



✓
**COMO FAVORECER EN EL PREESCOLAR
EL ACERCAMIENTO A LA LENGUA ESCRITA**

MARIA ELIZABETH AGUIRRE CHAVEZ

**PROPUESTA PEDAGOGICA PRESENTADA
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA**

CHIHUAHUA, CHIH., JUNIO DE 1992.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Chihuahua, Chih. a 19 de junio de 1992

C. PROFRA. MARIA ELIZABETH AGUIRRE CHAVEZ
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: "Cómo favorecer en el preescolar el acercamiento a la lengua escrita". opción Propuesta Pedagógica, a solicitud de la C. Profra. Graciela Aída Velo Amparán, 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

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



PROFR. GABINO E. SANDOVAL PEÑA
PRESIDENTE DE LA COMISION DE
TITULACION DE LA UNIDAD 08A



SEP.
Universidad Pedagógica Nacional
UNIDAD UPN 081
CHIHUAHUA, CHIH.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	5
I. EL PROBLEMA	7
A. Planteamiento	7
B. Justificación	7
II. MARCO TEORICO.	11
A. El lenguaje y sus funciones	11
B. El lenguaje escrito	17
C. Conocimiento y aprendizaje	19
D. La educadora y la enseñanza de la lengua escrita	27
E. Actividades y recursos en la enseñanza de la lengua escrita	33
III. MARCO REFERENCIAL	37
A. Plan de estudios de educación preescolar	37
IV. PLAN Y PROGRAMA DE ACTIVIDADES DE ACERCAMIENTO AL APRENDIZAJE SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO.	40
A. Criterios que orientan la elaboración de la propuesta	40
1. Actividades y recursos	40
2. Posibilidades educativas	41
B. Situación de Aprendizaje	43
1. Posibilidades educativas de la situación	44
2. Desarrollo de las actividades	44
3. Papel de la educadora	50
4. Función de los alumnos	51
5. Función de los padres de familia	52
C. Evaluación	53
V. CONCLUSIONES GENERALES	58
BIBLIOGRAFIA	60

INTRODUCCION

La propuesta pedagógica es una elaboración teórico-metodológica que expresa una alternativa didáctica para resolver un problema en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, concepción que maneja la Universidad Pedagógica Nacional para las opciones de las Licenciaturas en educación primaria y preescolar en el plan 1985.

Derivada de esta concepción, la presente es una propuesta pedagógica en el área del lenguaje, que plantea una alternativa didáctica para favorecer en el niño preescolar el acercamiento a la lengua escrita, acorde con el enfoque psicogenético.

Esta propone estrategias que brindan posibilidades educativas para que el niño participe activamente en la construcción del conocimiento, no solo refiriéndose a desplazamientos motrices, sino considerando también la acción interiorizada (pensamiento) y la acción efectiva según su nivel de desarrollo.

Ya que de acuerdo con la concepción que subyace en la práctica de la educadora en el abordaje de la lengua escrita, se ignora la actividad cognitiva del niño y los procesos que lo llevan al descubrimiento del sistema alfabético en el intercambio con su medio ambiente, y se desarrollan únicamente habilidades sensoriomotrices, que es lo que originó a realizar esta propuesta, la cual se divide en cinco capítulos.

En el primer capítulo se encuentra la justificación, donde se define el problema en base a un análisis a la práctica de la

educadora respecto al abordaje de la lengua escrita, se mencionan las repercusiones que tiene en el proceso del desarrollo del niño y se plantea la posible solución.

En el segundo capítulo, que es el marco teórico, se expone la concepción y funciones del lenguaje según varios autores con el fin de obtener elementos que aporten algunas explicaciones de qué es y de que manera influyen en el pensamiento del hombre, concepción de aprendizaje y conocimiento, además el papel que tienen, la educadora, los recursos y las actividades en el proceso de apropiación del conocimiento. En base a este análisis se adoptó una postura crítica de donde se derivaron las estrategias didácticas que se proponen.

En el tercer capítulo, denominado marco referencial, se hace un análisis del plan de estudios de la educación preescolar con el fin de insertar esta propuesta en el contexto de su programa y se incluye puntos de vista institucionales y personales sobre la modernización educativa.

En el cuarto capítulo se encuentran las estrategias didácticas que se derivaron de la postura crítica que se adoptó en base al análisis de las diferentes concepciones teóricas sobre el lenguaje, conocimiento, aprendizaje, papel de la educadora, evaluación, actividades y recursos, que se proponen como alternativa de solución al problema que se plantea.

En el quinto capítulo se encuentran las conclusiones generales.

I. EL PROBLEMA

A. Planteamiento

¿ COMO FAVORECER EN EL NIÑO PREESCOLAR EL ACERCAMIENTO A LA LENGUA ESCRITA ?

B. Justificación

El objetivo principal en el Jardín de Niños para el abordaje de la lengua escrita, es que "el niño participe activamente de su propio aprendizaje y que éste no sea producto mecánico de algo que no comprende" (1).

Con el fin de alcanzar esta meta, el programa plantea que será necesario que a lo largo de todo el Jardín de Niños y especialmente en los grupos de 5 y 6 años, se incluyan actividades que le permitan al niño reconstruir la estructura de nuestro sistema alfabético, para favorecer el proceso mediante el cual él construya el conocimiento de la lengua escrita en una etapa posterior.

Dichas actividades deberán integrarse en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, y no darse en forma aislada, ya que requieren de un contexto tanto de contenidos como de relaciones humanas. De acuerdo con el programa para que se produzca el aprendizaje no basta que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones, ya que éste se da solamente a través de la propia actividad del niño sobre el objeto de conocimiento ya sea físico afectivo o social que constituye su ambiente.

Si bien el programa que aduce lo anterior, fundamentado en los principios de la teoría psicogenética, brinda a la educadora

(1) SEP. Programa de educación preescolar, libro 1 p 72.

los elementos necesarios para que en su práctica favorezca la construcción del conocimiento del niño, lo cierto es que se realiza lo contrario. Como ejemplo, al inicio del día de trabajo, la educadora para iniciar un tema pregunta a los alumnos acerca de los temas de interés que desean abordar y así determinar la situación de aprendizaje, y ellos eligen el "qué" se va a tratar y los roles que les gustaría desempeñar, pero la docente determina el "cómo" se va a realizar, entre ello, el "tener" que elaborar carteles, mensajes, etiquetas, poner su nombre, hacer listados, etc., para propiciar el acercamiento a la escritura fundamentada en el concepto que tiene de aprendizaje. Pero dicha práctica, lejos de favorecer el proceso mediante el cual el niño se acerca a la construcción de la lengua escrita, entorpece el proceso, ya que no permite a los niños analizar que el comunicarse es la función principal de la escritura, debido a que no es descubierta por una necesidad real para el niño.

A pesar de que dicha actividad no propicia la reflexión del niño, éste como sujeto de aprendizaje es activo y construye conocimientos a pesar de la práctica docente, pues aprovecha su carga de experiencias y entabla comunicación con sus semejantes dentro y fuera del Jardín de manera que estructura relaciones que favorezcan el proceso de apropiación de la lengua escrita y la construcción de conocimientos nuevos.

La educadora no es consciente de que se produce ésta problemática en el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a

que su acción es guiada por una concepción de enseñanza y de aprendizaje que a su vez se deriva de una concepción de lenguaje. Por lo que considera que está haciendo lo correcto, pues de acuerdo con su concepción considera al conocimiento que en este caso es el lenguaje escrito, como un objeto con valor en sí mismo, esto ocasiona que cuando lo aborda en su práctica le dá primacía a la forma y lo separa del sujeto de conocimiento. Por lo tanto, considera que no son adecuadas las actividades sugeridas en el programa para favorecer el acercamiento del niño a la lengua escrita, debido a que el enfoque teórico que sustenta el programa no es congruente con el de ella. Así, busca la forma eficaz de acercar al niño a la escritura de manera que se propicie el enlace con el nivel siguiente, e integra en su práctica actividades que favorecen solamente el desarrollo psicomotor. Además parte del supuesto de que dicho conocimiento inicia en el momento en que es abordado por ella.

Lo anterior permite concluir que es indispensable que la educadora resignifique su labor docente, su función y la de el Jardín de Niños, así como las concepciones de aprendizaje y de lenguaje que van implícitas en su práctica, ya que no se trata de realizar un cambio de método o de recursos prácticos de la enseñanza, tampoco se propone enseñar a escribir al niño preescolar, sino de modificar cualitativamente su labor educativa, de manera que proporcione un ambiente alfabetizador y las experiencias necesarias al niño, para que recorra a su

propio ritmo, el camino anterior a la enseñanza-aprendizaje de la convencionalidad de la lengua escrita, con el fin de que en su momento, este aprendizaje se dé en forma mas sencilla para para él y su avance en el proceso sea comparable con él mismo ya que el ritmo de desarrollo es diferente de niño a niño.

II. MARCO TEORICO

A. El lenguaje y sus funciones

El lenguaje ha desempeñado un importante papel en la evolución del hombre, por esta razón en el siguiente apartado se exponen su concepción y funciones según la visión de varios autores.

El propósito de dicho análisis es que aporte elementos para definir qué es el lenguaje y de qué manera influye en el pensamiento del hombre para posteriormente adoptar una posición crítica y partir de ésta proponer una alternativa didáctica que favorezca su desarrollo.

Ernest Fisher (2) define el lenguaje como un sistema de representación que el hombre utiliza como instrumento de comunicación, organización y control de la actividad, pues desde la aparición del hombre sobre la tierra éste tuvo que enfrentarse a un medio hostil que le presentaba grandes dificultades para sobrevivir pero, a diferencia de otros animales, él tenía la capacidad de raciocinio y creatividad, gracias a ello fué capaz no solo de adaptarse sino de transformar el medio en que vivía es así como se organizó y creó instrumentos que le permitieron integrarse a éste, uno de ellos es el lenguaje, el cual surge ante la necesidad de comunicarse con sus semejantes por lo que empieza a dar nombres a los instrumentos, a los objetos que utiliza, etc., dando origen así a la palabra. Esta le permitió, además de

(2) FISHER, Ernest. El lenguaje en la escuela. pp. 11-29.

comunicarse, organizar su trabajo, su vida y planificar su actividad.

Desde este punto de vista, el hombre creó el lenguaje para satisfacer sus necesidades básicas, pero a la vez modificó su pensamiento y su conducta.

Jean Piaget (3) afirma que cuando aparece el lenguaje en la vida del niño, su inteligencia se modifica, pues gracias a él, el niño es capaz de evocar situaciones pasadas y de insertar los objetos y conocimientos en un marco conceptual, pero no lo considera como el único transformador de la inteligencia, ya que existen otras fuentes de representación y esquematización individuales, como el juego simbólico, la imitación diferida y toda la imagería mental. Estos tipos de representación contribuyen a su adquisición, pero independientemente de éste, se caracterizan por estar constituidos por un sistema de símbolos derivados de la imitación, mientras que el lenguaje se constituye por un sistema de signos.

Todas estas formas de representación conforman la función simbólica que es la que hace posible que el niño pueda representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos. Piaget (4) explica entonces, que el lenguaje es una forma particular de la función simbólica y que su aparición transforma profundamente al pensamiento ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio por una esquematización más

(3) PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología pp. 128-132.

[4] OPCIT p. 132.

avanzada y una abstracción mas móvil. Para Piaget, es muy importante la interacción del niño con su medio para la elaboración del lenguaje, ya que éste se da a partir de la interrelación entre la estructura del pensamiento y su realidad. Pero no le concede al lenguaje el carácter de instrumento social, ya que para él, inicialmente el lenguaje egocéntrico de los primeros años del niño no tiene funciones comunicativas, ni tampoco influye en la actividad infantil; para él, solamente es la expresión del pensamiento egocéntrico del niño, cuya función principal es satisfacer necesidades personales y de adaptación mental. Será mas tarde, que lenguaje y pensamiento se irán socializando influenciados por la presión social; por lo tanto para Piaget el lenguaje es una manifestación del pensamiento que contribuye a su perfeccionamiento, pero no lo concibe como un instrumento que al reflejar el orden social al individuo que lo interioriza, influye determinadamente en la formación de sus estructuras psíquicas superiores.

Vygotski [5] por su parte, afirma que el lenguaje se crea por trabajo y para el trabajo, y que el niño lo utiliza como un instrumento social que le permite organizar sus actividades y desarrollar su inteligencia; pues explica que el individuo interioriza las relaciones de orden social a través del lenguaje, y de esta manera se van conformando las funciones

[5] VYGOTSKI, L. Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. pp. 30-41.

psíquicas superiores.

Este autor afirma que el niño construye su lenguaje a través de una relación dialéctica de los procesos cognitivos y de comunicación. A través de la interacción con su medio el niño emplea signos que va modificando o reestructurando de acuerdo a la respuesta de su ambiente, proceso que va evolucionando hasta que construye el lenguaje; con la aparición de éste, el comportamiento del niño sufre transformaciones pues lo utiliza como un instrumento que le permite organizar sus actividades a partir de la formulación de abstracciones.

En este sentido este autor afirma que es con el lenguaje y en virtud de su uso, como el hombre lo crea e incide en su mundo, ya que el niño no construye su lenguaje tan sólo por un proceso cognitivo, sino que necesita también un proceso de comunicación.

Vygotski establece que existe una interrelación entre el lenguaje y el desarrollo de la inteligencia práctica y que en los comienzos de ésta, intervienen la percepción, el cerebro, las manos, en fin todo el organismo del niño, así como el uso de los instrumentos sociales, y como el lenguaje es un instrumento, y a la edad de seis meses de vida es cuando presenta las primeras manifestaciones de inteligencia práctica y todavía no habla, entonces deriva que el lenguaje es independiente.

Conforme avance el grado de desarrollo orgánico, así como el grado de dominio de uso de los instrumentos entre ellos el

lenguaje, estas dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, se encuentran, es entonces que el habla se torna racional y el pensamiento se torna verbal.

Para Vygotski este es "el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual" [6], ya que antes de este momento, en el período preverbal, el uso que el niño hace de los instrumentos es imitativo, pero en cuanto aparece el lenguaje y se incorporan a la acción, la actividad cambia, porque el lenguaje funciona como organizador y planificador de la actividad que realiza, lo que favorece la resolución de problemas que se presentan.

Estas funciones cambian según la etapa de desarrollo del niño: en la primera etapa el lenguaje acompaña a la acción y expresa su solución desorganizadamente, se puede observar que los niños mientras actúan hablan, esto es necesario, pues no sólo el lenguaje acompaña su actividad, sino que desempeña un papel específico para realizarla, pues crea mayores posibilidades cuando hace uso de él para resolver tareas prácticas y difíciles, utilizándolo además como medio de contacto social con las personas; en la segunda etapa el lenguaje precede a la acción y controla el curso de ésta, el niño a medida que va almacenando experiencia adquiere un número cada vez mayor de modelos que es capaz de comprender, es decir, la cantidad del lenguaje egocéntrico es mayor cuando la actividad aumenta, mientras más compleja sea ésta el lenguaje egocéntrico aumenta

[6] Ibidem. p. 36

más, por último aparece la función intrapersonal, cuando el niño no acude por ayuda con los adultos, sino que recurre primero a sí mismo, aquí es cuando el lenguaje socializado se interioriza y adquiere además de su función interpersonal, la intrapersonal.

El lenguaje egocéntrico se convierte en el lenguaje interiorizado que se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales, éste se separa del lenguaje externo cuando el niño diferencia la función social de la función egocéntrica del lenguaje. Esto da por resultado que finalmente las estructuras del lenguaje dominadas por el niño, se conviertan en las estructuras básicas de su pensamiento.

Este autor afirma que el lenguaje egocéntrico no desaparece totalmente sino que su función asume la forma del lenguaje interior del adulto.

Se concluye pues, que para Vygotski el lenguaje es un instrumento social producto de la praxis humana que determina el desarrollo del pensamiento. Esta postura acerca de la concepción del lenguaje, coincide con la de Ernest Fisher.

A continuación se ofrece la concepción de lenguaje que se construyó a partir del análisis de las explicaciones anteriores.

El lenguaje es un instrumento producto de la praxis humana, que se manifiesta gracias a la función simbólica del pensamiento del hombre. Este instrumento además de tener funciones comunicativas y de expresión, es el mediador entre la psiquis

humana y el pensamiento social, ya que a través de él, el hombre interioriza el orden social que se integra a la psiquis y se conforman así, las estructuras psíquicas superiores, es además un instrumento organizador y planificador de la actividad del niño, lo que favorece la resolución del problema.

B. El lenguaje escrito

Existen varias versiones referentes a la escritura, algunos psicólogos aseguran que el dibujo y la escritura nacen de fuentes diferentes, algunos encuentran dicha fuente en los garabatos tempranos del niño. Wallon [7] asegura que el dibujo aparece espontáneamente, su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos, y que la escritura aparece como una imitación de las actividades del adulto, en etapas tempranas. Por su parte, Hermine Sinclear (8) afirma que "el desarrollo de la escritura está mucho más cerca del desarrollo espontáneo del dibujo", ya que la parte activa y personal del niño en la elaboración de la escritura, parece ser más importante que la imitación de lo que produce el adulto. El niño conceptualiza la escritura desde su interior y no por simple imitación del adulto, el proceso que sigue para llegar a este aprendizaje es muy complicado ya que este aprendizaje no se deriva de una repetición constante de palabras, o la escritura de planas de frases que para el niño no tiene ningún significado.

(7) WALLON: SINCLEAR Hermine. El desarrollo de la escritura.
p.p. 93-106

(8) IBIDEM

Vigotski [9] afirma que "el dominio de este complejo sistema de signos es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño" Para él la primera evidencia de la lectura y escritura en el niño, son los gestos, después los garabatos y por último el juego simbólico, que es cuando los juguetes adquieren el significado de acuerdo a la representación y forma que el niño desea darles. Es por eso que el juego simbólico es un estado temprano de evidencias que conducen al niño diariamente al lenguaje escrito.

Las investigaciones hechas en torno al desarrollo de la escritura en los niños, han contribuido en forma notable para conocer más al niño y ayudarlo en este proceso, permitiéndonos una comprensión teórica, y a entender la influencia que el medio socio-cultural tiene en la construcción de su pensamiento.

Emilia Ferreiro (10) es conocida actualmente por sus trabajos de investigación a la luz de una nueva perspectiva sobre los procesos de adquisición del sistema de escritura; perspectivas en que confluyen la psicología genética de Piaget y la psicolinguística contemporánea. En estos estudios logró demostrar que el niño inicia su proceso de construcción de la lengua escrita, mucho antes de que ingrese a la escuela y no en

{9} VYGOTSKI, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. p. 159

{10} GOMEZ PALACIO, Margarita. Estrategias pedagógicas para superar dificultades en el dominio de la escritura. p. 15

el momento en que es abordado dentro de la institución.

Expresa además, que el niño es un ser activo que estructura su mundo en base a la interacción permanente con los objetos físicos y sociales; en su mundo busca comprender las relaciones existentes por lo que elaboran hipótesis de lo que observan, las aceptan o las rechazan y se familiarizan con el objeto de conocimiento, lo que le ayuda a construir estructuras de pensamiento cada vez más complejas y estables.

C. Conocimiento y aprendizaje

Es indispensable analizar qué es el conocimiento y qué es el aprendizaje, después de haber definido el concepto de lenguaje y sus funciones, ya que esto permite explicar cual es la concepción que subyace en el Jardín de Niños y que concepción fundamentan las estrategias didácticas de esta propuesta como posible alternativa de solución al problema planteado.

Skinner (11) centra el problema de la naturaleza del aprendizaje, en los procesos de estímulo y respuesta y lo que ocurre entre ellos. Afirma que el sujeto es algo que debe moldearse de la manera adecuada, y que el aprendizaje es primordialmente un proceso dentro del cual se modifican las conductas verbales como las no verbales; para modificar dichas conductas toma en cuenta que la primera respuesta del niño es el resultado a un estímulo, y que para lograr la respuesta deseada es necesario reforzar con alguna recompensa, esta

[11] MORRIS, L Bigge. Antología Teorías de aprendizaje pp. 110-118.

última, para su obtención, hace que se logre la respuesta que se busca.

En base a este proceso que se le llama condicionamiento operante, es que éste autor afirma que el aprendizaje es un cambio de conducta que resulta del condicionamiento de una operante, por lo tanto el aprendizaje de la lengua escrita corresponde a un proceso mecánico.

Contrariamente a ésta postura, Jean Piaget {12} nos dice en su concepción de aprendizaje, que la construcción del conocimiento es un resultado de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento, ya sean físicos, afectivos o sociales que constituyen su ambiente.

Este autor afirma que un sujeto intelectualmente activo no es aquel que hace muchas cosas, ni únicamente el que tiene una actividad observable; 'un sujeto activo es el que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc, en acción interiorizada (pensamiento), o en acción efectiva según su nivel de desarrollo. Lo que los niños desarrollan en la interacción activa con el ambiente, es la capacidad de pensar; por lo tanto un sujeto que está realizando materialmente algo, pero según las instrucciones o el modelo para ser copiado provisto por otro no es habitualmente un sujeto intelectualmente activo.

Lo anterior permite establecer que para que se produzca el

(12) FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. pp. 110-118.

aprendizaje no basta que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones, sino que se dá solamente a través de la propia actividad del niño.

Los conocimientos que el niño adquiere parten siempre de aprendizajes anteriores, de las experiencias previas que ha tenido y de su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones; así ningún conocimiento tiene un punto de partida absoluto por nuevo que sea el contenido a conocer.

ya que el aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores y a la vez sirve de asiento a conocimientos futuros.

Esta concepción afirma que hay procesos de aprendizaje en el niño que no dependen de los métodos, éste puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no puede crear aprendizaje.

La teoría psicogenética de Jean Piaget, en la que se basa esta propuesta que plantea cómo favorecer en el niño preescolar el avance en el proceso de la adquisición de la lengua escrita, nos dice que el lenguaje escrito es una representación o simbolización gráfica y arbitraria del lenguaje hablado; dicha simbolización va siendo construida por el niño a través de un proceso de interacción entre su realidad (que le presenta formas convencionales) y sus aportaciones subjetivas, en que construye sus propios códigos, establece relaciones entre significante y significado e inventa símbolos diferentes que no son comprendidos por el adulto.

El niño a través del dibujo expresa y comunica sus ideas, luego a través de la interacción con su medio descubre el sistema de escritura como otra posibilidad de comunicación, ya que está rodeado de lenguaje escrito y sabe que expresan o comunican algo, como por ejemplo: en los anuncios, televisión, envases, cartas que él ve que escriben y reciben, revistas y cuentos que le leen, o que otras personas utilizan, periódico, etc.

La forma como interpreta éste lenguaje es subjetiva y se caracteriza por su razonamiento intuitivo, él cree que debe haber una relación entre palabra y aquello que significa, por ejemplo, que sillita es una palabra pequeña, ya que busca siempre una vinculación que pueda percibir entre significante y significado. También suele imitar el acto de escribir del adulto, trazando una serie de líneas irregulares y paralelas en la dirección y sentido de nuestra escritura.

Ferreiro y Teberosky (13), también observan cómo el niño es capaz de hacer una imitación de la escritura del adulto, hacen líneas ondulantes parecidas a la escritura cursiva y líneas separadas que se parecen a la escritura impresa. Pero también observan que al realizar trazos con movimientos amplios son para representar objetos grandes, y al contrario, cuando quieren representar objetos pequeños hacen trazos pequeños.

Por su parte, Francisco Siegriest y Anne Sinclair (14), en investigaciones hechas en Ginebra, descubrieron una clara

[13] FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. p. 99.

[14] OBCIT. p. 112

distancia entre la escritura de los números y la de nombres, al dictarles números todas las figuras las escribían cuidadosamente iguales; en cambio, al dictarles nombres las figuras las escribían cuidadosamente diferentes.

Los niños hacen como si escribieran y le atribuyen una explicación a esas líneas, de ahí la idea errónea de que la escritura se adquiere como copia de un modelo.

En la teoría de Piaget (15) el conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal; no nos aproximamos a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son erróneas en la medida en que permiten acceder a él, pero que son constructivas, pues constituyen prerequisites necesarios para la obtención de la respuesta correcta; es decir es el error constructivo para llegar a la construcción del conocimiento.

Esta es una concepción de aprendizaje en sentido amplio, que según Piaget se puede equiparar con el concepto de desarrollo. En este sentido este autor hace referencia a factores que intervienen en el proceso del desarrollo o aprendizaje y que funcionan en interacción constante, ellos son: la maduración neurofisiológica que brinda las condiciones necesarias para que se produzca el desarrollo biológico y psicológico; las experiencias que le brinda el ambiente con el que interactúa el

(15) OBCIT. p. 34

niño; el conocimiento social que el niño obtiene de la información de personas y medios de su entorno; y el proceso de equilibración de la actividad cognitiva que permite estructurar el conocimiento para la construcción de nuevas formas de pensamiento.

Cuando el niño comienza sus primeros ensayos de lengua escrita es subjetiva y deformada, ya que está empezando a construir el conocimiento, dicha construcción la va elaborando por la interacción con el modelo correcto, que le plantea situaciones de contradicciones y de no comunicación que le llevan a realizar constantes interpretaciones y comparaciones entre significante y significado, que le hacen rectificar las formas propias hasta que se acerca a otras más cercanas a las convencionales que le permiten establecer una comunicación.

Este proceso de construcción de conocimiento es más sistemático y organizado que el proceso de adquisición de lenguaje oral, ya que suele anteponerse directamente el modelo correcto.

Piaget afirma que "la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto" [16], es decir cuando el sujeto comprende cuales son las leyes de composición del objeto.

El problema se ha planteado siempre con el supuesto de que son los adultos quienes deciden cuándo se va a iniciar ese aprendizaje.

Cuando se decide que no se iniciará antes de la primaria, los

salones de preescolar, sufren un meticuloso proceso de limpieza hasta que desaparezca todo trazo de lengua escrita; la identificación de los lugares destinados a cada niño y a áreas específicas se hace mediante dibujos, y las educadoras se abstienen de dar muestras de su conocimiento de la lengua escrita delante de los niños, así la escritura, que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón del jardín de niños.

Por el contrario cuando se decide iniciar éste aprendizaje antes de la primaria, vemos al salón del jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año de primaria, y a las educadoras moldear su práctica docente como la de la primaria, poniendo ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras o de textos, repeticiones a coro, etc.

En ambos casos el supuesto es el mismo: el acceso a la lengua escrita comienza cuando el adulto lo decide, "La ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar que aprenden a través del método elegido" (17).

Ahora sabemos que ningún niño urbano de 6 años ingresa a la escuela primaria con total ignorancia de la lengua escrita, la información recibida de distintas fuentes como los textos mismos, envases, carteles callejeros, prendas de vestir,

(17) FERREIRO, Emilia. ¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?. Boletín de la Dirección de Educación Preescolar. p. 2.

periódicos, información específica destinada a ellos (cuando alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre, le marca el número de un teléfono, etc.), ha sido necesariamente asimilada por los niños para poder comprenderla.

Y esto es lo que la escuela no toma en cuenta, ya que tradicionalmente, el aprendizaje de la lengua escrita ha sido considerado como "el aprendizaje de un código de transcripción de unidades sonoras (fonemas), en unidades gráficas (letras)" (18). Desde ésta perspectiva ambas unidades ya están dadas, pues las letras existen en el ámbito social, están allí, y sólo se trataría de distinguir unas formas de otras, evitando confusiones que es el típico problema de discriminación visual; y los fonemas los emite el niño al hablar, sólo se trataría de que aprenda a aislarlos, evitando confusiones que es el típico problema de discriminación auditiva.

En ésta perspectiva tradicional no hay lugar para el sujeto-cognoscente; al reducir al sujeto del aprendizaje a una serie de canales sensoriales y motrices entre los cuales se establecen vínculos asociativos, no sólo se empobrece al sujeto del aprendizaje sino que lo menosprecia; además se empobrece y se deforma a el lenguaje pues se le vacía de toda significación, reduciéndolo solamente a una serie de sonidos.

En base a la concepción teórica de Jean Piaget que es la que sustenta actualmente el programa de educación preescolar, pero

(18) OBCIT. p. 7

que debido a la mala adecuación que se ha hecho de ella en la práctica educativa, es que se plantea la presente propuesta, donde no sólo es posible sino que es urgente replantear el problema del lugar de la lengua escrita en el jardín de niños, evitando la falsa concepción planteada anteriormente. Es posible, porque ya hay suficientes datos teóricos que indican cuál es el camino que siguen los niños para apropiarse de la lengua escrita, lo que permite comprender este proceso y es urgente para que se favorezca la construcción del conocimiento y no al contrario se esté entorpeciendo.

D. La educadora y la enseñanza de la lengua escrita

Hasta aquí se han podido construir las concepciones sobre el lenguaje, lenguaje escrito, aprendizaje y conocimiento a través del análisis de las teorías de los diferentes autores.

El siguiente apartado analiza la función que tiene la educadora en el proceso de construcción de la lengua escrita en el niño, a partir del análisis de las diferentes corrientes socio pedagógicas [19].

La primera corriente es la perspectiva funcionalista, refiriéndose al funcionalismo clásico de Durkheim, por ser éste el iniciador de la sociología de la educación y por la enorme influencia de sus concepciones sobre otras corrientes del pensamiento sociológico.

Durkheim analiza el papel que tiene la escuela dentro de la

[19] SALOMON, Magdalena. Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación social. pp. 58-77.

sociedad cuyo protagonista principal es el maestro.

Para este autor la escuela se dedica principalmente a socializar al individuo, ya que para él, éste es un ser asocial y la escuela debe socializarlo enseñándole valores, contenidos y reglas morales que deben regir su vida.

En esta corriente, la escuela es una institución social que es funcional al sistema, es decir, se parte de que ésta es un instrumento natural y necesario que emplea el sistema para mantener la estabilidad social, política y económica, a la cual debe adaptarse para que le sean transmitidos los valores y conocimientos que existen independientemente de él.

En esta concepción el maestro tiene un papel relevante dentro de la educación, ya que funge según Durkheim como el transmisor de conocimientos de la generación adulta a la generación joven y favorece la adaptación de los alumnos a las condiciones de la vida existente.

La segunda corriente, es el estructural-funcionalismo, "esta corriente se inspira en gran parte, en las teorías funcionalistas modernas o en el estructural-funcionalismo de Robert K. Merton y-Talcott Parsons, y tiene como eje principal el problema de las normas y valores". (20)

Para estos autores la escuela, desde el punto de vista social también es funcional al sistema porque es la que se encarga de satisfacer las necesidades culturales de los individuos, para que aspiren a tener un rol dentro de la sociedad.

(20) IBIDEM. p. 59

En la escuela los individuos reciben las habilidades y conocimientos necesarios para integrarse a la sociedad de manera productiva y mantener su funcionamiento. A partir de esto, se puede decir que para Parsons y Merton, es determinante en la movilidad social del individuo, de acuerdo a los logros obtenidos individualmente, en donde su nivel socio-económico familiar no tiene mayor incidencia en dicha movilidad.

Es así, como la educación que imparte el maestro en la escuela, constituye el vehículo social externo que asigna roles dentro de la sociedad de acuerdo a las capacidades y habilidades del individuo, además de mantener el control moral y social.

La tercera corriente es la teoría de la reproducción, respaldada por Althusser, que también al igual que a las anteriores corrientes, coincide en asignarle a la escuela la función de socializar al sujeto.

Pero a diferencia de las corrientes mencionadas anteriormente, ésta explica el carácter funcional de la escuela a partir de recuperar las condiciones histórico-sociales, para entender por que el sistema utiliza a la escuela para imponer a través de su ideología una forma de expresión y de pensamiento acordes a las necesidades de su modo de producción.

Por lo tanto, bajo ésta corriente se explica la socialización como la creación de mecanismos que moldean al individuo para renovar y mantener las relaciones que hacen posible la reproducción del modo de producción imperante.

Se le llama teoría de reproducción, porque la educación juega

un papel determinante en la reproducción del modo de producción existente, al imponer y decidir qué modelo de hombre se requiere para satisfacer las necesidades de producción, sin perder el control y la producción necesaria.

Para Althusser, quien sustenta ésta teoría, la escuela es un aparato ideológico, entre otros, que utiliza el estado, porque por medio de ella, la clase dominante que está en el poder, introduce sus discursos ideológicos en las prácticas escolares para conformar al individuo necesario y funcional al sistema.

Estas tres corrientes mencionadas, coinciden en la función que le asignan a la escuela como el instrumento que se emplea para socializar al individuo; pero a diferencia, la teoría de la reproducción analiza esta función desde el origen y las necesidades del sistema para asignarle tal responsabilidad a la escuela.

Se puede decir que actualmente el papel de la educadora se caracteriza por presentar los tres tipos de enfoques antes mencionados, ya que transmite conocimientos, valores, actitudes, etc., de acuerdo al discurso de la clase dominante. Así, impone el saber burgués (implícitamente), promueve la competencia y asigna roles; todo esto enmarcado en un ambiente donde la educadora es la poseedora del saber y la razón, encubierto todo esto en un simulacro de ambiente de libertad y respeto a la individualidad de los niños. Esta actitud de la educadora favorece que se reproduzcan las relaciones de producción existentes, donde los niños más desfavorecidos en

experiencias culturales y económicas quedan rezagados, en lugar de tratar de compensar esas diferencias para favorecer el proceso de construcción del conocimiento en el niño.

En este mismo contexto se inserta el aprendizaje de la lengua escrita, donde la educadora promueve constantemente la competencia (tal vez involuntariamente), y el desempeño personal, sin considerar que en el grupo hay desigualdad de experiencias, necesidades, intereses, etc.

Por lo tanto, para que esta forma de práctica no se siga presentando, en la que subyacen las tres corrientes socio-pedagógicas antes mencionadas, la educadora debe convertirse en promotora activa de la construcción del conocimiento en el niño respetando la individualidad y el proceso de cada uno para que se favorezca verdaderamente en el niño la reflexión, la duda y la capacidad de análisis que intervienen favorablemente en su desarrollo, y que al integrarse en la sociedad en la que vive lo haga con una formación creativa y transformadora. educadora tiene la oportunidad de favorecer dicho desarrollo, pues los contenidos en su práctica están en función de la forma en que éstos sean propuestos por ella.

Las bases teóricas de la teoría psicogenética (21), proporcionan los elementos para conceptualizar al niño como un sujeto activo que va construyendo paulatinamente su conocimiento, al actuar sobre los objetos de conocimiento a la

(21) KAMII, Constance. y DEVRIES, Rheta. La teoría de piaget y la educación preescolar. p. 12

vez que éstos actúan sobre él; ambos se van transformando en una actividad recíproca y continua que se manifiesta en la forma como el niño va estructurando su pensamiento y construyendo su personalidad.

Esta concepción acerca de cómo el niño conoce, proporciona las bases necesarias para actuar como educadoras en función de las necesidades y posibilidades del niño, ya que el niño sólo aprende aquello que tiene algún interés para él.

Por lo tanto, los contenidos que marca el programa de educación preescolar (que tienen la finalidad de aportar los elementos necesarios para que el alumno construya su conocimiento de acuerdo a su nivel evolutivo), la educadora los debe adecuar a la realidad y el interés del niño y ser consecuencia de sus conocimientos anteriores, porque de lo contrario éstos no tendrán razón de ser aprendidos por el niño, ya que como se mencionó, si éste no ve la necesidad de aprender algo, simplemente no lo aprende.

El jardín de niños, en ésta perspectiva, deberá cumplir la función primordial de permitir a los niños (tanto a los que crecieron en medio urbano o rural, con múltiples ejemplos de escritura a su alrededor o sin ellos) experimentar libremente sobre esas marcas, en un ambiente rico en escrituras diversas; favorecer la posibilidad de "escribir" sin estar necesariamente copiando un modelo, porque aunque la copia es uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, no es el único ni el más importante, aquí como en el caso de cuando el niño

aprende a hablar, se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando.

Para que la educadora favorezca el acercamiento a la lengua escrita en preescolar, además de conocer el proceso natural por el cual el niño construye su conocimiento, es indispensable que tenga mucha imaginación pedagógica para dar a los niños las más variadas y ricas oportunidades de interactuar con la lengua escrita y comprender en base a los fundamentos teóricos que el aprendizaje de la lengua escrita es la construcción de un sistema de representación y no el aprendizaje de un código en el que se transcriben signos.

E. Actividades y recursos en la enseñanza de la lengua escrita
Este apartado explica cual es el enfoque que orientará las actividades y recursos que se proponen, a través del análisis de las concepciones de Celestin Freinet y Rafael Ramírez.

Celestín Freinet cuestiona la acción pedagógica de la escuela tradicional, ya que en la práctica docente el maestro se enfrenta a situaciones formales como: determinaciones en el uso del espacio y el tiempo, expectativas y concepciones sobre el conocimiento, tendencias de pensamiento e innovaciones en documentos curriculares y directrices institucionales, y esto frena la participación activa, creadora y espontánea, tanto de los alumnos como del mismo maestro (22).

Esta uniformidad y reglamentación obliga al maestro a utilizar

(22) FREINET, Celestín. Técnicas Freinet de la escuela moderna pp. 29-67.

prácticas y recursos que no favorecen el proceso de construcción del conocimiento en el niño, ya que se utilizan para que éste adquiera conocimientos que "tiene" que aprender aunque no le interesen porque no los entiende o porque están descontextualizados de su medio; por lo que Freinet plantea la necesidad de cambiar las relaciones entre escuela y vida, entre los niños y los maestros a partir de los instrumentos escolares, es decir que dichas prácticas y recursos se conviertan en medios para que el niño construya su conocimiento en un ambiente que favorezca el aprendizaje y que esté acorde con su realidad.

Freinet afirma que dicho ambiente sólo se puede lograr, haciendo una modificación en las posturas de la institución y los maestros en cuanto al concepto que se tenga de enseñar, de aprender y de las concepciones que se tenga sobre la lengua, ya que no se trata de cambios de métodos o de recursos didácticos sino de cambios cualitativos en los recursos prácticos que permitan la expresión y creatividad al niño y la iniciativa del maestro para realizar una clase donde el interés esté fundado entre la educación escolarizada y las experiencias que el niño tenga en su vida diaria.

Para favorecer el desarrollo armónico del niño, la escuela debe participar de la vida y articularse con la realidad de éste, partir y considerar la formación de él con una nueva concepción.

Las actividades y recursos vinculados con la realidad del niño

son los medios que se deben utilizar para favorecer el proceso de construcción del conocimiento de éste, por lo que la presente propuesta propone estos medios para que el niño acceda naturalmente al conocimiento de la lengua escrita.

Rafael Ramírez (23) nos dice que el lenguaje constituye una actividad diaria y común de la vida social en que participan los niños, en la que hay un intercambio de experiencias entre quien habla y quien escucha, por lo que la enseñanza de la lengua en la escuela no puede darse al margen de las mismas situaciones sociales en que los niños participan cotidianamente.

Este autor propone enseñar el lenguaje a través de actividades que sean lo más parecidas a la vida real y sobre todo que respeten la propia acción del niño.

Para Rafael Ramírez la principal finalidad del aprendizaje de la lengua escrita, es lograr la comunicación efectiva, y para que el maestro logre que el alumno aprenda es necesario plantear actividades y situaciones vitales que le permitan usar la lengua eficazmente, sin descuidar aspectos como la información gramatical y la aplicación de reglas ortográficas, ya que en el proceso de construcción de textos es indispensable la comprensión de las estructuras sintácticas y de los principios ortográficos en la comunicación escrita, pero sin que estos aspectos se conviertan en objetos en sí mismos y se

(23) RAMIREZ, Rafael. Antología El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. pp. 83-135.

les de sobreimportancia como requisitos ara utilizar y aprender la lengua.

Rafael Ramirez coincide con Freinet en que se deben revalorar las prácticas y recursos con un enfoque que los vincule con la realidad, para utilizarlos como medios para favorecer el proceso de construcción del conocimiento del niño.

III. MARCO REFERENCIAL

A. Plan de estudios de educación preescolar

En este capítulo se hace un análisis del plan de estudios de la educación preescolar, con el fin de insertar esta propuesta en el contexto de su programa.

De acuerdo con los lineamientos actuales de la política educativa, la educación preescolar forma parte del currículo de la educación elemental. Los objetivos de la educación preescolar son la base sobre la que se establece una continuidad con los de la escuela primaria. En el cumplimiento de dichos objetivos, se atiende específicamente el desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores.

Es pues el programa de educación preescolar, el instrumento técnico que permite a la educadora planear y orientar su práctica docente para responder a la necesidad de brindar a los niños entre 3 y 6 años de edad, una atención pedagógica por medio de la cual se pretende "favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de esta edad" (24), siendo esto el objetivo general del programa.

Es así como el programa de educación preescolar contiene estrategias pedagógicas que sin descuidar a la educadora, se centran en las acciones de los niños.

El enfoque psicogenético elegido como opción teórica para

(24) SEP. Programa de educación preescolar. Libro 1. p. 43.

fundamentar este programa es el que brinda las investigaciones más sólidas sobre el desarrollo del niño y principalmente sobre los mecanismos que permiten saber cómo aprende el niño y derivar de ello una alternativa pedagógica.

Este enfoque considera que tanto la inteligencia como la afectividad y el conocimiento, se construyen progresivamente a partir de las acciones que el niño vaya desarrollando sobre los objetos, personas, situaciones, etc., que están en su entorno.

El desarrollo del niño, entonces, es el resultado de la interacción de éste con su medio y de la maduración neurofisiológica y orgánica.

Por lo tanto el Jardín de Niños como parte de ese medio donde el niño se desenvuelve, tiene la función de favorecer su desarrollo y de compensar las limitaciones de los niños que viven en situaciones socioeconómicas muy poco favorables.

De ahí que el programa para Jardines de Niños como respuesta institucional a la atención pedagógica de niños preescolares, "privilegie el desarrollo afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor del niño, sobre el aprendizaje de aspectos informativos" (25), por lo que orienta el trabajo de la educadora para que, sin aplicarlo con rigidez, pueda planear, guiar y coordinar las situaciones didácticas según las características psicológicas de los niños, así como favorecer abiertamente la participación de éstos.

El objetivo general del programa se dirige a favorecer el

(25) SEP. Programa de educación preescolar. Libro 1. p. 45.

desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esa edad, de ahí que los objetivos están definidos como objetivos de desarrollo. De manera congruente los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación tiene como eje integrador la línea de desarrollo del niño.

Los contenidos del programa están organizados en 10 unidades temáticas, cada una de ellas a su vez se desglosa en diferentes situaciones de aprendizaje. Todos los contenidos de las unidades corresponden al núcleo organizador del niño y su entorno, que a su vez se dividen en las actividades que se refieren a aspectos cercanos al niño.

IV. PLAN Y PROGRAMA DE ACTIVIDADES DE ACERCAMIENTO

AL APRENDIZAJE SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO

A. Criterios que orientan la elaboración de la propuesta

De acuerdo a los fundamentos teóricos de Jean Piaget y Vygotski, en cuanto a la construcción del conocimiento, que se plantean en el marco teórico de la presente propuesta y que explican el proceso de aprendizaje como una apropiación de parte del niño de su propio conocimiento, haciendo una marcada diferencia entre las estructuras hereditarias y el proceso de aprendizaje por experiencia directa y afirmando que la relación sujeto-objeto es la base de los mecanismos biológicos y cognoscitivos que subyacen a dichas estructuras; y de los planteamientos de Rafael Ramírez y Freinet acerca de los medios para favorecer dicho proceso de aprendizaje, es que se fundamentan las actividades que se sugieren a continuación para lograr un avance en el proceso de conceptualización de la lengua escrita en preescolar.

1. Las actividades y recursos

Las actividades y recursos que se implementan en esta propuesta son los mismos que actualmente se utilizan, pero la diferencia consiste en el enfoque desde el cual se aborden. Por lo tanto se aborda una situación de aprendizaje como sólo un ejemplo, ya que casi es imposible poder abordarlas todas, pero servirán de guía para la aplicación de las sugeridas en el programa de educación preescolar ya que tienen el mismo fundamento teórico, lo que se sugiere es cambiar de enfoque y enriquecer a las ya

contenidas en el programa oficial.

El propósito no es enseñar a escribir a los niños de preescolar, sino lograr un avance en el proceso de conceptualización de la lengua escrita, por lo que las estrategias están encaminadas a propiciar un avance cognitivo, y demostrar desde una perspectiva constructivista cómo el niño es capaz de lograr un avance en su proceso de construcción, mediante las actividades que el niño realice en una interacción constante entre sus estructuras previas y los objetos materiales y sociales que el entorno le ofrece.

A continuación se presentan las estrategias didácticas (a través de una situación de aprendizaje) que la educadora debe promover a través de su práctica cotidiana y dentro de cualquier experiencia didáctica a fin de ampliar las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos dentro de un marco de desarrollo integral. Además que guíen y orienten a la educadora para acercar al niño de la acción directa a la comunicación escrita para favorecer el acercamiento a la construcción de la escritura.

2. Posibilidades educativas

Las siguientes posibilidades educativas pretenden ser la orientación general para favorecer en el niño preescolar el acercamiento a la lengua escrita a través de todas las actividades cotidianas y no sólo de las que se presentan en la situación de aprendizaje, ya que ésta es sólo un ejemplo de las varias que vienen sugeridas en el programa de educación

preescolar, pero que nos permite analizar que aún siendo las mismas actividades cotidianas, es a través de ellas como se va a favorecer dicho acercamiento.

Descubrir la utilidad de la escritura (obtener información, señalar objetos y pertenencias, guardar memoria, establecer la comunicación a distancia y disfrutar de ella).

Descubrir la diferencia entre dibujo y escritura, y entre imagen y texto (se lee en los textos, que viva las limitaciones del dibujo como instrumento de comunicación colectiva y recurra a la escritura como un medio más eficaz).

Descubrir la diferencia entre escribir y leer, leer y hablar, leer y contar y leer y mirar (establecer la diferencia entre contar lo que vieron o vivieron y leerlo, así como leer en silencio y leer en voz alta; descubriendo que lee lo que otros escriben y que se escribe para que otros lo lean).

Descubrir que los textos dicen algo (el niño debe tener experiencias en las que vea que la lengua escrita representa a los objetos, las relaciones, las acciones, las situaciones a través del lenguaje oral).

Descubrir que lo que se habla puede escribirse y después leerse (el niño necesita ver que sus propias palabras pueden escribirse y después leerse y así llegue a descubrir que la escritura representa a las palabras).

Descubrir algunas de las convencionalidades de la escritura (la direccionalidad de la escritura, dentro de las actividades confrontar dónde se debe iniciar la interpretación de un texto

y hacia dónde se debe continuar).

Descubrir el nombre propio como primer modelo estable con significación para el niño (que el niño viva experiencias en las que identifique su nombre, lo interprete y haga anticipaciones a partir de él y lo "escriba" siempre que sea necesario).

Descubrir la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla (el niño necesita tener experiencias que le permitan descubrir la separación de las palabras en un texto al eliminar o sustituir partes en él, descubrir que al cambiar los significantes cambian los significados, experiencias en las que sus hipótesis se confronten con la estabilidad y convencionalidad de los modelos externos

B. Situación de aprendizaje

Juguemos al restaurante.

Esta situación de aprendizaje le permitirá al niño avanzar en el desarrollo de su autonomía, en los aspectos cognoscitivos, social y motriz.

En el aspecto cognoscitivo, porque actuará constantemente con el objeto de conocimiento, que al establecer relaciones entre ellos, le permitirán favorecer su proceso de acercamiento a la escritura.

En el proceso social, porque al interactuar con los diferentes personas, tanto de su edad, como adultos le brindarán experiencias que le serán útiles en su socialización.

En el aspecto motriz, porque al manipular materiales con

diversas características (peso, tamaño, color, textura, etc.) desarrollará su coordinación gruesa

1. Posibilidades educativas específicas de la situación

Con el desarrollo de esta situación se pretende que el niño entre en contacto con un aspecto de su entorno, y que por medio del juego simbólico, logre representar roles de personas que ejercen la acción de escribir. Que sea capaz de anticipar el letrero de un restaurante y relacionarlo con lo que representa. Que "escriba" con sus propios códigos, mensajes que representen un deseo, una idea o un permiso. Que enfrente y resuelva problemas de escritura, para que advierta la importancia de la convencionalidad de la misma. Que establezca comunicación con personas relacionadas con el restaurante y que pregunte libremente sobre aspectos que le interesen.

2. Desarrollo de la actividades

El interés del niño por el desarrollo de esta situación, surge como enlace de la anterior, desarrollada por ellos. La educadora en su papel de guía, será la encargada de darle una secuencia lógica. Para el desarrollo de ésta situación, será necesario que en una labor conjunta de niños y educadora, determinen las actividades secuenciadas para llegar al objetivo que propusieron los niños, que es jugar al restaurante.

La educadora investigará primero por medio de preguntas, si realmente están interesados en desarrollar ésta situación; después los cuestionará para saber que tanto saben del tema y plantearles problemas en torno a él, los cuales serán los

propios niños los que busquen soluciones. De esta manera la educadora logrará que reflexionen sobre el problema con aciertos y errores, necesarios en su proceso. También propiciará en todo momento la cooperación y participación en una interacción constante.

El objetivo de los niños es jugar al restaurante, pero para llegar a realizarlo será necesario hacer una serie de acciones que la educadora ayudará a coordinar con preguntas como: ¿Ustedes saben lo que es un restaurante? ¿Para qué sirve? la pregunta seguramente recibirá una serie de respuestas, de las cuales se dará una secuencia lógica para que el niño se involucre en el conocimiento. La educadora continuará con las preguntas para continuar esta secuencia: ¿Conocen alguno? ¿Cómo le haremos para que no se nos olviden todos los lugares que están mencionando?, seguramente algunos niños sugerirán que se represente con dibujos, otros inventarán códigos, otros propondrán que la educadora los escriba. En este momento los niños reflexionarán en torno a la función de la escritura, reflejando en sus respuestas el nivel de conceptualización en que se encuentran.

Después de ponerse de acuerdo en la manera de representar los nombres de los restaurantes, la educadora planteará: ¿Sabe alguien por donde irse para llegar al restaurante que están proponiendo? ¿Cómo le haremos para representar las calles que tendremos que recorrer para llegar? las respuestas también serán variadas, algunos propondrán dibujar por donde irse,

otros dirán que no saben dibujar el camino. La educadora reeplanteará preguntando ¿Saben los nombres de las calles y dónde están escritas? ¿Saben el nombre del restaurante y dónde lo tiene escrito? ¿Saben leer los letreros que hay en la calle? ¿Para qué creen que sirven los letreros?

De esta manera se estará propiciando constantemente la lecto escritura en una forma natural y espontánea.

Después de haber llegado a un acuerdo sobre el lugar que desean visitar, la educadora continuará con el cuestionamiento para provocar la reflexión en cada respuesta de los niños.

¿Qué hay en un restaurante?

¿Cómo vamos a organizarnos para ir a la visita?

¿Podremos invitar a alguna persona?

¿Qué necesitamos para invitarla y que no se olvide lo que vamos a decirle?

¿Cómo pediremos permiso a la persona del restaurante para que nos permita visitarlo?

¿Qué preguntas queremos hacer a las personas del restaurante?

¿Qué necesitamos hacer para que no se nos olviden?

¿Cómo vamos a saber que nadie se perdió?

Esta serie de cuestionamientos implican diversas actividades que los niños tendrán que realizar. Unos elaborarán la carta para pedir permiso otros "escribirán" las preguntas que formularán en la visita, otros "escribirán" a las madres de familia que invitarán a la visita, otros ayudarán a hacer el plano.

De acuerdo con la reflexión de los niños y la educadora de la necesidad de llevar gafete con su nombre (por seguridad), todos los niños elaborarán un gafete en el que le van a "escribir" su nombre, o pedir que le pongan su nombre y él copiarlo con sus propios símbolos ya sean convencionales o no.

Todas las actividades señaladas las realizarán los propios niños en una participación constante con los miembros de su equipo y la ayuda de la educadora, que será coordinadora y animadora del trabajo que se realice en cada equipo. La forma de realizar el trabajo la determinará los propios niños, algunos sólo harán dibujos para hacerse entender; otros escribirán con rayas y bolitas; otros usarán letras convencionales en forma repetida. Conforme trabajen los equipos, la educadora observará el nivel de conceptualización en que se encuentra.

Después de esa actividad se realizará una coevaluación (que consiste en un análisis personal del niño acerca de lo que realizó, y lo dé a conocer a los demás niños para que éstos a su vez también lo analicen y den su opinión, esto permite que el niño defienda su trabajo o acepte la valoración que hacen sus compañeros de su trabajo de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentre, recordando que la educadora también forma parte del grupo y deberá participar de igual manera) para que cada equipo informe a sus compañeros sobre el trabajo que realizó y a la vez pone en consideración sus trabajos para que los otros equipos le agregen, le quiten, o

acepten ese trabajo, tal como se hizo.

Para el trayecto de la visita y la visita misma, la educadora tendrá cuidado de hacerles notar todo tipo de material escrito que se encuentre, propiciando la anticipación en la lectura de algún nombre de establecimiento, o de letreros que se encuentren en el camino.

Ya en la visita se propiciará que el niño reflexione sobre todo el material escrito que observe o se le proporcione como: la carta del menú, la cuenta, anuncios comerciales, las marcas de los refrescos, el nombre del establecimiento, el horario que casi siempre está impreso en la puerta, etc.

En la visita si las madres de familia los acompañan, la educadora previamente se pone de acuerdo con ellas para que contribuyan en forma positiva y eficaz; así se podrá dividir el grupo en equipos pequeños y los niños tendrán más oportunidad de preguntar y de observar con detenimiento lo que les interesa; y a su vez las madres de familia o padres de familia tendrán la oportunidad de apreciar las posibilidades educativas que ofrecen las actividades cotidianas.

Para desarrollar esta situación, seguramente llevará varios días realizarla, por las múltiples actividades que contiene, por eso al final de cada día de trabajo, la educadora propiciará una evaluación y coevaluación (que consiste en un análisis de lo realizado por el grupo tanto educadora como niños, donde cada quién pondrá a consideración lo que realizó individualmente o en equipo al resto del grupo y éste a su vez

dará su opinión, hasta llegar a un análisis general de las actividades realizadas por el grupo y las que faltan por hacer o modificar) para cuestionar a los niños sobre su trabajo. Cuestionándolos acerca de cómo lo hicieron, con qué materiales, por qué lo hicieron de tal manera, qué necesitaron para hacerlo, qué les gustó más, qué les disgustó, qué se le podrá agregar? etc. Esta actividad proporciona un magnífico enriquecimiento en el intercambio de ideas.

Después de la visita, los niños estarán más interesados en llevar a cabo su juego del restaurante, pues como ya han enriquecido sus conocimientos por las experiencias adquiridas, quedarán ponerlas en práctica.

Se organizarán para determinar la forma de cómo construir un restaurante.

La intervención de la educadora se limitará a cuestionarlos para hacerlos reflexionar acerca de su organización.

Les planteará problemas que los niños tienen que resolver como:

-¿Qué van a vender?

-¿Con qué materiales pueden representar la comida?

-¿Qué necesitan para construir el restaurante?

-¿Cómo se llamará el restaurante?

-¿Quién elaborará el cartel del restaurante?

-¿Quién elaborará los menús.

-¿Quiénes serán cocineros, meseros, cajera y clientes.

-¿Cómo se van a vestir.

-¿Quién elaborará gorros de cocinero, delantales, servilletas de mesa y manteles?

-¿Quién elaborará el dinero y cómo?

-¿Cuanto costarán las comidas?

En la realización de esta situación no sólo se propicia la lecto-escritura, sino todas las áreas que comprenden el curriculum (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, español), además el niño avanza en su proceso de socialización; comparte y coopera en forma natural y espontánea; desarrolla la función simbólica; aprende a apreciar su trabajo y a respetar las desiciones de los demás interactúa con diferentes personas lo que le es muy útil en la comprensión del mundo en que vive; tiene oportunidad de actuar sobre los objetos; hace reflexiones en torno a la convencionalidad de la escritura y la necesidad de aprenderla porque forma parte de la sociedad en que vive y le es indispensable para comunicarse.

Después de haber organizado el restaurante, los niños podrán jugar el tiempo que quieran, intercambiando los roles; aquí el niño representa por medio del juego simbólico lo que ha interiorizado y que la educadora irá registrando lo más sobresaliente de cada niño.

Así en el juego, se representan situaciones verdaderas y el niño se enfrenta a problemas reales que tendrán que resolver, favoreciéndose así la reflexión y la toma de posturas en el niño.

3. Papel de la educadora

En estas estrategias didácticas la función de la educadora será crear en el salón de clases un clima de confianza que: permita al niño, acrecentar el deseo natural de aprender.

será explorador minucioso del nivel conceptual de sus alumnos en la escritura, con el propósito de encontrar el punto de partida y lograr un avance en su proceso.

- incorporará nuevos conocimientos problematizando a sus alumnos en base a su interés de hacer suyo el conocimiento; dándoles tiempo y respeto para lograr en ellos la reflexión ante el objeto de conocimiento.
- tomará en cuenta la participación del niño en la organización de todas las actividades. De esa manera logrará que el niño se apropie del conocimiento y desarrolle su autonomía social, cognitiva y motriz.
- permitirá a los niños que se equivoquen, de esa manera, tendrá oportunidad de reflexionar en torno al error. Así favorecerá su proceso de aprendizaje.
- los materiales que utilice para propiciar el conocimiento, serán adecuados, atractivos y útiles para los niños.
- realizará permanentemente una autoevaluación con el propósito de analizar su trabajo; ver si realmente está propiciando el desarrollo del niño, o bien, si se estará desvirtuando el objetivo trazado.

4. La función de los alumnos:

- realizarán actividades exploratorias por medio de la manipulación de objetos, para que la educadora delimite su

nivel, y esté en posibilidades de favorecer su desarrollo.

- que participe activamente ante los actos de escritura, realizando confrontaciones.

- que se interese en leer y escribir, para comunicar ideas, sentimientos, problemas, necesidades, etc.

- que al interpretar roles sienta la necesidad de realizar actos de escritura (restaurantero, cliente, cocinero, doctor, etc.)

5. La función de los padres de familia

Es importante contemplar el papel de los padres de familia en el proceso de desarrollo del niño, ya que es el primer contacto alfabetizador de éste y el que provee experiencias múltiples, por lo tanto la educadora debe aprovechar la situación real del niño para que por medio de la comunicación con ellos se reflexione acerca de la importancia de las actividades cotidianas que le proporcionan al niño situaciones alfabetizadoras y de la necesidad de la participación activa de ellos como parte de ese entorno para favorecer el desarrollo armónico del niño, tanto dentro como fuera del Jardín.

La función de los padres de familia es en general en el proceso enseñanza-aprendizaje a lo largo del año escolar y no sólo la participación en ésta situación de aprendizaje.

- permanecerán pendientes de favorecer el adecuado desarrollo del niño, tanto en el aspecto físico, cognitivo, social y afectivo.

- estimularán su aprendizaje por medio de la interacción con su

contexto.

- harán una labor conjunta con la educadora para favorecer el desarrollo armónico del niño, acercándose continuamente al jardín para aclarar dudas y mantener comunicación acerca de lo más relevante que pase al niño.

C. Evaluación

Al finalizar la dramatización del juego, cuando los niños pierden el interés, es el momento de realizar una evaluación de la situación en la que se lleve a cabo una coevaluación y autoevaluación para que le permita al niño reflexionar sobre su trabajo y el de los demás, el qué hizo y para que lo hizo, si le gustó, si tiene alguna utilidad, etc., de manera que esquematice sus nuevas experiencias por medio de la reflexión.

El papel de la educadora será el de favorecer la expresión libre de los niños, el intercambio de impresiones y la reflexión de las actividades individuales y grupales.

La forma como se concibe la evaluación en la alternativa pedagógica propuesta aquí, responde de manera congruente a los principios teóricos y operativos que la fundamentan.

Por lo tanto la evaluación consiste en hacer seguimiento del proceso de construcción del conocimiento del niño, con el fin de orientar y reorientar la práctica educativa para favorecer su desarrollo, y no aprobar o desaprobar el conocimiento del niño, ya que la evaluación no tiene un criterio de acreditación o de selección, sino de observación y guía de dicho proceso de desarrollo.

Orientar y reorientar la acción educativa con base en la evaluación, significa ir ajustando la planeación de las actividades junto con el grupo, de acuerdo a las necesidades del niño que se vayan manifestando en la práctica.

La evaluación, para que cumpla su función real tal y como se propone se realizará de dos formas: la primera es a través de la observación constante de la educadora hacia los niños a través de las actividades que realizan cada día y durante todo el año escolar. Para ello se requiere de una actitud atenta por parte de la educadora para descubrir los avances y dificultades que el niño va mostrando en su proceso de desarrollo.

Otro aspecto de la evaluación, como ya se mencionó, reside en las evaluaciones que se realicen al finalizar las actividades que hayan sido muy relevantes durante un día de trabajo, y al finalizar el desarrollo de la unidad o situación. De esta manera se incorporan como una actividad permanente la autoevaluación y la coevaluación (autoevaluación es el análisis personal acerca de lo que ha realizado el niño o de lo que no llevó a cabo, la forma como lo hizo, el porqué y para qué; y coevaluación es el análisis de las actividades realizadas o no realizadas de unos niños hacia otros, en todo el grupo incluyendo la educadora ya que ella es también sujeto de evaluación por parte del grupo.

La otra parte de la evaluación la conforma la evaluación diagnóstica que se debe realizar al inicio del año escolar,

cuando los niños se hayan integrado al Jardín de Niños. Esta evaluación diagnóstica tiene como finalidad conocer el punto de partida o estadio de desarrollo en que se encuentra el niño al iniciar su actividad escolar, para poder orientar la planeación de las actividades y valorar si hay niños que manifiestan dificultades o problemas particulares.

Y al finalizar el año escolar se debe realizar una evaluación terminal, se realizará a través de la observación cuidadosa que la educadora haga sobre el niño, cuando realiza sus actividades normales, la educadora ya previamente habrá tenido la posibilidad de planear o estar desarrollando una unidad de trabajo que incorpore en dichas actividades los ejes de desarrollo, y evaluar de ésta manera el proceso individual del niño.

La evaluación se realizará en gran parte basándose en las observaciones de la evaluación permanente y a través de la misma, la educadora podrá realizar una síntesis de los progresos alcanzados.

En cuanto a las condiciones para realizar la evaluación, es absolutamente innecesario e incluso perjudicial crear situaciones o actividades que tengan por único objetivo evaluar al niño y la evaluación que se realice con cada niño, sólo es comparable con él mismo, ya que el ritmo de desarrollo es diferente de niño a niño.

Resulta indispensable que la educadora conozca los niveles por los que atravieza el niño en el proceso de la construcción de

la lengua escrita, para favorecer dicho proceso. Además que le permite tomar dicho conocimiento como parámetro al realizar la evaluación en general que es una sola, pero que se divide en momentos, como: la evaluación diagnóstica (para explorar el nivel de conceptualización en que se encuentra cada niño respecto a la lengua escrita); para realizar las evaluaciones permanentes en el seguimiento del proceso de construcción del niño (para ver los adelantos o retrocesos), y también en la evaluación final o terminal para determinar en que nivel se encuentra el niño y analizar el avance o retroceso que tuvo en el proceso.

Los estudios realizados por Emilia Ferreiro acerca de la construcción de la lengua escrita, permiten analizar el proceso en los siguientes niveles:

Nivel presilábico

Aquí el niño hace la diferencia entre el dibujo y la escritura. El niño piensa que escribir es dibujar, cuando se le pide que escriba sólo hace dibujos.

Hace una serie de grafías primitivas fuera del dibujo, pero muy cerca del contorno.

Organiza una serie de grafías en una línea imaginaria, sin controlar la cantidad el límite del renglón.

El niño se exige una cantidad mínima de grafías para poder escribir algo, para él con menos de tres grafías no se puede escribir algo.

El niño en su escritura manifiesta la presencia de valor sonoro

inicial, es decir, la primera letra que escribe corresponde a la primera sílaba de la palabra.

La característica principal es que el niño no hace correspondencia entre los signos utilizados en la escritura y los sonidos del habla.

Nivel silábico

El niño piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una grafía a cada sílaba que conforma una palabra, sus producciones pueden aparecer como pseudografías o grafías convencionales con valor sonoro vocálico, consonántico o combinado.

En este nivel el niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Transición entre silábico y alfabético

El niño al escribir una palabra, mezcla la hipótesis silábica con la alfabética, puede utilizar o no letras convencionales.

En este nivel el niño trabaja simultáneamente con el sistema silábico y alfabético.

Nivel alfabético

El niño en su escritura hace corresponder a cada sonido una grafía, puede utilizar o no letras convencionales.

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

Comúnmente el niño preescolar no llega a este nivel.

V. CONCLUSIONES GENERALES

Este apartado aborda las conclusiones generales a las que se llegó a través del análisis de las diversas teorías que hasta aquí se vieron sobre lenguaje, conocimiento, aprendizaje, papel de la educadora y las actividades y recursos.

A partir de las concepciones mencionadas se puede derivar que durante el período preescolar el proceso del pensamiento y el desarrollo del lenguaje escrito, tienen lugar a partir de experiencias y situaciones en las que el niño tiene una participación directa y significativa.

Por lo tanto las estrategias didácticas que aquí se proponen pretenden favorecer la capacidad comunicativa del niño, ya que están fundamentadas en una concepción de lenguaje que lo define como un instrumento producto de la praxis humana que le ayuda a estructurar el conocimiento del mundo, amplía la capacidad de actuar sobre las cosas, permite la integración del niño a su cultura, conduce a la socialización de los actos con lo que el pensamiento individual se refuerza ampliamente a través de la transmisión social y constituye la forma de comunicación más usual, eficaz y directa que posee el ser humano.

Por lo que para favorecer en el niño preescolar el acercamiento a la lengua escrita es necesario considerar que es el niño quien construye el conocimiento a través de su interacción con el medio; por lo tanto en la organización de la práctica docente se requiere de una planeación con un sentido diferente en la cual se eliminan las actividades ajenas a la realidad del niño y se consideran las actividades que favorezcan el proceso

del niño, en el acercamiento de la lengua escrita, aprovechándose el entorno en que se desenvuelve éste. Así las actividades que realice en el Jardín tendrán interés y utilidad para él, específicamente en el acercamiento a la lengua escrita ya que de este modo la verá como una necesidad de comunicación y de algo que debe hacer suyo porque le será de gran utilidad en el medio donde se desenvuelve.

Por otra parte, las actividades y recursos que se implementan deben considerarse como medios que propician la interacción del niño con su entorno; y ofrecen la oportunidad de poner en juego todos los aspectos de su personalidad para lograr favorecer su desarrollo de forma integral.

BIBLIOGRAFIA

- CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION. Hacia un nuevo modelo educativo. México, julio 31 de 1991.
- FERREIRO, Emilia. y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, 1979.
- FERREIRO, Emilia. y TEBEROSKY, Ana. "Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura". Antología El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. México, 1988.
- FERREIRO, Emilia. "Se debe o no enseñar a leer y escribir en Jardín de Niños?". Boletín de la Dirección de Educación Preescolar. México, diciembre de 1982.
- FREINET, Celestín. "Técnicas Freinet de la escuela moderna". Antología El maestro y las situaciones de aprendizaje. SEP-UPN. México, 1988.
- FISHER, Ernest. "El lenguaje". Antología El lenguaje en la escuela. SEP-UPN. México, 1988.
- GOMEZ Palacio, Margarita. "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la escritura". Antología El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. México, 1988.
- LABINOWICZ, Ed. Introducción a Piaget. México, 1987.
- KAMII, Constance. y DEVRIES, Rheta. "La teoría de Piaget y la educación preescolar". Antología Teorías de aprendizaje. México, 1986.
- MORRIS, L. Bigge. "Cómo describen el proceso de aprendizaje las dos familias de teorías contemporáneas de aprendizaje". Antología Teorías de aprendizaje. SEP-UPN. México, 1986.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. México, Seix Barral, 1983.
- RAMIREZ, Rafael. "La enseñanza del lenguaje". Antología El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. SEP-UPN. México, 1988.
- SALOMON, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación social como fenómeno". Antología Sociedad, Pensamiento y Educación I. SEP-UPN. México, 1987.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa de educación preescolar, libro 1. México, 1981.

VYGOTSKI, Lev. "Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño". Antología El lenguaje en la escuela. SEP-UPN. México, 1988.

VYGOTSKI, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Ed. Grijalbo, 1979.

WALLON, Sinclair Hermine. "El desarrollo de la escritura". Antología Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. SEP-UPN. México, 1988.