tenido el niño y de su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones; por tanto, resulta incongruente creer que el niño ha de esperar hasta ingresar en la escuela primaria para iniciar su interés por la lecto-escritura (proceso creativo), ya que el niño siempre tiene sus propias ideas sobre las cosas.

Variable 2.- La mayor parte de los profesores entrevistados (74%) como lo muestra la tabla de frecuencia, el aprendizaje del alumno lo relacionan con la utilización de un método que vaya de acuerdo con sus habilidades, dejando a un lado la construcción de un sistema de representaciones que el niño elabora en su interior con la lengua escrita, ya que para que el niño llegue al conocimiento, debe de construir hipótesis con

respecto a los fenómenos, situaciones, objetos que explora, observa e investiga; las pone a prueba, construye otras o las modifica cuando las anteriores no le son suficientes.

Variante 3.- Al observar la tabulación de esta variable en el cuadro, detectamos que 50 maestros, es decir el 100% de la muestra, estuvieron de acuerdo en que no todos los alumnos avanzan al mismo ritmo en el aprendizaje de la lecto-escritura, para avalar su respuesta, se enlistaron varias causas que influyen en el ritmo de dicho aprendizaje, las cuales se clasificaron por su origen en tres aspectos: Pedagógicas, Psicológicas y sociales.

#### Pedagógicas

- a) Desinterés del profesor
- b) Grupos saturados
- c) Inasistencia
- d) Grupos heterogéneos

#### Psicológicas

- a) Maduración
- b) Capacidad intelectual
- c) Problemas de aprendizaje
- d) Estructuración psicogenética

#### Sociales

- a) Ambiente familiar
- b) Condiciones económicas

Es importante mencionar que las causas anteriores no se dan aisladas, sino que en ocasiones unas generan a otras.

Variable 4.- En cuanto a esta variable cabe indicar que existe contradicción con la respuesta dada en la variable 2, ya que aquí el 54% de los maestros (mayoría) está de acuerdo con que la obtención del conocimiento, incluso el de la lecto-escritura, es el resultado de la propia actividad del sujeto (tomando como sujeto activo al que compara, incluye, ordena, categoriza, etcétera).

Variable 5.- El 80% de la muestra cuestionada se refiere a los errores que el niño comete como "constructivos", ya que según ellos de los errores se aprende, con lo cual estamos de acuerdo, pues resultan necesarios como fases previas para estructurar el conocimiento. \*

Variable 6.- La pregunta que corresponde a esta variable, se hizo con el objeto de captar las estrategias utilizadas por maestros de la muestra, para enriquecer y ampliar las actividades que favorecen un aprendizaje constructivo y afectivo de la lecto-escritura, aprovechando la estructura en que cada uno de los alumnos se encuentra. De este modo fueron recabadas las siguientes sugerencias, cabe aclarar, que en su mayoría pueden ser aplicadas a 3ro. de preescolar, 1ro. y 2do. grado de primaria, lo único que varía es el grado de dificultad de las mismas. Una de las actividades del maestro consiste en adaptarlas a las necesidades del alumno.

---

\* Explicación en la página 44 del marco teórico.

Son fundamentales dos cosas: El interés por parte del maestro que atiende el grado específico y el apoyo de los padres de familia, entendiéndose éste como el crearles un ambiente alfabetizador, atendiéndolos en sus necesidades básicas, demostrarles su cariño e interés para que los niños se desarrollen en los ámbitos correspondientes, aunque sea dentro de sus posibilidades.

Dicho esto, pueden clasificarse de la siguiente manera, en tres criterios sugeridos por la muestra, utilizando el método hermenéutico.

---

**PEDAGOGICAS****PSICOMOTRICES****MATERIALES**

---

- |  |   |   |
|--|---|---|
| a) Motivación partiendo de su realidad.  | a) Estrategias a partir de ejercicios psicomotrices como: recortado, - pegado, iluminado, seguimiento de caminos, reafirmación de - lateralidad y espacio, etc. | a) Utilizar material - apropiado de interés - de acuerdo a las características del niño.  |
| b) Hacer surgir necesidades despertando su interés por la lecto-escritura.                             | b) Cantos y juegos que le permitan desarrollarse y sobre todo que le - sean útiles y novedosos.   | b) Utilizar recortes de - periódico, revistas o cualquier material impreso.   |
| c) Fomentar la interacción maestro-alumno.   |   | c) Gioser desarmable de - letras, memorama de - palabras y dibujos, - lectura de logotipos, identificación de palabras, dados didácticos y lotería de palabras. |
| d) Crear un ambiente alfabetizador en la escuela y con los padres de familia en su hogar.              |   |   |
| e) Atención amplia a los niños de bajo rendimiento. (Respetando su ritmo de pero impulsarlo.           |   |   |
| f) Conocer la realidad de cada alumno y mostrar interés de nuestra parte.                              |   |   |
| g) No caer en actividades rutinarias con el objeto de que se mantenga frecuente el interés del alumno. |   |   |

En general podemos deducir respecto a este cuestionario, que la muestra poblacional seleccionada considera que la enseñanza de la lecto-escritura corresponde a la escuela primaria y que basta con dominar un método y conocer las habilidades que tenga el niño para que se dé dicho aprendizaje; sin embargo, están conscientes como lo demostraron en la variable número 4, que la construcción del conocimiento es muy importante y dependerá del niño, lo cual hace que no todos tengan un mismo punto de partida ni vayan al mismo ritmo en su aprendizaje y se apoyan para que éste se dé en la propia experiencia del alumno obtenida de sus errores sistemáticos.

Esto nos hace reflexionar en la manera habitual de como el maestro concibe el aprendizaje y cual diferente lo lleva a la práctica (teórico-práctico); tal situación la observamos desde el momento en que el maestro se contradice en sus respuestas.

Tercera etapa.- Ya habiendo obtenido los datos de los cuestionarios aplicados nos pusimos a analizar los programas de preescolar, primero y segundo grado de primaria expedidos por la Secretaría de Educación Pública y vigente durante el ciclo escolar 90 - 91.

Mediante un análisis hermenéutico de dichos textos concluimos que:

Análisis de los programas de preescolar.

El programa de educación preescolar (PEP 81) se conforma de tres libros en los cuales: el libro uno, comprende la planificación general del programa, permitiéndole a la educadora tener una visión de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, de las líneas teóricas que lo fundamentan, de los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño durante el periodo preescolar y de las formas como se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).

El libro dos comprende la planificación específica de diez unidades temáticas (integración del niño a la escuela, el vestido, la alimentación, la vivienda, la salud, el trabajo, el comercio, medios de transporte, medios de comunicación y festividades nacionales y tradicionales) y varias situaciones que se desprenden de cada una de ellas, de entre las cuales la



educadora tendrá la posibilidad de elegir para planear las actividades en torno a estos contenidos, sistematizando la planificación desde el punto de vista operativo.

La visión conceptual del libro uno y dos evitan la mecanización del trabajo y permite a la educadora ver el sentido tanto de sus acciones, como las del niño dentro de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje (PEA).

El libro tres, de apoyos metodológicos es un auxiliar que ofrece una gama de orientaciones y actividades para enriquecer su trabajo, y la posibilidad de apreciar en cada una de ellas la relación que guardan con los ejes de desarrollo en las diferentes situaciones.

El programa de preescolar está fundamentado en la psicogenética elegida como opción teórica que hasta el momento es la que nos brinda las investigaciones más sólidas sobre el desarrollo del niño y principalmente para nuestros fines sobre los mecanismos que permiten saber "como aprende el niño" y derivar de ello una alternativa pedagógica.

De acuerdo con esta teoría el PEP 81 pretende favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad; y sobre todo el desarrollo de los niños que en muchos casos han crecido en ambientes limitados en cuanto a oportunidades de juego,

relacionados con otros niños y acciones sobre objetivos variados.

El desarrollo de este programa intenta suplir algunas carencias que provienen del medio familiar y sociocultural en que han crecido muchos de los niños.

Por tanto los contenidos que se proponen en el PEP 81 tienen como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño, a través de las actividades; tomando como núcleo organizador de los contenidos "el niño y su entorno".

En el PEP se plantea como el niño construye su conocimiento, el cual se da a través de las experiencias que va teniendo con los objetos de la realidad y dependiendo de las fuentes de donde proviene dicho conocimiento, este puede considerarse bajo tres dimensiones: físico, lógico matemático y social; los que se construyen de manera integrada e interdependiente uno del otro.

Físico: es la abstracción que el niño hace de las características que están fuera y son observables en la realidad externa (color, forma, tamaño, peso, etc.).

El lógico matemático se desarrolla a través de la abstracción reflexiva. La fuente de dicho conocimiento se encuentra en el mismo niño, es decir, lo que se abstrae no es observable, este

conocimiento se va construyendo sobre las relaciones que el niño ha estructurado previamente y sin las cuales no puede darse la asimilación de aprendizajes subsecuentes (clasificación, seriación, etc.).

En lo que respecta a la construcción que el niño va haciendo del conocimiento social, es necesario considerar que éste se caracteriza principalmente por ser arbitrario, dado que proviene del consenso socio-cultural establecido; (lenguaje oral, lecto-escritura, valores y normas sociales, etc.) que difieren de una cultura a otra.

Este conocimiento conlleva una particular dificultad para el niño, ya que no sustenta sobre ninguna lógica invariable o sobre reacciones regulares de los objetos sino que es un conocimiento que tiene que aprenderse de la gente, del marco social que rodea al niño.

El objetivo general de este nivel toma en cuenta estas tres dimensiones que conllevan a cada una de las áreas de desarrollo: afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor, el cual se enfoca en propiciar en alto grado las acciones del niño sobre los objetos, animarlo a que se exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad, iniciativa y curiosidad, procurando en general que se desenvuelva en un ambiente en el que actúe con libertad.

El PEP organiza de manera congruente con los objetivos, las actividades que deben desarrollarse en las unidades y situaciones que las integran; así como su relación con los ejes de desarrollo los cuales son: afectivo-social, función simbólica, preoperaciones lógico matemáticas y construcción de las operaciones infralógicas (tiempo y espacio).\*

No está por demás reiterar que todos estos aspectos del desarrollo están íntimamente relacionados y que en cualquier actividad que el niño realice, éste responde como una totalidad indisociable.

Sin embargo, para fines didácticos, consideramos que hay actividades que favorecen más algunos aspectos, por lo que hacemos esta distinción teóricamente arbitrariamente, pero prácticamente necesaria.

Retomando este criterio deducimos que es al eje del desarrollo de la función simbólica al cual corresponde la enseñanza de la lecto-escritura en la que está encaminada nuestra investigación.

La función simbólica consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etc. en ausencia de ellos.

Se pueden distinguir claramente como expresiones de esta

---

\* Ver anexo No. 3

capacidad representativa: la imitación en ausencia del modelo, el juego simbólico o juego de ficción, la expresión gráfica, la imagen mental y el lenguaje que le permiten un intercambio y comunicación continua con los demás, así como la posibilidad de reconstruir sus acciones pasadas y reconstruir sus acciones futuras.

El objetivo específico de esta función es: enriquecer y consolidar la función representativa del niño en el periodo preoperatorio y favorecer el pasaje que realiza del nivel del símbolo al nivel del signo.

Las actividades básicas que conducen a alcanzar ese objetivo son: la dramatización o juego simbólico, la expresión gráfico plástica, la utilización del lenguaje oral y el abordaje de la lecto-escritura; tomando en cuenta en este último la compensación de diferencias de estimulación que los niños traen de sus casas.

Análisis de los programas de primero y segundo grado de primaria.

Los programas para primero y segundo grado de primaria tienen una característica en común: son integrados.

La integración en el proceso de aprendizaje se conceptualiza de la siguiente manera: consiste en presentar al alumno las cosas y los hechos como se dan en la realidad como un todo unificado,

como una interrelación organizada porque las vivencias no se presentan en forma aislada.

Los textos referidos con anterioridad consideran indispensable dar a conocer los criterios psicológicos, pedagógicos y didácticos así como los criterios de integración en los que se basa la elaboración de los mismos, por lo tanto presentamos de manera sencilla los criterios.

#### Fundamentos psicológicos.

Desde este punto de vista la integración es fundamentada en los estudios de la psicología evolutiva estimulada por las investigaciones hechas por Jean Piaget. En resumen esta corriente explica que el alumno aprende mejor cuando los conocimientos están relacionados, se trata de todas las cuestiones que giran en un punto unitario que da significado a todo lo demás, sugiere que el niño al operar sobre el objeto construya su propio conocimiento.

La psicología de la forma o Gestal se inclina por demostrar que el niño no reacciona con respuestas a un estímulo único. Es por eso que la integración se basa en el entorno en el que se desarrolla el educando, en las necesidades e intereses del mismo.

#### Criterios pedagógicos.

Los criterios pedagógicos que intervienen en la elaboración de

los programas referidos en resumen son:

- Reunir y coordinar todas las cuestiones en torno a un punto unitario que de significado a todas las demás.
- Que las ocho áreas del conocimiento que forman parte del plan de estudios organizados lógicamente.
- Comenzar el aprendizaje en forma analítica.
- Sistematizar el proceso de aprendizaje a fin de economizar el esfuerzo del docente y los alumnos.
- Evitar la falta de coherencia entre los contenidos de las áreas del plan de estudios.
- Apoyarse en situaciones vitales y en los intereses del niño.
- Fomentar la actividad del alumno.
- Emplear el método científico.
- Propiciar el desarrollo integral y armónico del niño.

Criterios didácticos.

La integración didáctica es la que explica de qué forma se estructura los programas para primero y segundo grado de

primaria, dicha construcción se basa en algunos lineamientos que tratan de organizar la enseñanza con un criterio totalizador y unitario, donde el educando no se enfrente a un conocimiento fraccionado, de modo que la integración toma en cuenta la función globalizadora del niño.

Para que la integración didáctica se logre, tanto el programa de primero como el de segundo de primaria están organizados en ocho unidades, tomando en cuenta los meses de trabajo durante el ciclo escolar, cada unidad se compone de cuatro módulos los cuales se estructuran con objetivos específicos y actividades elaboradas considerando los objetivos generales del grado correspondiente, se relacionan con los núcleos integradores de unidad y de módulo, los contenidos científicos de las áreas de aprendizaje además de tomar en cuenta el nivel de desarrollo del niño de primero y segundo grado.

En cuanto a las actividades, se programaron en torno a las distintas áreas, deben cubrir las directrices marcadas por los ejes o núcleos de integración. La organización de las actividades para cada módulo es de diferente forma pues están diseñadas de acuerdo a los objetivos y contenidos correspondientes; puede ser en forma lineal, es decir, a partir del núcleo integrador del módulo y desarrollándose las actividades propias de cada área de aprendizaje siguiendo una correlación integradora. La forma circular, va de el núcleo y se termina regresando a él. En ocasiones la forma es radial,



avanza del núcleo integrador y se forma en un ir y venir entre las actividades. Aunque la mayoría de las veces estas tres formas se combinan.

Criterios de integración.

En los programas integrados se explican los criterios de dicha integración o sea, los núcleos a través de los cuales se han de relacionar los objetivos con los contenidos.

Indican que forman fueron relacionados tres métodos de los más usuales en cuanto a integración se refiere y son:

Esquemas conceptuales.- se trata de tomar como núcleo integrador una idea eje sobre la ciencia o bien una situación real del mundo del niño.

Procesos.- consiste en tomar como núcleo no a un contenido sino uno de los procesos de la investigación predominando el de la investigación debido a las características del niño de 6 a 8 años.

Objetivos.- se propone una búsqueda de metas comunes a un conjunto de áreas de aprendizaje. El objetivo que se encuentra muy a menudo es el de la expresión puesto que es una forma real de conocer si el niño ha interiorizado sus observaciones, es decir, el niño percibe la realidad a través de la observación y este proceso se va desarrollando, sin embargo, es más de lo

que puede expresar, por tal motivo algunos objetivos están diseñados para equilibrar la observación y la expresión.

No obstante el primero de los métodos se concentra en los contenidos programáticos, mientras que el segundo y el tercero se refieren a la operatividad dinámica del proceso de aprendizaje.

Después de haber analizado las bases que sirvieron para estructurar y elaborar los programas a los que hemos hecho referencia en este apartado, haremos hincapié sobre los ejes de desarrollo en los cuáles el niño está trabajando.

Ambos programas contienen actividades propuestas para desarrollar los diferentes aspectos de la personalidad, pueden usarse como apoyo tanto para el proceso de maduración como para las actividades programáticas por eso es que no deben ser valuadas como aprendizaje académico. Esas esferas de desarrollo que se pretende que el niño trabaje se clasifican en tres aspectos; socio-efectivo, cognoscitivo y psicomotriz.

En este caso el punto de interés es mostrar de manera sencilla que tanto el programa de primero como el de segundo grado están basados en los mismos criterios, la estructura que presentan es funcional para ambos, los ejes de desarrollo también son los mismos; la diferencia está en que cada uno toma en cuenta la etapa aproximada por la que atraviesan los alumnos de cada

grado; lógicamente los contenidos son con diferente grado de dificultad.

En forma específica nos interesa mostrar analíticamente los objetivos generales de área (Español), con el fin de observar si existe o no vinculación teórica en cuanto a los contenidos propuestos para el área y grado correspondientes a lecto-escritura.

De ahí que en primer grado de primaria se propone el método global de análisis estructural y su objetivo general es el siguiente: Iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Aunque se sabe que la conceptualización de la lecto-escritura comienza mucho antes de que el niño ingrese al primer grado de primaria, el término iniciarse se toma en el sentido convencional de la lengua escrita, es decir, cuando el niño empieza a comprender el sistema alfabético de nuestra lengua (el español).

Este método de análisis estructural está basado en el principio de "leer es comprender la lengua escrita" y sigue un proceso apoyado en cuatro etapas; el aprendizaje de el todo y posteriormente el análisis hacia las partes. Esas etapas son:

- 1.- Visualización de enunciados.
- 2.- Análisis de enunciados en palabras.
- 3.- Análisis de palabras en sílabas.

#### 4. - Afirmación de la lecto-escritura.

Dichas etapas giran en torno al anterior análisis, sin embargo, aquí se expresan en forma muy general con el fin de no perder la intención de esta investigación.

Además puede decirse que el método al que nos referimos es el propuesto por el programa oficial pero existen otros apoyos que pueden usarse en la sistematización de la lecto-escritura, existe por ejemplo la propuesta para el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas (PALEM) entre otras, recordemos que el método o proceso que se emplee para tales fines, no es lo básico, es de más importancia favorecer de modo específico la conceptualización de la lecto-escritura y el desarrollo cognoscitivo del alumno.

En cuanto a segundo grado de primaria, con respecto a la lecto-escritura se busca que el niño exprese sus intereses, pensamientos, sentimientos y opiniones en forma oral, escrita, corporal y plástica, y que desarrolle la capacidad de comprensión de la lectura.

Reflexionando sobre los objetivos generales y analizando las actividades sugeridas en el segundo grado de primaria para el desarrollo de la lectura y escritura se desprende en síntesis que:

- El niño exprese en forma oral y escrita sus observaciones.
- Exprese oralmente y por escrito sus experiencias.
- Escuchar la lectura hecha por el maestro de algunos textos.
- Leer en voz alta textos.

La variante que se encuentra en dichas actividades es que las observaciones y las expresiones; el niño debe hacerlas.

Entonces de este grado escolar se pretende que el niño poco a poco avance en la lectura no solamente descifrando signos, sino que comprenda lo que lee; también se va iniciando en la ortografía.

Después de este análisis concluimos que en los tres programas PEP 81, 1º y 2º grado de primaria los objetivos generales son los mismos, en ambos niveles a través de los programas correspondientes se pretende mediante al objetivo general favorecer la formación integral del individuo; la diferencia se encuentra en el desglose de los objetivos específicos de cada grado y las actividades que los complementan, las cuales se llevarán a cabo tomando como fundamento la etapa de desarrollo intelectual por la cual atraviesan los alumnos en los grados referidos.

En el cuadro comparativo que a continuación presentamos se demuestra detalladamente la vinculación teórica del nivel preescolar, primero y segundo grado de primaria en lo referente a los contenidos programáticos de la lecto-escritura.

NIVELES ASPECTO	PREESCOLAR	1o. DE PRIMARIA	2o. DE PRIMARIA
OBJETIVO GENERAL	Favorece el desarrollo integral del niño, tomando en cuenta las características de esta edad.	La educación primaria busca el desarrollo integral del individuo.	La educación primaria busca el desarrollo integral del individuo.
OBJETIVO GENERAL DE LA LECTO-ESCRITURA	Propiciar en alto grado las acciones del niño sobre los objetos, animarlo a que se exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad, iniciativa y curiosidad procurando en general.	Afirmar y sistematizar los diversos conocimientos adquiridos y aplicarlos de acuerdo con los patrones culturales que predominan en su comunidad.	Propiciar una actitud crítica ante lo que lee y propiciar la expresión en forma oral y escrita de sus sentimientos y emociones modificando, enriqueciendo y reorganizando las estructuras formadas en primer grado.
OBJETIVO ESPECIFICO DE LA LECTO-ESCRITURA	Enriquecer y consolidar la función representativa del niño en el período preoperatorio y favorecer el pasaje que realiza del nivel símbolo al nivel signo.	Iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura.	Desarrollar la comprensión de la lecto-escritura y, expresar sus intereses, pensamientos y sentimientos en forma oral y escrita.
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA	Su función es dar un contexto de desarrollo operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades del mismo, tomando como núcleo organizador "el niño y su entorno".	Los contenidos de español se dividen en cuatro aspectos: comunicación oral, comunicación escrita, nociones de lingüística e iniciación a la lecto-escritura.	Los contenidos de español se dividen en cuatro aspectos; comunicación oral, comunicación escrita, nociones de lingüística e iniciación a la lecto-escritura.**

\* Entendiéndose el inicio de la lecto-escritura en el ámbito convencional, debido a que esta última es arbitraria y va de acuerdo con el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve el niño.

\*\* Se amplía el círculo de desarrollo.

	Dramatización o juego - simbólico.	Expresarse libremente sin inhibiciones.	Expresarse libremente sin inhibiciones.
	Expresión Gráfico Plás- tica.	Participe en diálogos y discusiones.	Participe en diálogos y discusiones.
	Utilización del lengua- je oral.	Visualice enunciados con sentido práctico para él.	Utilice enunciados - con sentidos práctico para él.
ACTIVIDADES	Abordaje de la lecto- escritura.	Emplée construcciones gramaticales con sen- tido práctico.	Emplée construcciones gramaticales con sen- tido práctico.
		Adquiera y aplique - criterios de correc- ción en cuanto a la - lecto-escritura.	Adquiera y aplique - criterios de correc- ción en cuanto a la - lecto-escritura.
		Comunicarse en forma lingüística y no lin- güística.	Comunicarse en forma lingüística y no lin- güística.

CONCLUSIONES

GENERALES



## CONCLUSIONES GENERALES

Cuarta etapa.- Considerando la problemática que existe en el aspecto de la lecto-escritura y el hecho concreto de que enseñar a leer y a escribir es una de las tareas básicas que se impone la escuela primaria, y que para obtener mejores resultados en su objetivo requiere que el niño que ingresa a la escuela primaria haya cursado preescolar, aún cuando el nivel preescolar no es obligatorio, en la actualidad es indudable el valor preparatorio que tiene con respecto al comienzo del ciclo primario.

Reunimos a maestros de estos dos niveles para indagar en sus contenidos educativos (programáticos y de aprendizaje) y observar e investigar su vinculación; ésto se asumió para conocer qué y cómo se enseña la lecto-escritura en el nivel preescolar y primaria, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambos niveles.

Para recolectar los datos y obtener las conclusiones, consideramos dos fuentes de información:

1ra.- Entrevistas por cuestionamientos a maestros de ambos niveles.

2da.- Análisis de los programas de preescolar, primero y segundo grado de primaria.

Fue notable encontrar en el análisis realizado de cada uno de los cuestionarios aplicados, contradicciones fuertes entre lo teórico y lo práctico respecto a los contenidos educativos; y los errores de no entender a qué se refieren cada uno de los contenidos programáticos y cuál es el sentido didáctico al trabajarlos.

Aun cuando los maestros comentaron conocer el programa y los contenidos de su grado que se abordan en el aspecto de la lecto-escritura; se observó una marcada tendencia a parcializar los contenidos de los niveles o grados anteriores e iniciar su trabajo con aspectos aislados. Lo que nos hizo pensar que los docentes no reconocen las relaciones existentes entre estos niveles, ni como se vinculan entre sí para coadyuvar al desarrollo de la estructura del conocimiento en el niño.

Análisis teórico de los programas.

Analizando teóricamente los programas de 3ro. de preescolar, 1ro. y 2do. grado de primaria con respecto al área de español nos pudimos dar cuenta que la fundamentación teórico-metodológica que los sustenta proviene de una conceptualización específica cuyo objetivo es: favorecer el desarrollo integral del niño, apoyándose en los principios básicos de la teoría psicogenética de Jean Piaget.

En el programa de preescolar así como en otros materiales de apoyo de este nivel referidos a la lengua escrita, se plantea

la importancia de favorecer las producciones espontáneas de los niños, aceptando las grafías que utilicen, su manera de representar el sistema de escritura; considerando que las formas particulares a través de las cuales los niños escriben antes de apropiarse del sistema convencional son características del proceso de aprendizaje, por lo cual no sólo se enfatiza su aceptación sino la importancia de propiciar dichas escrituras.

En este nivel se replantea, de manera esencial, tanto la conceptualización del aprendizaje de la lecto-escritura como las acciones educativas por realizar, para promover la adquisición de este conocimiento.

Respecto a los programas de 1ro. y 2do. grado de primaria presentan exactamente la misma introducción e información para explicar lo que se pretende desarrollar en el área de español.

Entre algunas de las aportaciones referidas en dichos textos se menciona lo siguiente:

"En la escuela primaria, la adquisición de la lengua escrita se fundamenta en el principio de la percepción global del habla y en la modalidad de uso de la lengua que el niño maneja lo cual también es válido para la comunicación oral". ( 13 )

(13) SEP. Libro para el maestro 1ro. y 2do. grado p. 17 México 1990.

Advierten que el niño a esta edad (6 a 7 años) ya maneja oralmente enunciados con sentido para él y aunque en forma muy simple ya tiene una estructura gramatical en donde utiliza una sintaxis relativamente compleja, por eso es importante que los enunciados utilizados para comenzar a leer (visualización) sean funcionales.

Mencionan sobre la lecto-escritura que así como el niño se comunica oralmente en una forma espontánea del mismo modo escribirá libremente pasando por las primeras etapas de desarrollo de la lengua escrita, que no se obligue al alumno a escribir como normalmente lo haría una persona que ha concluido dicho desarrollo de ese aspecto.

A decir verdad lo que se pretende a lo largo de los seis años de primaria es capacitar al niño a expresarse por escrito, a que este proceso se haga con claridad, espontaneidad y coherencia cuando se avance se irá adquiriendo los criterios de corrección con respecto a la lecto-escritura.

Tomando en cuenta lo que mencionan teóricamente los programas y lo observado, cuestionado y analizando en la práctica de la muestra poblacional; concluimos con el reconocimiento de que más que desvinculación nos enfrentamos a un problema de tipo pedagógico donde el agente más directamente involucrado en la interacción educativa es el "maestro", al que cabe recordarle que es a nosotros a quienes nos compete lo más arduo e

importante; vincular los niveles y los contenidos curriculares con las necesidades, intereses y afanes del alumno.

## SUGERENCIAS

## SUGERENCIAS

Quinta etapa.- De acuerdo a la teoría psicogenética y los avances de la psicolingüística contemporánea, así como los datos proporcionados por los maestros de la encuesta, se ha mostrado que aprender a leer y a escribir más que una destreza mecánicamente adquirida, es un proceso de construcción fundamentalmente del principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura.

Para que el profesor disminuya la problemática de la desvinculación pedagógica en su práctica docente y puede lograr en su máxima potencia el objetivo de la psicolingüística contemporánea, se hace necesario considerar:

- Al niño, como sujeto activo de su aprendizaje, que tenga necesidad por interpretar o producir mensajes escritos para construir por sí mismo este conocimiento.

- Al maestro, como profesional que debe observar y reconocer el momento en que el niño empiece a interesarse en la lecto-escritura, de acuerdo con la función particular que se le da en casa, o en la comunidad, y que, a partir de esto amplie sus posibilidades de acción brindando medios significativos para que el niño en forma natural y espontánea entre en contacto con todo tipo de material escrito.

- A los padres de familia, como los sujetos responsables que sustentan los aprendizajes de sus hijos en el hogar y apoyan al maestro con acciones y materiales necesarios para que el niño sistematice su aprendizaje dentro del aula. Y aquellos que colaboran ampliamente con la escuela deberán ser sensibilizados para que brinden ayuda de acuerdo a sus posibilidades.

- Al entorno (familia, escuela, comunidad), medio en donde el niño aprende las primeras formas de organización social que dan significado a sus representaciones, ideas, reglas, formas de comunicación, etc. Además es ahí donde se inicia su aprendizaje sistemático de la lecto-escritura.

Teniendo en cuenta los elementos mencionados nos dirigiremos directamente a dar algunas sugerencias específicamente al maestro, como agente más directamente involucrado y vía principal para la solución a la problemática que nos inquieta:

1.- Se hace necesario contar con un amplio conocimiento del enfoque teórico que nos brinda el programa, para tener un soporte que nos ayude a comprender lo que pasa en el aula, como un apoyo a la acción pedagógica y una sustentación a la propuesta didáctica del plan de trabajo.

2.- Además hay que buscar la creación de nuevas actividades, inscritas en el marco teórico planteado, tendientes a enriquecer, complementar, y, en algunos casos, sustituir las



acciones pedagógicas existentes. Hay que recordar que el programa es flexible.

3.- Realizar un análisis de la información que nos presentan los alumnos al inicio del ciclo escolar con el fin de dar continuidad al aprendizaje del niño en los aspectos de la lengua escrita, y que los maestros de primaria tomen en cuenta la labor que al respecto realizan las instituciones de preescolar, reconociendo y utilizando el informe y la hoja de evaluación transversal que indican el avance del niño respecto a los procesos de lecto-escritura.

4.- A su vez los alumnos de primer grado de primaria que asciendan al grado superior, se sugiere sea anexado a su cuadernillo de evaluación un informe por escrito de su avance en la lecto-escritura.

5.- Verificar mediante un examen diagnóstico, si el niño sigue en la misma etapa que indica el informe por escrito que presenta o si ha habido algún cambio, y realmente partir de sus necesidades acercándolo a las actividades que le parezcan más interesantes e interactúe en su proceso de aprendizaje.

6.- Planear nuestra práctica docente por escrito e incluir el proceso de evaluación del educando con el fin de observar las dificultades por las que va pasando y los cambios favorables que va otendiendo dentro del proceso de aprendizaje. Además de ir adaptando el programa a las necesidades del niño y su entorno.

7.- Buscar la interrelación escuela-alumnos-padres de familia para poder cubrir en forma adecuada las necesidades de el alumno, proporcionado a los padres de familia la información necesaria sobre el papel de la escuela en los relativo a la lecto-escritura y así lograr un enfoque directo de la escuela y la comunidad.

8.- El hecho de que el aprendizaje no dependa de un método no indica que podamos prescindir de él, pues no se puede dar el aprendizaje como un proceso desordenado sino que se requiere de cierta sistematización.

9.- Participar en jornadas pedagógicas planeadas con temas de interés en común entre maestros de preescolar y de primaria; es decir, que exista un intercambio constante de información e ideas, con el propósito de poner puntos claros de conexión entre estos niveles, así como tener conocimiento de los fundamentos, principios pedagógicos y sus objetivos que se persiguen.

10. Recordar que el objetivo de la educación es: Favorecer el desarrollo integral del niño, para no sobreestimar la atención de un sólo aspecto en detrimento de otros.

11.- Tener siempre presente que su función no es la de decidir la edad en que supuestamente el niño aprenderá la lecto-escritura, sino conocer el papel del niño como constructor de

su propio aprendizaje, la influencia del ambiente alfabetizador y no confundir la lectura como una forma mecánica de deletreado y a la escritura con el copiado sino hacer de esta un acto "creativo".

12.- Conocer a cada niño y respetar sus características, su forma de comunicarse y su ritmo de desarrollo.

13.- Entender los errores constructivos de los niños como parte del proceso de aprendizaje.

14.- Olvidarnos de la falsa dicotomía de que si es en preescolar donde el niño inicia su aprendizaje a la lecto-escritura o si le corresponde este a la escuela primaria. Existen suficientes datos que nos indican cuál es el camino que siguen los niños para apropiarse de la lengua escrita.

15.- Buscar apoyo de parte de las autoridades administrativas inmediatas en el acercamiento del conocimiento que nos actualice, y por nuestra parte asistir a los centros de estudios superiores que nos proporciona la SEP.

Las anteriores sugerencias tal vez suenen utópicas pero sólo así replanteándonos realmente nuestra labor docente, obtendremos buenos resultados para subsanar el problema pedagógico existente y así a su vez lograr la vinculación dentro de nuestra práctica docente de estos niveles en cuanto a la lecto-escritura y demás aspectos del aprendizaje.

Estamos en el preciso momento de evitar que se vaya agrandando la desvinculación entre estos dos niveles y dentro de cada uno de ellos. El peligro mayor reside en que se siga incrementando esa discontinuidad, lo que causaría más confusión y deserción, sólo las medidas como las aquí propuestas y las dadas por la experiencia individual darán el impulso necesario.

## BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA HEDT Antonio. Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos, Ed. Pax, México.
- ESCALANTE FORTON Rosendo. Investigación, Organización y Desarrollo de la Comunidad, Ed. Oasis, México.
- JEAN Piaget. Nacimiento de la Inteligencia en el Niño. Tr. Pablo Bardonaba, Ed. Grijalbo, México.
- PROGRAMAS. De preescolar. Ed. SEP, México 1987.
- PROGRAMAS. De Primaria, Primero y Segundo grado, Ed. SEP, México 1987.
- PROGRAMAS. De la Modernización Educativa de Preescolar, Ed. SEP, México 1989.
- REVISTA DE LA UPN. Pedagogía, Vol. 3, No. 1, Mayo-Agosto, Ed. SEP, México 1986.
- UPN. Contenidos de Aprendizaje, Anexo II, Ed. SEP, México 1987, 84 p.
- UPN. Contenidos de Aprendizaje, Ed. SEP, México, 1988, 276 p.
- UPN. El niño: Aprendizaje y Desarrollo, Ed. SEP, México, 1988, 221 p.
- UPN. Introducción a los Métodos Estadísticos, Ed. SEP, México, 1981, 318 p.
- UPN. Metodología de la Investigación I, Vol. 1, Ed. SEP, México, 1981, 297 p.
- UPN. Pedagogía: Bases Psicológicas, Ed. SEP, México, 1987, 384 p.
- UPN. Pedagogía: La Práctica Docente, Ed. SEP, México 1985, 479 p.
- UPN. Sexto Curso, Optativa de Jean Piaget, Ed. SEP, México 1985, 479 p.
- VARIOS COLABORADORES. Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar. Ed, SEP, México, 1989, 163 p.

## ANEXO 1

ANEXO 1

CUESTIONARIO "A"

ENCUESTA EN RELACION A LOS CONTENIDOS PROGRAMATICOS PARA MAESTROS DE PREESCOLAR, PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA.

ZONA ESC. \_\_\_\_\_ NIVEL \_\_\_\_\_ GRADO QUE ATIENDE \_\_\_\_\_  
MEDIO EN QUE LABORA \_\_\_\_\_ NIVEL MAXIMO DE EST. \_\_\_\_\_

1.- Conoce la finalidad de los contenidos programáticos de preescolar y primaria.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

2.- Existe vinculación directa en los contenidos programáticos referentes a la lecto-escritura.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

3.- Tienen utilidad los contenidos programáticos del nivel anterior con el posterior.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

4.- Responden a las necesidades del alumno de tercer grado de preescolar, primero y segundo grado de primaria los contenidos programáticos.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

5.- Toma en cuenta la estructura metodológica propuesta en los programas oficiales.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

6.- Es importante conocer al alumno en sus aspectos psicológico, pedagógico y social.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

7.- Qué hace usted para que el niño que sale de preescolar e ingresa a primaria siga en forma sistemática su aprendizaje.



B.- Desea dar algunas sugerencias para obtener mejores resultados en el aprendizaje de la lecto-escritura.

---

---

---

CUESTIONARIO "B"

ENCUESTA PARA DETECTAR LA VINCULACION ENTRE LOS NIVELES DE PREESCOLAR Y PRIMARIA.

ZONA ESC. \_\_\_\_\_ NIVEL \_\_\_\_\_ GRADO QUE ATIENDE \_\_\_\_\_  
MEDIO EN QUE LABORA \_\_\_\_\_ NIVEL MAXIMO DE ESTUDIO \_\_\_\_\_

1.- En el grupo en el cual trabaja, ¿por lo menos dos terceras partes de sus alumnos cursaron preescolar?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

2.- Existe homogeneidad en la edad de sus alumnos.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

3.- Analiza la información que le presentan del niño que curso preescolar:

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

4.- Realiza un examen diagnóstico para saber el nivel promedio en que se encuentra el grupo.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

5.- Sus alumnos estaban al iniciar el curso, familiarizados con la lecto-escritura.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

6.- Existe el apoyo de los padres de familia en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO "C"

SE AGRADECE DE ANTEMANO LA RESPUESTA A LA SIGUIENTE ENCUESTA. SU OPINION ES IMPORTANTE PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACION.

ZONA ESC. \_\_\_\_\_ NIVEL \_\_\_\_\_ GRADO QUE ATIENDE \_\_\_\_\_  
MEDIO EN QUE LABORA \_\_\_\_\_ NIVEL MAXIMO DE ESTUDIO \_\_\_\_\_

1.- Cree que el aprendizaje de la lecto-escritura inicia en primer grado de primaria.  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.- Considera que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita depende de las habilidades del niño y de la adecuación de un método.  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

3.- Sus alumnos avanzan en el aprendizaje de la lecto-escritura al mismo ritmo.  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.- Cree que la construcción del conocimiento es resultado de la propia actividad del niño.  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5.- Los errores que comete el niño ¿son necesarios para progresar en la construcción de su conocimiento?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.- Qué estrategias didácticas utiliza para favorecer el proceso de la lecto-escritura en sus alumnos.  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

PORQUE \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO 2

ANEXO 2

DOCUMENTOS INFORMATIVOS QUE PRESENTA EL NIÑO QUE CURSO  
PREESCOLAR

INFORME PARA EL (LA) MAESTRO (A) O EDUCADORA

Institución de que proviene: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Con el fin de dar continuidad al aprendizaje del niño en los aspectos de lectura y escritura se presenta el siguiente informe.

- |   |  |     |
|---|--|-----|
| 1.- Nivel de escolaridad familiar:                        | Favorable  | ( ) |
|   | Intermedio   | ( ) |
|   | Desfavorable   | ( ) |
| 2.- Uso que se da a la lecto-<br>escritura en el hogar:   | Ninguno  | ( ) |
|   | Como objeto<br>escolar                                     | ( ) |
|   | Como objeto<br>de comunicación<br>social                   | ( ) |
| 3.- Actitud de los padres ante la<br>iniciativa del niño: | Indiferente  | ( ) |
|   | Apoyo y colabo-<br>ración con la<br>escuela                | ( ) |
|   | Interfiere el<br>proceso con me-<br>todo tradicio-<br>nal. | ( ) |

4.- Nivel de conceptualización alcanzado:

- | A) Escritura        |     | Tipo de escritura: |     |
|---------------------|-----|--------------------|-----|
| * Presilábico       | ( ) | * Convencional     | ( ) |
| * Silábico          | ( ) | * No convencional  | ( ) |
| * Transición        |     |                    |     |
| Silábico-Alfabético | ( ) |                    |     |
| * Alfabético        | ( ) |                    |     |
- B) Interpretación de textos
- |                   |     |
|-------------------|-----|
| * Primer momento  | ( ) |
| * Segundo momento | ( ) |
| * Tercer momento  | ( ) |

Vo. Bo.

Directora

SELLU

Firma de la educadora

## HOJA DE REGISTRO DE LA EVALUACION TRANSVERSAL

No. 2

NOMBRE DEL NIÑO		
EDAD	GRADO	AÑO LECTIVO
NOMBRE DE LA EDUCADORA		
JARDIN DE NIÑOS		SECTOR

AFECTIVO SOCIAL	N I V E L E S			N I V E L E S		
	1	2	3	1	2	3
FORMA DE JUEGO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AUTONOMIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COOPERACION Y PARTICIPACION	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FUNCION SIMBOLICA	N I V E L E S			N I V E L E S		
	1	2	3	1	2	3
EXPRESION GRAFICO-PLASTICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUEGO SIMBOLICO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lenguaje Oral:						
-COHO HABLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-COMO SE COMUNICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lenguaje Escrito (Lectura):						
-DONDE SE LEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-FUNCION DE LOS TEXTOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-COMPRESION DE LA ASOCIACION ENTRE SONIDOS Y GRAFIAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lenguaje Escrito (Escritura):						
-ESCRITURA DE LAS LETRAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PREOPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS	N I V E L E S				N I V E L E S		
	1	2	3		1	2	3
CLASIFICACION	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SERIACION	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONSERVACION DE NUMERO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OPERACIONES INFRALOGICAS	N I V E L E S				N I V E L E S		
	1	2	3		1	2	3
ESTRUCTURACION DEL ESPACIO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESTRUCTURACION DEL TIEMPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NIVEL EN QUE SE ENCUENTRA PREDOMINANTEMENTE EL  
 NIÑO:  
 ASPECTOS QUE REQUIEREN MAYOR ATENCION:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

1a. EVALUACION

---



---

2a. EVALUACION

---



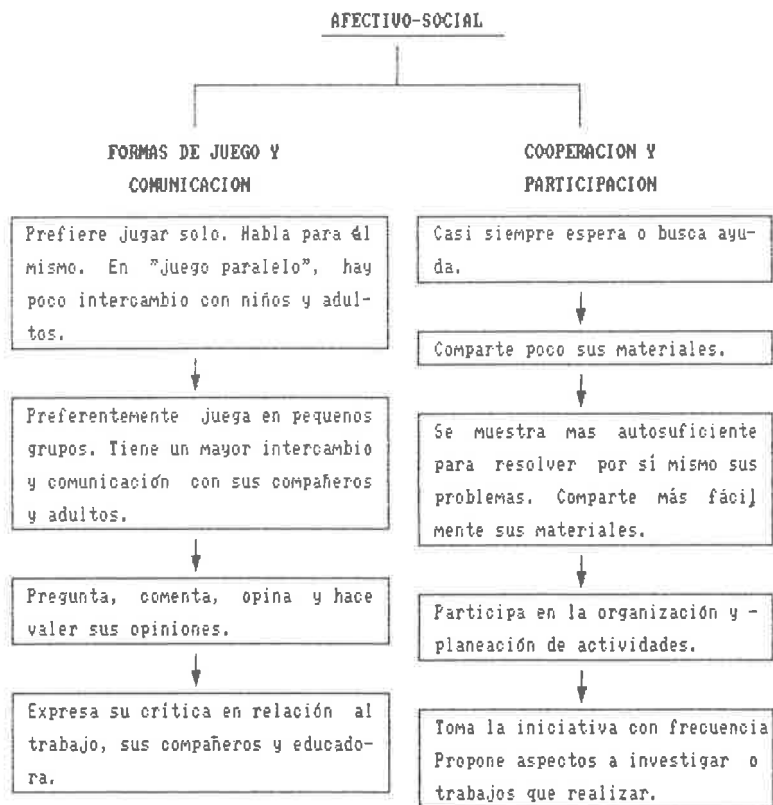
---



## ANEXO 3

A N E X O 3

ESQUEMAS DE LOS EJES DE DESARROLLO  
SECUENCIAS OBSERVABLES DEL PROCESO DE DESARROLLO DE LOS ASPECTOS  
COMPRENDIDOS EN CADA EJE



FUNCION SIMBOLICA: LENGUAJE ORAL

COMO HABLA

Al expresar sustituye algunas palabras por acciones (gestos, señalamientos, etcétera.

No requiere de expresarse a través de las acciones - utilizando un lenguaje más explícito

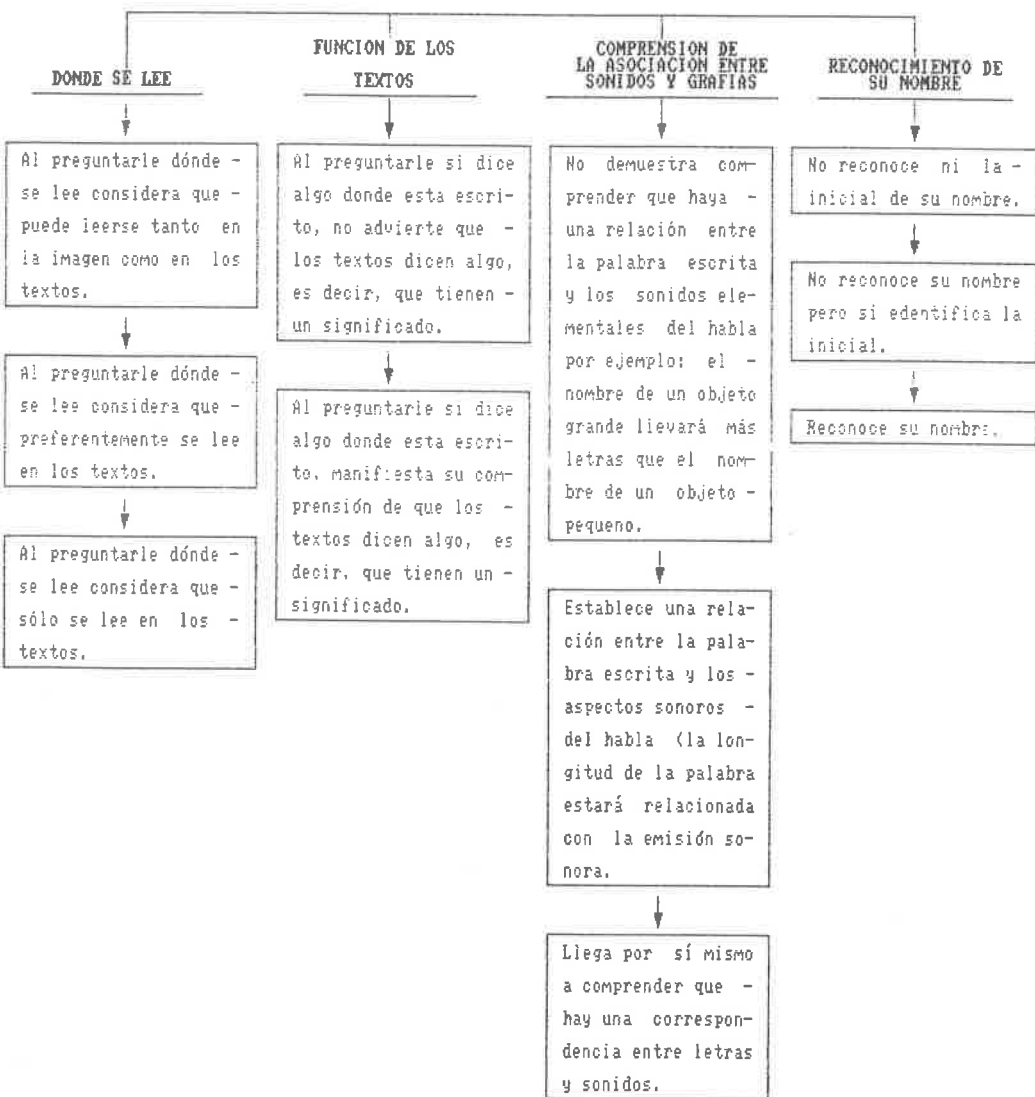
En la construcción de sus oraciones conjuga los - tiempos simples de los - verbos correctamente y - utiliza los adverbios de tiempo, lugar, modo, etcétera, de acuerdo con el contexto en que los utiliza.

COMO SE COMUNICA

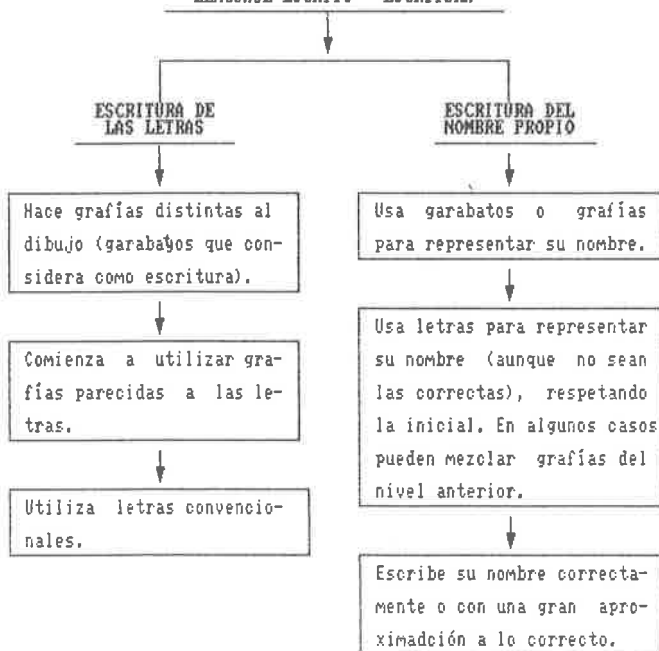
Habla para sí mismo aun - cuando se encuentra junto - con otros compañeros o - adultos (monólogo colectivo).

Sostiene un intercambio - verbal reducido.

Entabla diálogo con sus compañeros y adultos tomando en cuenta el punto de - vista del interlocutor y el suyo propio.



**FUNCION SIMBOLICA:**  
**LENGUAJE ESCRITO - ESCRITURA**



## PREOPERACIONES LOGICO - MATEMATICO

### CLASIFICACION

Reune los objetos formando letras en el espacio, estableciendo relaciones de semejanza de objeto a objeto - del 1o. al 2o. puede ser color, del 2o. al 3o. puede ser la forma, etcétera) así como de conveniencia - (así el conviene para formar la letra).

Reune objetos pequeños conjuntos tomando en cuenta - semejanzas y diferencias y alternando los criterios de clasificación (color, forma tamaño, textura, etcétera). No utiliza un sólo criterio para toda la conexión.

Reune los objetos tomando - en cuenta un sólo criterio, que define en el momento en que puede anticiparlo.

Puede anticipar el criterio que va a utilizar para la - clasificación. Distingue - las subclases de la clase. Incluye las subclases en la clase y sabe que ésta es - mayor que las subclases. - Este nivel no se alcanza en período preescolar.

### SERIACION

Forma parejas o tríos de objetos. No establece las relaciones mayor que...menor - que... o más caliente que... o menos caliente que, etcétera.

Logra establecer relaciones entre un número mayor de - elementos (4 o más) (de más grueso a más delgado, de - más oscuro a más claro, etcétera).

Ordena elementos por ensayo y error. Establece relaciones de orden en función de - comparación de cada nuevo - elemento con los que ya tenía.

Ordena los elementos con un método sistemático, comenzando por el mayor (o el - más oscuro, o el más caliente o viceversa), después el mayor de los que - quedan o viceversa. (Algunos niños alcanzan este nivel en el período preescolar).

### CONSERVACION DE NUMERO

Cuando se le pide que acomode un conjunto de objetos igual a otro que se le muestra, lo hace basado a la percepción, fijándose - sólo en el espacio que tiene que cubrir, sin llegar a igualar la cantidad de los conjuntos.

Todavía basa su juicios en el espacio que tienen que cubrir pero ya puede hacer una correspondencia uno a uno, y solo apartir de ella sostiene que los dos conjuntos son iguales.

Sostiene que hay en el mismo número de elementos en cada conjunto y que la cantidad no varía aun cuando la disposición espacial de éstos sea diferente.

## ESTRUCTURAS INFRALÓGICAS:

### ESTRUCTURACION DEL ESPACIO

Nociones espaciales; arriba-abajo, abierto-cerrado,  
cerca-lejos, separado-junto, dentro fuera,  
adelante-atrás.



Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras que comprende estas nociones, teniendo como punto de referencia a sí mismo (por ejemplo: lejos de mí, adelante de mí, junto a mí, etcétera).

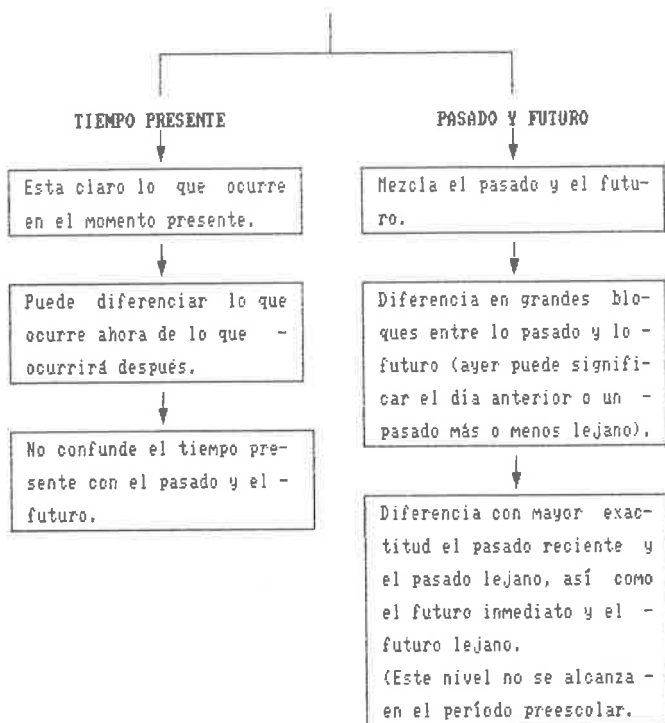


Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras que comprende esas nociones, teniendo como punto de referencia a sí mismo y/o a otra persona u objeto (por ejemplo; cerca de mí, lejos de Pedro adelante de la pelota, arriba de la casa, etcétera).



Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras que comprende las nociones izquierda-derecha, teniendo como punto de referencia las manos

ESTRUCTURAS INFRALÓGICAS:  
ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO





FUNCION SIMBOLICA: EXPRESION GRAFICA

Maneja símbolos individuales.

Dibuja, modela, etcétera, lo que sabe del objeto que representa.

Puede dibujar, además de lo que sabe, lo que ve del objeto que representa.

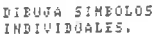
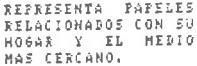
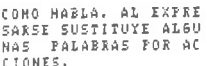
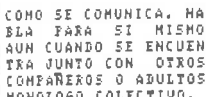
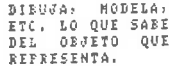
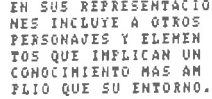
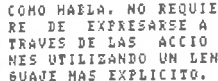
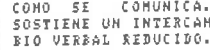
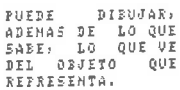
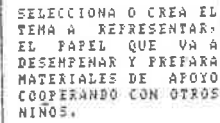
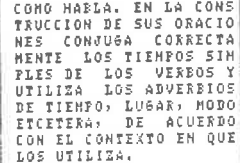
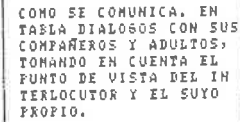
FUNCION SIMBOLICA: JUEGO SIMBOLICO

Representa papeles relacionados con su hogar y el medio más cercano. Juega sólo, a veces desarrolla "un juego paralelo", sin verdadero intercambio con los otros niños.

En sus representaciones incluye a otros personajes y elementos que implican un conocimiento más amplio de su entorno.

Puede organizar y desarrollar su juego en interacción con otros niños. Mayor intercambio y comunicación.

CUADRO DE CONCENTRACION DE LOS ASPECTOS A OBSERVAR EN CADA UNO DE LOS EJES DE DESARROLLO

	AFECTIVO SOCIAL	FUNCION SIMBOLICA		
		EXPRESION GRAFICA PLASTICA	JUEGO SIMBOLICO	LENGUAJE ORAL
N I U E L 1	<p>FORMA DE JUEGO. PREFIERE JUGAR SOLO, HABLANDO EN OCASIONES PARA SI MISMO.</p> <p>AUTONOMIA; CASI SIEMPRE ESPERA O BUSCA AYUDA.</p> <p>COOPERACION Y PARTICIPACION. CONFIA POCO SUS JUGUETES.</p>	<p>  </p>	<p>  </p>	<p>  </p> <p>  </p>
	<p>FORMA DE JUEGO. PREFERENTEMENTE JUEGA EN PEQUEÑOS GRUPOS.</p> <p>AUTONOMIA. SE MUESTRA MAS AUTOSUFICIENTE PARA RESOLVER POR SI MISMOS SUS PROBLEMAS.</p> <p>COOPERACION Y PARTICIPACION. COOPERA MAS ACTIVAMENTE EN EL TRABAJO DE PEQUEÑOS GRUPOS Y CON PARTE SUS MATERIALES.</p>	<p>  </p>	<p>  </p>	<p>  </p> <p>  </p>
N I U E L 3	<p>FORMA DE JUEGO. SE INTEGRA CON FACILIDAD AL JUEGO CON DIFERENTES NIÑOS, PROPONIENDO Y ASUMIENDO LAS REGLAS QUE DETERMINEN.</p> <p>AUTONOMIA. TOMA LA INICIATIVA CON FRECUENCIA, PREGUNTA Y COMENTA; OPINA Y HACE VALER SUS OPINIONES.</p> <p>COOPERACION Y PARTICIPACION. COOPERA Y SE COMUNICA FLUIDAMENTE EN LOS DIFERENTES MOMENTOS DEL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES. PLANEACION; ORGANIZACION; DESARROLLO.</p>	<p>  </p>	<p>  </p>	<p>  </p> <p>  </p>

LENGUAJE ESCRITO		PREOPERACIONES LOGICO MATEMATICAS
LECTURA	ESCRITURA	
<p>DONDE SE LEE. AL PREGUNTARLE DONDE LEE CONSIDERA QUE PUEDE LEESE TANTO EN LA IMAGEN COMO EN LOS TEXTOS.</p> <p>FUNCION DE LOS TEXTOS. AL PREGUNTARLE SI DICE ALGO DONDE ESTA ESCRITO, NO ADVIERTE QUE LOS TEXTOS DICEN ALGO, ES DECIR, QUE TIENEN UN SIGNIFICADO.</p> <p>COMPRESION DE LA ASOCIACION ENTRE SONIDOS Y GRAFIAS. NO DEMUESTRA COMPRENDER QUE HAYA UNA RELACION ENTRE LA PALABRA ESCRITA Y LOS SONIDOS ELEMENTALES DEL HABLADO. POR EJEMPLO, EL NOMBRE DE UN OBJETO GRANDE LLEVARA MAS LETRAS QUE EL NOMBRE DE UN OBJETO PEQUEÑO.</p> <p>RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE. NO RECONOCE NI LA INICIAL DE SU NOMBRE.</p>	<p>ESCRITURA DE LAS LETRAS. HACE GRAFIAS DISTINTAS AL DIBUJO GARABATOS QUE CONSIDERA COMO ESCRITURA.</p> <p>ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO. USA GARABATOS O GRAFIAS PARA REPRESENTAR SU NOMBRE.</p>	<p>CLASIFICACION. CUANDO SE LE PIDE QUE GUARDE O ACOMODE MATERIAL, NO LO REUNE DE ACUERDO CON UN SOLO CRITERIO QUEDANDO REVUELTOS DIFERENTES TIPOS DE OBJETOS.</p> <p>SERIACION CUANDO UTILIZA MATERIAL PARA CONSTRUCCION, FORMA PAREJAS O TRIOS DE OBJETOS SIN ESTABLECER LAS RELACIONES MAS LARGO QUE, MENOS LARGO QUE, MENOS GRUESO QUE, ETCETERA.</p> <p>CONSERVACION DE NUMERO. CUANDO SE LE PIDE QUE PONGA LOS PLATOS SUFICIENTE LO QUE REPARTA EL MATERIAL PARA TODOS LOS NIÑOS DE SU MESA; PUEDE USAR MAS O MENOS SIN PONER LA CANTIDAD EXACTA.</p>
<p>DONDE SE LEE. AL PREGUNTARLE DONDE SE LEE CONSIDERA QUE PREFERENTEMENTE SE LEE EN LOS TEXTOS.</p> <p>FUNCION DE LOS TEXTOS. AL PREGUNTARLE SI DICE ALGO DONDE ESTA ESCRITO, MANIFIESTA SU COMPRESION DE QUE LOS TEXTOS DICEN ALGO, ES DECIR, QUE TIENEN UN SIGNIFICADO.</p> <p>COMPRESION DE LA ASOCIACION ENTRE SONIDOS Y GRAFIAS. ESTABLECE UNA RELACION ENTRE LA PALABRA ESCRITA Y LOS ASPECTOS SONOROS DEL HABLADO LA LONGITUD DE LA PALABRA ESTARA RELACIONADA CON LA EMISION SONORA.</p> <p>RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE. NO RECONOCE SU NOMBRE PERO SI IDENTIFICA LA INICIAL.</p>	<p>ESCRITURA DE LAS LETRAS. COMIENZA A UTILIZAR GRAFIAS PARECIDAS A LAS LETRAS.</p> <p>ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO. USA LETRAS PARA REPRESENTAR SU NOMBRE, AUNQUE NO SEAN LAS CORRECTAS. EN ALGUNOS CASOS PUEDEN MEZCLAR GRAFIAS DEL NIVEL ANTERIOR.</p>	<p>CLASIFICACION. CUANDO SE LE PIDE QUE GUARDE O ACOMODE EL MATERIAL UTILIZA UN CRITERIO PARA ORDENAR UN PEQUEÑO NUMERO DE OBJETOS. POR TAMAÑO, POR UTILIDAD, POR COLOR, ETC.</p> <p>SERIACION. CUANDO UTILIZA MATERIAL PARA CONSTRUCCION PUEDE ESTABLECER RELACIONES DE MAS GRANDE A MAS PEQUEÑO O DE MAS GRUESO O MAS DELGADO, ETC., UTILIZANDO EL ENSAYO Y ERROR; ESTO ES, COMPARANDO CADA NUEVO ELEMENTO CON LOS QUE YA TENIA.</p> <p>CONSERVACION DE NUMERO. CUANDO SE LE PIDE QUE PONGA LOS PLATOS SUFICIENTES O NIÑOS DE SU MESA; VA PONIENDO UNO A UNO GUIANDOSE POR EL LUGAR DE CADA NIÑO.</p>

<p>DONDE SE LEE, CONSIDERA QUE SOLO SE LEE EN LOS TEXTOS.</p> <p>COMPRESION DE LA ASOCIACION ENTRE GRAFIAS Y SONIDOS, LLEGA POR SI MISMO A COMPRENDER QUE HAY UNA CORRESPONDENCIA ENTRE LETRAS Y SONIDOS.</p> <p>RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE, RECONOCE SU NOMBRE.</p>	<p>ESCRITURA DE LAS LETRAS, UTILIZA LETRAS CONVENCIONALES.</p> <p>ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO, ESCRIBE SU NOMBRE CORRECTAMENTE O CON UNA GRAN APROXIMACION A LO CORRECTO.</p>	<p>CLASIFICACION, CUANDO SE LE PIDE QUE GUARDE O ACOMODE EL MATERIAL UTILIZA UN SOLO CRITERIO PARA ORDENAR TODOS LOS OBJETOS, POR EJEMPLO, POR UTILIDAD, POR TAMAÑO, POR COLORES, ETC. ESTE NIVEL NO SE ALCANZA EN EL PERIODO PREESCOLAR.</p> <p>SERIACION, CUANDO UTILIZA MATERIAL PARA CONSTRUCCION, ORDENA LOS OBJETOS CON UN METODO SISTEMATICO, COMENZANDO CON EL MAYOR O EL MAS GRUESO O EL MAS DELGADO, ETC. LUEGO POR EL MAYOR DE LOS QUE QUEDA, ETC. ALGUNOS NIÑOS ALCANZAN ESTE NIVEL EN EL PERIODO PREESCOLAR.</p> <p>CONSERVACION DE NUMERO, CUANDO SE LE PIDE QUE PONGA LOS PLATOS SUFICIENTES O QUE REPARTA EL MATERIAL PARA TODOS LOS NIÑOS DE SU MESA, CUENTA LOS NIÑOS QUE HAY Y DE ACUERDO CON ELLO TRAE LA CANTIDAD NECESARIA. ALGUNOS NIÑOS ALCANZAN ESTE NIVEL EN EL PERIODO PREESCOLAR.</p>
---	---	---

OPERACIONES INFRALÓGICAS

ESTRUCTURACION DEL ESPACIO	ESTRUCTURACION DEL TIEMPO
<p>DEMUSTRAS A TRAVÉS DE LAS ACCIONES Y NO NECESARIAMENTE DE LAS PALABRAS, QUE COMPRENDE LAS NOCIONES. ABIERTO CERRADO; CERCA LEJOS; SEPARADO JUNTO; DENTRO FUERA; ARRIBA ABAJO; ADELANTE ATRÁS; TENIENDO COMO PUNTO DE REFERENCIA A SÍ MISMO; POR EJEMPLO LEJOS DE MÍ; ADELANTE DE MÍ; JUNTO A MÍ; ETC.</p>	<p>ESTA CLARO LO QUE OCURRE EN EL MOMENTO PRESENTE. MEZCLA EL PASADO Y EL FUTURO POR EJEMPLO; AYER IBE AL CINE.</p>
<p>DEMUSTRAS A TRAVÉS DE LAS ACCIONES Y NO NECESARIAMENTE DE LAS PALABRAS, QUE COMPRENDE LAS NOCIONES; ABIERTO CERRADO; CERCA LEJOS; SEPARADO JUNTO DENTRO FUERA; ARRIBA ABAJO; ADELANTE ATRÁS; TENIENDO COMO PUNTO DE REFERENCIA A SÍ MISMO Y/O A OTRA PERSONA U OBJETO. POR EJEMPLO; CERCA DE MÍ; LEJOS DE PEDRO; ADELANTE DE LA PELOTA; ARRIBA DE LA CASA; ETC.</p>	<p>PUEDE DIFERENCIAR LO QUE OCURRE AHORA DE LO QUE OCURRIÓ DESPUÉS. DIFERENCIA EN GRANDES BLOQUES ENTRE LO PASADO Y LO FUTURO. AYER PUEDE SIGNIFICAR EL DÍA ANTERIOR O UN PASADO MÁS O MENOS LEJANO.</p>
<p>DEMUSTRAS A TRAVÉS DE LAS ACCIONES Y NO NECESARIAMENTE DE LAS PALABRAS QUE COMPRENDE LAS NOCIONES IZQUIERDA DERECHA; TENIENDO COMO PUNTO DE REFERENCIA A SÍ MISMO.</p>	<p>DIFERENCIA CON MAYOR EXACTITUD EL PASADO RECIENTE O EL PASADO LEJANO; ASÍ COMO EL FUTURO INMEDIATO Y EL FUTURO LEJANO. ESTE NIVEL NO SE ADQUIERE EN EL PERÍODO PREESCOLAR.</p>