



**ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA ABORDAR
LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL
NIVEL PREESCOLAR**

ALICIA MEZA OSUNA

**PROPUESTA PEDAGOGICA PRESENTADA PARA
OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN
EDUCACION PREESCOLAR**

DICTAMEN DEL TRABAJO
PARA TITULACION.

La Paz, B.C.S., a 27 de Febrero de 19 90.

C. PROFR. (A) ALICIA MEZA OSUNA.
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: ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA ABORDAR LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR,

, opción PROPUESTA PEDAGOGICA, a propuesta del asesor C. Profr. (a) MARICELA VACAS KANCHI, , 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"



S. E. P.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA

PROFR. JOSÉ JESÚS GIBERT DAVIS NACIONAL
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA UNIDAD UPN-031.

JJGD+emr

INDICE

INTRODUCCION

1.-	ORIGEN DEL ESTUDIO	1
2.-	METODOLOGÍA UTILIZADA	4
3.-	CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	5
4.-	OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	7
5.-	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8

I LA EDUCACION PREESCOLAR EN EL CONTEXTO SOCIAL

I.1.-	ANTECEDENTES HISTÓRICOS	13
I.2.-	LA PRÁCTICA DOCENTE	20
	I.2.1.- FEMINIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE	20
	I.2.2.- LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS	23

II EL DESARROLLO INFANTIL

II.1.-	CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL	30
II.2.-	CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR	34
II.3.-	LA FUNCIÓN SIMBÓLICA	38

III LA LECTURA Y ESCRITURA

III.1.-	LA LECTURA Y ESCRITURA COMO OBJETOS DE CONOCI- MIENTO.....	43
III.2.-	NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN	48
	III.2.1.- PRESILÁBICO	48
	III.2.2.- SILÁBICO	53

III.2.3.- ALFABÉTICO	54
----------------------------	----

IV IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

IV.1.- EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA - LECTURA Y ESCRITURA.....	57
IV.2.- EL PAPEL DEL MAESTRO	59
IV.3.- LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	61
IV.4.- UTILIZACIÓN DE LAS FICHAS METODOLÓGICAS	63

V LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

V.1.- FUNDAMENTACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN	66
V.2.- LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA.....	69
V.3.- PLAN DE EVALUACIÓN	71

CONCLUSIONES	78
--------------------	----

ANEXOS

ANEXO No. 1	81
ANEXO No. 2	119
ANEXO No. 3	121
ANEXO No. 4	132
ANEXO No. 5	134

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
----------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	138
--------------------	-----

INTRODUCCION

1.- ORIGEN DEL ESTUDIO:

Este trabajo tuvo su origen a partir de diversas investigaciones que sobre lectura y escritura realizaron estudiosos - como Emilia Ferreiro, en Argentina, Margarita Gómez Palacio - en México y particularmente la Implantación de la Propuesta de Aprendizaje de la Lectura y Escritura (IPALE), bajo la coordinación de esta última y el equipo técnico de la Dirección General de Educación Especial, en 1987.

La primera de estas investigaciones trajo como consecuencia la edición del libro Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño (1979), cuyas autoras son Emilia Ferreiro y -- Ana Taberoski, una vez leído, se fue gestando la idea de participar con lo que las autoras señalan al final del mismo "toca a los maestros diseñar las implicaciones pedagógicas, una vez que quedan descubiertos los procesos que sigue el niño para acceder al sistema formal de la lectura y escritura". (1)

Posterior a la lectura señalada, encontré otro texto también de E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, el cual es una compilación de diversas ponencias presentadas en el Simposium Nacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura, organizado por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, que se llevó a cabo en la Ciudad de México del 10. al 4 de Julio de 1981.

De este texto llama mi atención que en otras partes del planeta se estaba trabajando sobre lo mismo y también bajo la perspectiva psicogenética y que casi todos los estudiosos coincidían de la real necesidad de replantear la práctica docente a partir de la comprensión de la naturaleza del proceso de apropiación de la lengua oral y escrita.

La educación preescolar tiene el compromiso ineludible de contribuir a abatir los altos índices de reprobación y deserción escolar, fenómeno que se presenta en los primeros grados de la escuela primaria y que pueden ser atendidos con apoyo en la propuesta de lectura y escritura desde el nivel anterior.

A pesar de las condiciones de desarticulación que prevalecen en el programa de Educación Preescolar y el Plan de Estudios de la Educación Primaria, creo que en lo que respecta a la propuesta de Lectura y Escritura y el Programa de preescolar, existe un punto de coincidencia, por lo menos teóricamente, con ello considero pertinente explotar ese punto, de tal manera que la propuesta para el nivel preescolar, que aquí se presenta, tiene como propósito fundamental ser el antecedente debidamente articulado, tanto en lo teórico-metodológico como en la práctica docente de la propuesta de lectura y escritura de primaria.

Otros antecedentes que dieron origen a este trabajo y que formaron parte de las preguntas de investigación son las siguientes:

- a) Las actividades de lectura y escritura en jardines de niños, en algunos casos se reducen al descifrado de -- textos y a la copia de letras.
- b) Aún cuando el programa de educación preescolar teórica y metodológicamente contempla el enfoque psicogenético, la tendencia de la práctica pedagógica se inclina más por las actividades que favorecen las formas termina-- les y convencionales de la lectura y escritura y no se respeta el proceso de apropiación.
- c) Los criterios metodológicos incluidos en el programa - de educación preescolar no son claros ni específicos - lo cual dificulta a la educadora elaborar de manera -- sistemática y ordenada tanto la planeación, desarrollo y evaluación de los procesos de adquisición de la lec- tura y escritura.
- d) El Programa de Educación Preescolar no contempla los - niveles de conceptualización de lectura y escritura -- del niño preescolar, elementos estos que no permiten - que la educadora seleccione las actividades convenientes para favorecer el nivel conceptual del grupo e in- dividualmente.

A partir de estos antecedentes se elaboró una pregunta ge neral que incluye a las anteriores: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que necesita la educadora para sistematizar las ac-

tividades de lectura y escritura, de manera que éstas respondan a los procesos propios del niño y no a los del adulto ni a los que la institución considera convenientes?

Esta pregunta fue la que nucleó e integró la construcción del objeto de estudio, su reconstrucción teórica y metodológica.

2.- METODOLOGÍA UTILIZADA:

Como una necesidad académica, al concluir el séptimo semestre de la Carrera de Licenciado en Educación Preescolar, como requisito de acreditación se solicitó una propuesta pedagógica, dadas las condiciones de ser parte de la primera generación del Plan de Estudios 1985, no se tenían los lineamientos claros y precisos sobre cómo elaborarla y exactamente en qué consistía ésta. Con todo ello, se presentó un proyecto de propuesta pedagógica, el cual sirvió de guía para este trabajo y en donde lo metodológico se fundamentó en observaciones al desarrollo de prácticas docentes en diversos Jardines de Niños, a la propia escuela, y al análisis del Programa del nivel.

Las observaciones que se realizaron nunca tuvieron como propósito la recopilación de datos expreso para este trabajo, sino que fueron observaciones incidentales que se realizaron dadas las actividades de supervisión que por mi trabajo en la Subjefatura de Operación de Jardines de Niños tuve necesidad de realizar.

Como docente con 13 años en grupo de Jardines de Niños tu ve oportunidad de reflexionar y cuestionar diversos aspectos - de la vida del jardín de niños, confrontarlos y discutirlos -- con compañeros de trabajo y compañeras estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria.

Por otro lado, cursos impartidos, asistencia a reuniones técnicas de zonas y de Jardines de Niños, análisis de contro-- les y formas de supervisión y elaboración de informes oficia-- les sobre el estado de los aspectos técnico-pedagógicos, como - parte de mi trabajo diario, permitieron ir conceptualizando -- las dificultades de la educadora para abordar la enseñanza de la lectura y escritura.

Pese a que no se utilizó una metodología rigurosa y orde-- nada considero su importancia por dos aspectos importantes, el primero, porque el orden no está en los datos ni en su forma - de recabarlos, sino en el orden mental de investigador; y segundo porque la experiencia docente, hablando de ella como la re-- flexión, el cuestionamiento y la discusión interior y con otros sobre lo realizado cotidianamente en el aula es recuperable pa ra la construcción del objeto.

3.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

Un primer acercamiento al objeto de estudio surge por los antecedentes ya señalados, el segundo al plantearse en este es tudio la enseñanza de la lectura y escritura como contradicto-

ria a lo que teóricamente señala el programa de educación preescolar.

Al analizar las causas de esas contradicciones se encuentran dos fundamentales:

Una, de carácter epistemológico, se refiere a la concepción de sujeto, de objeto, de relación sujeto objeto, de aprendizaje y de apropiación del conocimiento que aún subyace en las educadoras porque las prácticas pedagógicas por décadas han sido mecanicistas, sin embargo, las considero superables en la medida en que se le esclarezcan los aspectos didáctico-metodológicos como consecuencia del fundamento teórico. La otra causa, a que la institución escolar tiene determinaciones histórico-sociales y con ello, las prácticas pedagógicas también son determinadas por las relaciones de poder del contexto social - en general y de la institución en particular, por lo tanto, la enseñanza de la lectura y escritura no escapan a esas determinaciones, lo cual hace que se desarrollen conforme a la conceptualización que tiene el adulto y la sociedad en general y conforme a lo que la institución cree, más que a los procesos propios del niño.

Finalmente el objeto de estudio fue la enseñanza de la lectura y escritura a través de los procesos propios del niño preescolar, como se ve, se fue reduciendo y precisando el objeto de estudio y como consecuencia y alternativa se presenta la siguiente propuesta pedagógica: Estrategias didácticas para -

abordar la lectura y escritura en el nivel preescolar.

4.- OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.

Esta propuesta pedagógica pretende lograr los siguientes objetivos:

- Apoyar al docente de educación preescolar teórica y metodológicamente acerca de la enseñanza de la lectura y escritura.
- Brindar, a partir de la crítica a la práctica docente, elementos de reflexión que le permitan a la educadora cuestionar sobre las formas de enseñanza que utiliza.
- Orientar la enseñanza de la lectura y escritura conforme al proceso de desarrollo y conceptualización del niño.
- Apoyar a la educadora en la sistematización de estrategias didácticas para la lectura y escritura, de manera que le ayuden a la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Propiciar que el jardín de niños participe de manera directa con la escuela primaria para reducir los índices de reprobación y deserción cuando éstos se deben a las dificultades del niño al aprendizaje de la lectura y escritura.

5.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Para este trabajo se utilizó el apoyo de fuentes bibliográficas al alcance que tratan la teoría psicogenética así como investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura y el desarrollo del niño.

La fundamentación teórica del programa de educación preescolar es la teoría psicogenética, ello garantiza la articulación del programa con esta propuesta pedagógica.

En lo particular se concuerda en lo general con la teoría, su explicación del desarrollo del niño y la división en los períodos o estadios, concuerdan con lo observado en los niños -- con los cuales he practicado la docencia.

Los procesos que sigue el niño para acceder a la lectura y escritura, se han inferido a partir de estudios realizados - con niños mexicanos.

Las implicaciones pedagógicas derivadas de la teoría psicogenética se han experimentado con niños que requieren educación especial y han dado magníficos resultados.

Gran parte de la literatura incluida en las antologías de la licenciatura tuvieron el enfoque psicogenético, y fue lo -- más accesible que tuve a mi alcance.

Para abordar el objeto de estudio no bastó concretarme sólo a los aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza -

de la lectura y escritura, sino que hubo que contextualizarlos en la institución donde tienen lugar y que es el jardín de niños.

Explicar la práctica docente en el jardín de niños lleva implícito su desarrollo histórico, es decir, su génesis, su conformación y dar cuenta de aquello que hace que la relación pedagógica se dé como tal; para esa explicación histórico-social se recurrió a la teoría que se inscribe dentro de las diversas vertientes del materialismo histórico y que es la llamada teoría de la resistencia que señala que la educación es un aparato ideológico del Estado en el que los sujetos de la educación no siempre son inconscientes de lo que en la escuela se enseña, dado que la relación pedagógica se da en grupo y como tal, presenta resistencias que no siempre son contempladas, -- previstas o controladas por quienes se encargan de los proyectos educativos dominantes, esas coyunturas y requisitos que -- son incontrolables, son los aprovechables para convertir a la ideologización en una educación para la liberación y para la transformación.

Para la fundamentación didáctica y pedagógica de la propuesta se recurrió a la didáctica que está en proceso de construcción y a cuya corriente se le ha denominado didáctica crítica, la cual está siendo elaborada por pedagogos latinoamericanos.

Esta didáctica se apoya en gran medida en la teoría del -

materialismo histórico y dialéctico y en los trabajos de Piaget. Se incorporaron elementos de esta corriente didáctica -- también porque es con la que más se identificó y porque fue accesible en virtud de que es literatura seleccionada en las antologías de la Licenciatura.

Las tres teorías constituyen la fundamentación teórica de este trabajo, las tres tienen grandes coincidencias y algunas diferencias, pero en ellas se encontró grandes aportaciones -- que permitieron explicaciones, cuestionamientos y reflexiones sobre el objeto de estudio.

La propuesta Estrategias Didácticas para abordar la lectura y escritura en el nivel Preescolar, se presenta en cinco capítulos.

En el primero se hace una ubicación histórico-social de la educación Preescolar; en los dos capítulos siguientes, se reconstruye teóricamente el objeto de estudio, es decir, se hace una referencia teórica sobre el desarrollo del niño y la lectura y escritura; en el capítulo IV, se exponen las implicaciones pedagógicas considerando la fundamentación teórica de los dos anteriores; el capítulo quinto conceptualiza la evaluación sobre procesos de desarrollo y se incluyen líneas generales para un plan de evaluación.

Se presenta este trabajo con el propósito fundamental de contribuir a la organización y sistematización de la lectura y

escritura, como actividades que proporcionarán los medios que le van a permitir al niño conocer su realidad para transformarla.

C A P I T U L O I
LA EDUCACION PREESCOLAR EN EL CONTEXTO SOCIAL

I.- LA EDUCACION PREESCOLAR EN EL CONTEXTO SOCIAL

I.1.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

Al finalizar el siglo pasado se crea la Escuela de Párvulos en el Distrito Federal con el propósito educativo fundamental de que los niños se inicien, jugando, en la vida escolar.

Durante varios años su funcionamiento fue desorganizado y con falta de integración al contexto educativo nacional.

La creación de la institución para niños preescolares - tiene su explicación en cuanto se convierte en una necesidad - social.

Durante el Porfiriato se inicia la era de la industrialización y en consecuencia el cambio de las relaciones de producción en el país.

La vida social experimenta nuevas formas, de una economía básicamente agrícola y artesanal pasa a una expansión económica producto de las inversiones extranjeras, de la ampliación de las exportaciones, de la estimulación de la industria fabril, de la tecnificación de las actividades mineras y agrícolas, etc.

La vida sencilla se vuelve más compleja, se requiere para las nuevas actividades económicas mano de obra especializada, mayor formación y educación en la población, de ahí que se

empiece a considerar una educación con mayor escolarización -- tal y como desde el siglo pasado se había iniciado en los países industrializados.

En este marco de complejidad de mayor calificación se crea la institución que debiera de iniciar la escolarización, pero ello también debido a que este desarrollo económico-social requiere de la mano de obra femenina sobre todo para las zonas urbanas donde se da la mayor concentración de la población.

La integración de la mujer a las tareas productivas implica la búsqueda de medios que le permitan que el cuidado y educación de los hijos se realice por personal experto que garantice tales actividades, lo que constituye una de las razones para que se creen y se refuncionalicen las estancias infantiles y los jardines de niños. En este contexto se reorganiza la escuela de párvulos y en 1904 se establece con carácter definitivo.

Dado el origen histórico del jardín de niños este se convierte en una institución casi exprofeso para la clase media y alta; tanto por su ubicación geográfica y social como por su contenido pedagógico, el cual consideraba en el niño.

"...su naturaleza física, moral e intelectual; al aprovechar las experiencias que adquiere en su hogar, en su comunidad y en su contacto con la naturaleza. Durante este período la música, la literatura y el material didáctico que se emplearon en el jardín de niños, era una réplica de los utilizados en el extranjero, principalmente en los Estados Unidos." (2)

En 1908 se crea la inspección técnica y con ello se van especificando su teoría, su doctrina y su práctica y sobre todo la integración nacional. Este contenido doctrinario requería de mayor tratamiento además de su generalización por personal especializado, es por ello que en 1910 se plantea la necesidad de establecer en la Escuela Nacional para profesores un curso especial para enseñar la Pedagogía del Kindergarten, -- nombre con el que se le designaba a la escuela preescolar. -- Después de largas reflexiones se le cambia por Jardín de Niños, por lo extranjerizante que resultaba la denominación anterior.

Los grandes conflictos revolucionarios estuvieron a punto de desaparecer la educación preescolar básicamente por la erogación económica que representaba para el Estado, pero hubo grandes opositoras a tal medida, por lo que a tan difíciles -- condiciones sobrevivió.

En la Constitución de 1917, en el artículo tercero, la educación preescolar quedó al margen, no se consideró su obligatoriedad, ni se tienen noticias si formó parte de la gran -- discusión del constituyente. Sin embargo siguió operando con grandes limitaciones jurídicas, económicas y sociales durante el período de reconstrucción nacional.

En el Decreto de 1921, donde se señala la creación de la Secretaría de Educación Pública, se especifica en el mismo la incorporación de los jardines de niños a tal dependencia; -- sin embargo, su funcionamiento sigue tal cual sin llevar los --

servicios a las capas marginadas de la población, su matrícula aún es muy reducida. Ello extraña debido a que la educación primaria en esta época experimenta una gran transformación tanto cualitativa como cuantitativa porque se crean proyectos tendientes a la formación integral del niño rural impulsados por las políticas de José Vasconcelos; sin embargo el jardín de niños no se extiende hacia esas zonas, a pesar de que las Misiones Culturales incluyeron la atención preescolar ésto no prosperó porque se centraron los servicios de las mismas en la educación primaria de niños y adultos.

En 1926 se crea la Inspección de Jardines de Niños y para armonizar en el concierto educativo nacional la Profra. Rosauro Zapata presentó un proyecto en donde solicitó que el jardín de niños se nacionalizara, socializara y respondiera a los intereses vitales del niño.

Como parte de las políticas populistas del General Lázaro Cárdenas, se modifica el Artículo tercero Constitucional, - el cual establece una educación socialista que permita una formación nacional y exacta del universo y de la vida social. Como parte de esta reforma, se decreta en 1937 la creación del Departamento de Asistencia Social Infantil, cuya atribución es atender y normar a los centros de educación preescolar; en tal virtud, la educación preescolar deja de ser normada y atendida por la Secretaría de Educación Pública.

Esta medida fue fuertemente cuestionada por el personal

de jardines de niños, en primer lugar, porque como trabajadoras de la educación quedaban excluidas de las organizaciones sindicales de maestros y por lo tanto de las conquistas sindicales, en segundo, porque la educación preescolar quedaban al margen del sistema educativo nacional y porque consideraban -- que la educación pública debiera de impartirse bajo una misma línea político-pedagógica. Estas consideraciones fueron hechas por grupos de educadoras en dos ocasiones, en 1940 al Gral. Lázaro Cárdenas y en 1941 al Presidente Manuel Avila Camacho.

Al siguiente año, en 1942, se decreta la Ley Orgánica de la Educación Pública, en ella se reincorpora la educación preescolar a la Secretaría de Educación Pública donde se especifica la integración de este nivel al sistema nacional.

En 1948 el Departamento de Educación Preescolar pasa a ser Dirección General dentro de la S.E.P. En todo este lapso el jardín de niños como institución no experimentó en lo cualitativo cambios extraordinarios, siguieron vigentes sus teorías, su doctrina y su práctica pedagógica, lo que sí es posible su expansión, quedando por atender un número considerable de infantes.

En 1926 cuando la Profra. Rosaura Zapata Cano asume la responsabilidad como Inspectora de Jardines de Niños se estructura un programa por áreas bajo las siguientes líneas pedagógicas, sociales y políticas:

- 1.- Que el Jardín de Niños sea netamente nacional y ofrezca al niño todas las oportunidades que tiendan a despertar en él su espíritu, el conocimiento de su patria y el amor hacia ella.
- 2.- Que la salud del educando sea el objeto principal de su atención.
- 3.- Que las actividades del Jardín de Niños estén de acuerdo con su edad.
- 4.- Propiciar la libre manifestación del niño.
- 5.- Que el ambiente que reine en el jardín de niños sea un ambiente de hogar, natural, sencillo y de confraternidad.
- 6.- Que los elementos que puedan cooperar en el mejoramiento de la educación del párvulo: hogar, comunidad, sean atraídos al jardín, por los beneficios -- que a su vez esta institución aporte.
- 7.- Que se dejen ver en el Jardín los lineamientos de la escuela primaria como brote de la vida comunal.(3)

Con estos principios nació el jardín de niños, los cuales aún persisten. En los años posteriores siguió operando el programa por áreas con pequeños cambios sobre todo en el tratamiento de los contenidos, algunas veces fueron por unidad, centros de interés o temas, y la Dirección General enviaba guías didácticas para cada unidad.

Es hasta el año de 1976 cuando se implanta un nuevo programa. En esta década, estaban en auge las teorías conductistas y el modelo de la tecnología educativa en lo pedagógico. - Bajo esa perspectiva se implanta el programa con una rigurosa sistematización lo cual propició que el personal docente rechazara tal programa. Sin embargo este programa cubre un aspecto importante en el curso de la educación preescolar porque se i-

nicia con él la planeación y sistematicidad en el terreno pedagógico que anteriormente era más intuitivo que técnico.

A partir de 1981 se implementó otro programa aún vigente, con una perspectiva psicogenética, derivando en una práctica docente también distinta sin perder el aspecto doctrinario que dio origen a la educación preescolar.

Con el ánimo de incorporar el mayor número de niños al servicio educativo, se ha seguido la política de que por lo menos el 70% de los niños mexicanos cursen un año el nivel preescolar, meta fijada en dos sexenios y a pesar de esto quienes se han quedado al margen de este servicio han sido los niños rurales. Para incorporarlos, se creó un programa piloto que cubría las comunidades rurales e indígenas de los estados de Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Oaxaca y Puebla, este programa -- contemplaba la capacitación de una persona de la comunidad por espacio de un año, quien se hacía cargo de la educación preescolar con la supervisión por parte de la Dirección General de Educación Preescolar.

Con este mismo sentido, CONAFE atiende cursos comunitarios en poblaciones rurales de 1500 habitantes o menos, sobre todo en aquellas donde por el reducido número de niños no es posible ubicar un jardín. En este estado CONAFE atiende a 160 niños de 27 comunidades.

Pese a todos estos esfuerzos el jardín de niños sigue siendo un fenómeno urbano y un servicio costoso para los pa---

dres de familia. El Estado proporciona escuela y maestros pero no el mantenimiento de los edificios ni tampoco el material didáctico requerido para el proceso enseñanza-aprendizaje, esto, de alguna manera influye para la reducción de la matrícula en este nivel.

Como consecuencia de este proceso histórico de la educación preescolar, se ha derivado una práctica docente con las particularidades propias del nivel al mismo tiempo que con las generalidades de la docencia nacional.

I,2.- LA PRÁCTICA DOCENTE.

El ejercicio docente en la educación preescolar al igual que toda la educación escolarizada está determinada en gran medida por el contexto social.

Cada momento histórico de la formación social mexicana ha dejado un sello particular que se refleja en la educación y por consiguiente en la práctica docente.

Por la naturaleza propia de los alumnos preescolares, la docencia en este nivel tiene especificaciones que la hacen diferente a la de otros niveles, entre estas particularidades tenemos: La feminización y la enseñanza de contenidos.

I,2.1.- FEMINIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE:

Desde que se institucionaliza la educación preescolar

la docencia había sido ejercida solamente por mujeres hasta -- los últimos tres años, se han incorporado varones en una mínima cantidad.

Desde sus orígenes, la educación preescolar planteó como necesidad biológico y social que los niños preescolares fueran atendidos por mujeres bajo las siguientes consideraciones: el jardín de niños debería constituirse en la prolongación del hogar, de manera que para el niño no constituyera un problema emocional la separación del seno familiar y por otro lado, se apelaba al instinto maternal de la mujer para el cuidado y atención del niño.

Al respecto señala la Profra. Rosaura Zapata "...el ambiente de nuestra institución es un ambiente de hogar sencillo, ordenado en el que imperen la unión y la confraternidad. Dentro de él se mueve el niño con toda libertad bajo la observación cuidadosa y activa de la educadora" (4)

En esta cita se manifiesta la idea manejada anteriormente, la educación preescolar como continuidad de la familia y el hogar, por lo tanto, la educadora debería convertirse en la segunda madre de los niños.

La condición femenina no solamente se refleja en la concepción del jardín de niños sino en la profesión y su elección y en la práctica pedagógica. La elección de la profesión generalmente la hacen mujeres con un status social medio o alto -- quienes tienen como finalidad en la vida ser madres y en ese -

sentido la carrera resulta la preparación para tal fin.

En el acto pedagógico se percibe esa condición femenina en la relación maestra-alumno. Es una relación con un afecto maternal en apariencia donde se sobrepone considerablemente la relación de poder.

Observaciones realizadas en algunos jardines de niños - de la ciudad las educadoras al dirigirse a los niños lo hace a través de expresiones como "hijitos", "chiquitos" o los nombra con el diminutivo del nombre propio, lo cual utilizan para halagarlos y conducir el comportamiento hacia las actividades programadas. aunque no se manifieste de manera explícita el autoritarismo, característica de toda relación de poder, la educadora lo utiliza de manera en que también lo hace la madre con el hijo.

Otra de las consideraciones que merece la docencia de este nivel, es que son pocas las educadoras que tienen posibilidades de acceder a estudios complementarios a los normalistas dada su condición de madres, amas de casa y de trabajadoras; en el estado, de 565 educadoras, directoras y supervisoras sólo 5 tienen estudios universitarios; 55 de normal superior o de educación especial y 18 de la Universidad Pedagógica Nacional terminados. (5)

Es observable una proporción reducida, aproximadamente de 14% el personal que ha tenido oportunidad de actualización

lo que de manera indirecta influye en la práctica docente.

I.2.2.- LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS:

Por tener la educación preescolar un carácter netamente formativo, los contenidos y su forma de abordarlos muestran --- gran diferencia con los de otros niveles dado que están organizados por unidades que a su vez se segmentan en situaciones de trabajo.

El programa de educación preescolar señala que la selección de los contenidos se hizo bajo los siguientes criterios: "Que sean interesantes y significativos para los niños. Que partan de su realidad inmediata y lo conecten con experiencias concretas". (6)

La fundamentación teórico-metodológica del programa contempla como función principal de los contenidos dar contexto - al desarrollo de las operaciones del pensamiento, por tanto se subordinan al proceso de desarrollo del niño.

Sin embargo, mediante observaciones realizadas en algunos jardines de niños ha sido posible percibir la descontextualización de los contenidos no sólo de los procesos psicológicos del niño sino también de su entorno sociocultural, geográfico y económico.

Por las características propias el niño preescolar es capaz de construir el conocimiento interactuando con los obje-

tos, situaciones o personas, en tal virtud, sus estructuras se conforman a partir de la experiencia concreta al manipular, observar, percibir y accionar. Por todo ello el programa de educación preescolar ha seleccionado los contenidos basándose en el entorno inmediato; estos contenidos no siempre responden a la situación concreta y específica de algunos grupos preescolares es aquí donde la educadora debe intervenir con las adecuaciones y adaptaciones necesarias, pero no siempre está en posibilidad de hacerlo.

Otro planteamiento que incluye el programa de educación preescolar como consecuencia del enfoque psicogenético que lo sustenta es el cuestionamiento, el cual consiste en preguntar al niño acerca de lo que está haciendo, de la composición del objeto, de la posición y disposición, etc. de tal manera que - la pregunta no se quede en la apariencia sino que las mismas - respuestas del niño van marcando pautas para seguir cuestionando hasta que se llega a la contradicción y se propicia la re-flexión y el planteamiento de hipótesis y suposiciones.

Pocas veces me ha tocado observar el cuestionamiento reflexivo dado que lo más común que se maneje es el interrogatorio quedando el cuestionamiento en lo superficial donde no llevan al niño al conflicto. Algunos de los cuestionamientos ob-servados son como éstos: "¿de qué color son los árboles?"; --- "¿qué hay en una casa?"; "¿con cuál letra inicia la escritura de mamá?. La interrogación en estos términos queda inconclusa,

el niño contesta que los árboles son verdes y hasta allí queda la respuesta sin someterlo a la contradicción por lo tanto no se propicia la reflexión, entendida como la discusión interior.

Los programas anteriores habían favorecido las prácticas docentes ritualizadas que siempre llevaban una secuencia inalterable no sólo en la práctica diaria sino también en el avance programático. Aún con el programa actual estas prácticas no han desaparecido, es posible observar en algunos grupos la misma secuencia en las actividades de años anteriores culminando cada día de labores con un trabajo manual al que se le ha llamado actividad central, nombre impropio que denota brindar mayor atención a este tipo de actividades que a las otras que se realizan.

A las actividades que el programa ha dado mayor énfasis están las de lectura, escritura y matemáticas, éstas últimas deben abordarse con base en las preoperaciones lógico-matemáticas del niño preoperatorio y son: seriación, clasificación y conservación del número. Para favorecer estas preoperaciones tanto contenidos como actividades deben organizarse en un contexto con significado para el niño ya que no es posible seriar por seriar ni clasificar porque sí.

Este planteamiento totalizador es también para las actividades de lectura y escritura, las cuales deberán tratarse durante el desarrollo de todas las acciones que se realizan cotidianamente, utilizando el cuestionamiento reflexivo a partir -

del nivel conceptual del propio niño. Sin embargo, en entrevista con dos supervisoras y dos directoras pude captar que -- aún hay docentes que realizan con los niños ejercicios musculares con el propósito de que el niño adquiera destrezas y habilidades para escribir. En otros casos se utiliza con gran abundancia la copia de letras como actividades de escritura, lo cual no permite que el niño conceptualice acerca de ella ni -- que reconstruya el sistema de la lengua a partir de los procesos propios que tiene para aprender a leer y escribir.

Lo que pretende la educadora con estas acciones es el resultado inmediato, que el niño lo haga de la manera convencional al igual que el adulto. Al respecto señala la Doctora Gómez Palacio, que llegar al grado de abstracción y socialización que nuestras sociedades tienen de la escritura, le ha llevado al hombre millones de años y queremos que el niño lo haga en solamente un año escolar. (7)

Para ser lector convencional, no basta el descifrado de letras y saber que a cada una le corresponde un fonema, sino -- que la interpretación de letras con sonido se da a partir de -- un contexto que es el que le da sentido y comprensión a signos y fonemas.

Después de Hipatia -
 * El niño preescolar no necesita de la enseñanza convencional de la lectura y escritura, sino de propiciar que se den los procesos anteriores a la convencionalidad tales como: socialización progresiva del símbolo, es decir, pasar al signo;

que sienta la necesidad e importancia de acceder a la convencionalidad; que invente signos como forma de reconstrucción -- del sistema de la lengua; que establezca la correspondencia en tre lengua oral y lengua escrita, así mismo la función social de los dos sistemas.

No abordar la lectura y la escritura desde los procesos anteriores tiene graves repercusiones porque se corre el riesgo de la mecanización de ambos actos, con lo cual se le res--- tringe al niño el conocer la naturaleza, función, características generales de estos objetos de conocimiento, por lo tanto - se le niega la posibilidad de cuestionar, reflexionar, plan--- tear hipótesis, teorías, etc. estos elementos como parte inherente a los procesos de adquisición propios del niño.

La discontinuidad teoría-práctica en la enseñanza de la lectura y escritura se deben no tanto a la voluntad de la educadora sino a que no se le han dado de manera accesible los elementos para abordar la lectura y escritura con la perspectiva procesual.

Dadas las condiciones y la manera como actualmente se - desarrollan las actividades de lectura y escritura, se considera conveniente llevar a la práctica este trabajo, porque pretende proporcionar a la educadora estrategias didácticas que - le apoyen en la sistematización, organización, planeación y desarrollo de las actividades tendientes a favorecer los proce-- sos para la adquisición de la lectura y la escritura.

Las estrategias didácticas propuestas, (anexo 1) han -- partido del marco teórico que contempla el programa de educación preescolar; también han tomado las líneas generales respecto al abordaje de la lectura y escritura del mismo programa, por lo que este trabajo se circunscribe a la sistematización y organización de las actividades, bajo la perspectiva ya mencionada, por considerar que es otra de las dificultades con las que se enfrenta el docente de educación preescolar.

C A P I T U L O I I
E L D E S A R R O L L O I N F A N T I L

II EL DESARROLLO INFANTIL

II.1.- CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL.

El desarrollo infantil es un proceso relativamente espontáneo que hace intervenir a todo el organismo. En este proceso de desarrollo intervienen diversos factores como los biológicos y sociales, los cuales se interrelacionan constantemente.

Piaget definió el desarrollo del conocimiento como un proceso espontáneo, ligado a todo el proceso de embriogénesis que comprende lo biológico y todas las estructuras de conocimiento. (8)

El desarrollo infantil no escapa de las leyes que rigen todos los procesos de desarrollo, mismas que regulan y reflejan las conexiones y las relaciones en que se basa la formación de la personalidad, que pasa de formas inferiores a otras superiores en relación con el ambiente, relaciones que se dan en constante contradicción pero con la existencia de mecanismos autorreguladores.

Al respecto, Piaget señala cuatro fuentes que explican el proceso de desarrollo mental:

La Maduración: Se refiere al proceso biológico que sufre el sujeto como resultado de las transformaciones del sistema nervioso, de la estructura morfológica, fisiológica, anató-

mica, etc. La maduración por sí sola no explica el desarrollo.

La Experiencia: Consiste en la práctica del sujeto con el objeto, esta experiencia se da bajo dos dimensiones: física y lógico-matemática. La primera explica la realidad física de los objetos, de los cuales se perciben una serie de características que le son propias al objeto (forma, color, tamaño, grosor, textura, etc.). La segunda, la lógico-matemática, requiere del conocimiento del objeto y de la abstracción simple que se hace de ellos, pero trasciende ese plano, porque tal conocimiento requiere de la abstracción reflexiva, donde la fuente no es precisamente el objeto, sino el propio sujeto.

La abstracción reflexiva como parte del conocimiento lógico-matemático es un proceso que permite al niño establecer diversas relaciones entre los objetos, relaciones que no son inherentes al objeto sino establecidas por el sujeto.

La Transmisión Social: La constituyen la serie de convencionalismos que son propios de determinada sociedad, que han surgido arbitrariamente, de manera consensual por sus integrantes, no poseen logicidad, de ahí que posean un carácter arbitrario como la lectura, escritura, idioma, etc.

La Equilibración: Este factor constituye el elemento regulador de los tres anteriores, su tendencia es la diferenciación y coordinación para llegar a la adaptación o al equilibrio. Es también un proceso de síntesis de variadas contradic

ciones, al tiempo que constituye la tesis para nuevos elementos en sentido creciente.

Como se ve, cada uno de los procesos por sí solo no sería suficiente para explicar el desarrollo del niño sino que los cuatro son condición necesaria.

A partir de los estudios elaborados por Piaget respecto al desarrollo infantil, se pueden señalar las características más significativas que presenta el infante en cada etapa de su desarrollo.

Estadios y Subestadios

Características

SENSORIO - MOTRIZ.

(desde el nacimiento hasta los 18 meses aproximadamente).

- El de los reflejos.
- Organización de las percepciones y hábitos.
- Inteligencia sensorio-motriz.
- Coordinaciones sensoriales y motrices hereditarias: succión, movimientos, etc.
- Succión sistemática, seguir un objeto en movimiento, reconoce a personas en oposición a otras.
- Capacidad de prensión, reacción circular.
- Inteligencia práctica - que se aplica a la manipulación de objetos. Movimientos organizados en esquemas de acción. No hay diferenciación entre el Yo y el mundo exterior.

Estadios y SubestadiosCaracterísticas

PREOPERATORIO

- Preconceptual

- Aparición del lenguaje
- Centración en sí mismo
- Monólogo colectivo
- Juego sin acatar reglas
- Pensamiento propiamente - dicho.
- Aparición del juego simbólico.
- Utilización del símbolo
- Aparición del animismo, - finalismo, artificialismo y realismo.

- Intuitivo.

- No sabe definir los conceptos que aplica.
- Conductas prelógicas supliendo la lógica por la intuición.-
- Las intuiciones son rígidas o irreversibles.
- Pensamiento irreversible
- Mayor integración social.
- Emplea el lenguaje como - interiorización.
- No comprende la esencia - de las normas morales, -- aunque tenga que asumir-- las.

OPERACIONES CONCRETAS

(de los 7 a los 11 años aproximadamente).

- Disocia sus puntos de vista para coordinarse con el de otros.
- Asume las reglas de los juegos.
- Ha llegado al principio - de la reflexión.
- Se inicia la construcción de la lógica.
- Moral de cooperación y de autonomía personal.
- Pensamiento operatorio, - operaciones lógicas; sistemas de conceptos o clases, aritméticas, geométricas, temporales, etc.

Estadios y Subestadios.

OPERACIONES FORMALES
(de los 11 años en adelante).

Características.

- Pensamiento hipotético-de--ductivo.
- Facilidad para elaborar teo--rías abstractas.
- Elabora un plan de vida.
- Inserción afectiva e inte--lectual en la sociedad de - los adultos (9)

Una vez caracterizados los cuatro períodos evolutivos - del desarrollo, conviene aclarar que cada uno de los estadios se significa por la aparición de estructuras originales que lo distingue de los anteriores.

II.2.- CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR.

El niño que se atiende en jardines de niños se encuen--tra en el período preoperatorio, presenta características muy significativas y de acuerdo a ellas debe basarse el proceso en enseñanza-aprendizaje.

En este período hace su aparición el lenguaje, el cual lleva a saltos cualitativos tanto en el plano intelectual como afectivo con consecuencias esenciales para el desarrollo men--tal: inicio de la socialización de la acción, interiorización de la palabra, es decir, el pensamiento que tiene como apoyo - al lenguaje interior y al sistema de signos; la intuición co--mo simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias menta--les sin coordinación racional.

En el período anterior al preoperatorio y al inicio de este, la imitación juega un papel importante en la socialización, la cual es desplazada con la aparición del lenguaje, porque con la palabra y la comunicación es posible compartir la vida interior.

En ese proceso de comunicación es muy característico el monólogo colectivo, en donde no tanto se comunican pensamientos reales sino más bien acciones prácticas concretas.

Este lenguaje entre los niños se manifiesta en los juegos colectivos.

También se presenta el monólogo individual donde el niño habla para sí mismo acompañado de acciones.

La relación con el adulto se da en un marco de subordinación y heteronomía, la imagen del adulto es superlativa en el sentido de que le atribuye poderes; sin embargo lo reduce a su propia escala.

El pensamiento del niño preoperatorio tiene su génesis en el período anterior y en la función simbólica, en cuanto ya le es posible evocar los objetos en ausencia de ellos y de anticipar actos futuros. También contribuye significativamente el lenguaje como medio para adquisición de los conceptos y nociones.

El egocentrismo es otra característica del pensamiento

infantil, en donde no existe una conciencia del yo, es un pensamiento de centración general donde no cabe asumir puntos de vista diferentes al suyo. Como consecuencia de ese egocentrismo, el pensamiento adquiere formas diversas que se han dado en llamar Animismo, Artificialismo y Finalismo.

El animismo infantil es aquel pensamiento cuya tendencia es dotar de vida a los objetos, darles ciertas intenciones, mismas que se otorgan con base en sus propios deseos.

El finalismo es aquella tendencia a concebir los objetos y las acciones hacia un fin, los famosos "porqué" de los niños se deben a la necesidad de buscar las causas de las cosas pero también la finalidad que tienen.

El artificialismo es la creencia de que el hombre posee la capacidad de construir todas las cosas o bien que fueron realizadas por una actividad divina.

Estas características del pensamiento del niño preescolar son explicadas con base en la asimilación deformadora de la realidad a la actividad propia.

El pensamiento intuitivo del niño se caracteriza por ser prelógico, es decir, suple la lógica por la intuición, en donde los mecanismos intuitivos se centran en representaciones interiorizadas sin movilidad e irreversibilidad, sin embargo, en el estado avanzado de este período es observable una anticipación de las consecuencias de una acción aunque sigue siendo

irreversible.

En el campo afectivo-social, el niño preoperatorio manifiesta tres tipos de comportamientos: el desarrollo de los sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías); aparición de sentimientos morales y los intereses y valores relacionados con el pensamiento intuitivo.

El primer tipo de comportamiento afectivo, surge en el niño desde el período sensorio-motriz, por la interrelación -- que mantiene con los adultos lo cual permite que se vayan construyendo diversos tipos de sentimientos. Las simpatías se forman hacia las personas que responden a sus intereses y que además lo valoran y comparten escala de valores comunes; las antipatías nacen de la desvalorización que generalmente se debe a que no comparten gustos comunes ni la misma escala de valores.

Al respecto señala Piaget que los factores afectivos - constituyen la parte energética y móvil de toda construcción - de conocimientos, porque no hay actos puramente cognoscitivos, sino siempre se requiere de la parte afectiva para el desarrollo del pensamiento. (10)

La aparición de los sentimientos morales tiene también su origen en la interrelación con los adultos, los cuales se conforman a través de la relación heterónoma que promueve la aceptación sumisa de las reglas del adulto. Sin embargo, Piaget señala que es necesario que los valores morales se organi-

cen en un sistema coherente, se construyan con base en relaciones autónomas de respeto mutuo.

El interés en el niño se presenta como una prolongación de las necesidades, en este sentido, algo es interesante cuando satisface determinada necesidad.

El interés implica un sistema de valores y en esta perspectiva presenta un doble aspecto: en la vida afectiva del niño una fuente de energía y por otro lado un regulador del equilibrio. De ahí que el niño expresa diversos intereses: por palabra, por el juego, el dibujo, etc.

II.3.- LA FUNCIÓN SIMBÓLICA.

En el período preoperatorio se presenta la función simbólica, como otra característica del niño en su proceso de desarrollo. Se ha incluido en un apartado especial, debido a que a partir de ella se sustentará este trabajo.

La función simbólica ha sido definida por Piaget como "...un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausente y que supone, en consecuencia, la construcción o el empleo de significantes diferenciados ya que deben poder referirse a elementos no actualmente perceptibles tanto como a los que están presentes". (11)

El mismo autor le ha dado tanta importancia a esta función

ción que le ha atribuido el origen del pensamiento y no al lenguaje como señalan otras teorías, el argumento es que mucho antes de que aparezca el lenguaje se forman las representaciones, porque la característica principal de la función simbólica es la diferenciación de los significantes (símbolos y signos) y los significados (objetos, acontecimientos, etc.)

La función simbólica se expresa en diversas conductas que caracterizan al niño preescolar, en donde se pueden distinguir las siguientes:

IMITACIÓN DIFERIDA: Es el comienzo de la representación y consiste en repetir una conducta en ausencia del modelo, el gesto imitador es el inicio de significante diferenciado.

JUEGO SIMBÓLICO: Es el juego que caracteriza al infante, es una imitación de gestos pero acompañado de símbolos. Este juego infantil busca la asimilación de lo real al yo. Es también una forma de equilibrio afectivo, en donde se expresa la necesidad de desligarse de las reglas impuestas por los adultos y que le son externas.

EL DIBUJO: Constituye un intermediario entre el juego y la imagen mental; al inicio es realista de intención y el niño comienza a dibujar lo que sabe del objeto antes de expresar gráficamente lo que ve en él. Es también conceptualización antes de llegar a elaborar copias perceptivas.

El dibujo pasa por diversas fases, se inicia con el ga

rabato, significando que describe algo; el monigote renacuajo, juega otro período que LUQUET le ha llamado "realismo intelectual", con atributos conceptuales sin objetividad visual. Posteriormente se expresa un "realismo visual" donde se presenta una perspectiva particular; luego manifiesta una disposición de los objetos con proporciones métricas, aunque este realismo corresponde al período de las operaciones concretas.

IMAGEN MENTAL: Aparece como una imitación interiorizada, en donde la imagen mental, es decir el símbolo, aparece como copia o reproducción del objeto.

EL LENGUAJE: Consiste en la evocación verbal de acontecimientos no presentes. En su evolución, presenta una fase de balbuceo espontáneo, le sigue otra de diferenciación de fonemas por imitación luego prosigue otra definida como "palabra-frase", con palabras únicas que expresan deseos y emociones. Posteriormente siguen pequeñas frases complejas sin conjugaciones y después una adquisición progresiva de estructuras gramaticales. Las reglas sintácticas no se adquieren por imitación pasiva sino por asimilación, son construcciones a partir de la interacción social.

Al respecto señala E. FERREIRO "...ningún conjunto de palabras, por vasto que sea constituye de por sí un lenguaje: mientras no tengamos reglas precisas para combinar esos elementos, (verbos, sustantivos, adjetivos, etc) produciendo oraciones aceptables, no tenemos aún un lenguaje". (12)

Esta perspectiva sobre la adquisición del lenguaje es muy reciente, lo que ha invalidado las concepciones asociacionistas que señalan que las reglas sintácticas se adquirirían por imitación y repetición mecánica.

En este sentido, se ha trabajado sobre los procesos que sigue el niño para el lenguaje oral y escrito, mismo que se abordará en el siguiente capítulo.

CAPITULO III
LA LECTURA Y ESCRITURA

III LA LECTURA Y ESCRITURA

III.1.- LA LECTURA Y ESCRITURA COMO OBJETOS DE CONOCIMIENTO,

La lectura es un acto inteligente cuyo propósito es - obtener significado, por tal motivo no puede ser sólo un acto perceptivo visual, sino que va más allá de la reducción de una habilidad.

Goodman la define "Como un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso" (13).

La lectura no necesariamente tiene que hacerse de un texto, en el sentido de descifrar letras, sino que implica la obtención de significados a partir de imágenes o de signos.

Se hace referencia a ello, porque el niño preescolar es un lector, no en el sentido convencional de interpretar textos, pero si para interpretar sus propios símbolos, dibujos e imágenes; desde luego que para ello requiere de referencias -- contextuales, de ahí, que sea un objeto altamente socializador.

Tanto la lectura como la escritura son objetos de co-

nocimiento porque ambas pueden ser manipuladas, manejadas y -
reconstruïdas, y en ese proceso de reconstrucción se modifica
tanto el sujeto como el propio objeto.

Bajo esta perspectiva cabe hacer la aclaración que co
mo proceso constructivo la lectura utiliza dos tipos de infor-
mación: una visual, la que se hace a partir de la organización
de las letras tanto por el espacio donde están ubicadas como -
por la forma de cada una y su combinación en palabras. Otra -
es la información no visual cuya fuente no es el objeto de co-
nocimiento sino la del propio lector, quien es el que tiene la
referencia del tema.

Smith sostiene que la lectura es imposible sin predic-
ciones léxico-semánticas, que nos permiten anticipar significa-
dos y proceder a autocorrecciones además de predicciones sin-
tácticas que permiten anticipar la categoría de un término.

La escritura por su parte, consiste en un acto de ex-
presión, de comunicación en donde, a través de grafías (letras)
ha adquirido una convencionalidad. Es muy socorrida la creen-
cia de que la escritura es un proceso semejante al lenguaje --
oral, que como se habla, se escribe. Esto resulta imposible -
porque son formas de expresión y comunicación de naturaleza di-

ferente.

Gómez Palacio señala que para el manejo adecuado de la escritura es necesario que el sujeto haga tres descubrimientos: "reconocer que la lengua escrita tiene características -- propias, diferentes a las de la lengua oral; comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafonética y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos".
(14)

a) Diferencia entre la Lengua Oral y Escrita:

Es necesario que el niño descubra las diferencias -- significativas entre una forma de expresión y otra.

Aunque el lenguaje oral o escrito son dos formas alternativas de comunicación, cada una de ellas presenta especificaciones propias.

Aquí cabría preguntarnos ¿Cuáles son las propias de la escritura? en primer lugar, para la escritura se utiliza un cierto lenguaje, ciertas reglas, e implica una forma diferente, es muy explícita, esto porque no cuenta con el escenario ni -- con el contexto situacional como la lengua oral.

La manera en que el niño accede a cada uno de estos lenguajes también es diferente, al niño no se le enseña cómo hablar o qué hablar, por su parte, la escritura sí requiere de un proceso de enseñanza, en donde el aprendizaje ocurre una vez que se tiene cierto razonamiento sobre la organización del sistema escrito y las leyes que lo conforman.

b) La naturaleza alfabética de la correspondencia grafo-fonética:

El niño para llegar a concebir la escritura como un sistema de representación alfabética, tiene que transitar por otros procesos donde busca establecer relaciones entre los objetos físicos y sociales y donde hace suposiciones sobre los mismos; en esa medida va construyendo estructuras más complejas y estables, en este sentido, la escritura es un objeto más de conocimiento que tiene que reconstruir en base a la naturaleza social del mismo objeto.

La representación alfabética implica etapas de conceptualización, que van desde aquellas en las que el niño no advierte que la escritura implica un significado hasta la otra en donde ya confirma que la escritura tiene un significado pero en la cual todavía no se relaciona el aspecto fonético. Es

hasta que el niño descubre la relación grafía-sílaba-fonema, - después de una etapa de transición (silábico-alfabética) que - llega a comprender el sistema de representación de nuestra es- critura, es decir la correspondencia entre una grafía para ca- da fonema.

Cuando la conceptualización del niño ya es simbólico- alfabética aún falta todo un trayecto por recorrer ya que la - escritura no se concreta a la correspondencia de grafías y so- nidos sino que tiene que comprender la complejidad e irregula- ridad del sistema de escritura, tales como los semánticos, or- tográficos y sintácticos.

c) La Convencionalidad ortográfica y las reglas de --
los aspectos semánticos y sintácticos:

Cuando el nivel de conceptualización del niño es el - alfabético, es decir cuando ya comprende la relación grafía so nido, debe enfrentarse ahora a las convencionalidades ortográ- ficas que adquieren valor semántico y sintáctico en algunos ca sos.

Las convencionalidades ortográficas; son las referi-- das a puntos, comas, acentos, uso correcto de las letras, espa cios entre las palabras, mayúsculas, por lo que remiten a re--

flexionar sobre el carácter lingüístico para encontrarle la -- convencionalidad, que se logra a través de un proceso paulatino y en interacción con la lectura, escritura, etc., pero no solamente las convencionalidades ortográficas atraviesan este proceso; también las reglas semánticas y sintácticas.

Hasta aquí se ha expuesto la lectura y escritura como objetos de conocimiento de naturaleza social. Se continuará con los procesos que emplea el niño para apropiárselos, hacerlos suyos y ponerlos en constante reconstrucción.

III.2.- NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA Y LECTURA.

Aunque la lectura y escritura son dos actos diferentes, su adquisición, se presentan de manera paralelas en el niño.

Los procesos evolutivos del niño preescolar indican diversos niveles de conceptualización de la lengua escrita.

Se han establecido tres niveles, con diversos comportamientos que caracterizan las conceptualizaciones del niño.

III.2.1.- PRESILÁBICO: En un inicio el niño hace trazos parecidos al dibujo, no hace una diferenciación entre el dibujo y es

critura.

A un texto no le encuentra significado, para él las letras no dicen nada, o bien los significa como "ahí dice letras".

Cuando se le presentan imágenes con texto, y se le pregunta dónde se puede leer, señala el dibujo, porque el texto para él no dice nada, no tiene significado.

Posteriormente ya manifiesta una diferenciación entre el trazo-dibujo y el trazo-escritura; las pseudografías se incluyen en el dibujo así como para cerciorarse de que ahí corresponde una pseudografía.

Más adelante ya no escribe dentro del dibujo, sino fuera de él, pero alrededor del dibujo.

De manera paulatina, la escritura se empieza a separar del dibujo con la correspondiente significación, aunque se mantiene cerca de él.

En lo que a interpretación se refiere, el niño con esta conceptualización asigna un significado a sus producciones, el cual está estrictamente ligado al dibujo, ya que es la presencia de éste la que garantiza la estabilidad de la interpre-

tación.

Cuando interpreta textos producidos por otros, acompañados de dibujo, señala que en los textos dice los nombres de los objetos o bien, las letras dicen lo que las cosas son estas concepciones se les ha llamado hipótesis de nombre.

A todas estas presentaciones para comprender el sistema de escritura se les ha llamado representaciones gráficas -- primitivas, que incluyen también las hipótesis de cantidad mínima con menos de tres grafías.

Aparece también la hipótesis de variedad en donde a cambios de significados corresponden grafías diferentes. (escrituras diferenciadas).

ESCRITURAS UNIGRÁFICAS: Se caracterizan porque a cada enunciado o palabra le hace corresponder una grafía o pseudografía.

ESCRITURA SIN CONTROL DE CANTIDAD: Se presenta cuando el niño considera que el nombre de un objeto se compone de más de una grafía, emplea una serie de grafías sin límite, algunas veces la grafía se repite indefinidamente alternada con otra y algunas veces hasta otra más.

ESCRITURAS FIJAS: En este momento los niños exigen - que para que las grafías de la escritura puedan leerse deben - ser por lo menos tres, con menos no tienen significado; es así como la misma cantidad de grafías en el mismo orden pueden pre sentar diferentes significados.

ESCRITURAS DIFERENCIADAS: Lo que el niño escribe re- presenta diferentes significados porque hay diferencias en la escritura.

Esta variedad se dá en función del repertorio de gra- fías que posee, y cuando éste es reducido, alterna el orden de las grafías para mantener una diferencia objetiva.

Cuando interpreta textos ajusta la emisión sonora al señalamiento total de la escritura.

SECUENCIA DE REPERTORIO FIJO CON CANTIDAD VARIABLE: Existe un repertorio fijo de grafías que aparece siempre en el mismo orden la escritura pero la cantidad de grafías es dife- rente.

CANTIDAD CONSTANTE CON REPERTORIO FIJO PARCIAL: Exis- ten otras escrituras del niño en donde busca diferenciar una - palabra de otra a través de variar algunas de las grafías mienu

tras otras aparecen en el mismo orden. Aunque algunas permanecen inmutables al principio o al final o en el medio de la escritura, otras sí varían.

CANTIDAD VARIABLE CON REPERTORIO FIJO PARCIAL: Como en el momento anterior, sus producciones presentan permanentemente algunas grafías en el mismo orden y en el mismo lugar y también otras grafías de diferente forma, también en un orden distinto de una escritura a otra.

CANTIDAD CONSTANTE CON REPERTORIO VARIABLE: En estas representaciones la cantidad de grafías es constante para todas las escrituras, y su variable son recursos de diferenciación cualitativa. Se cambian las grafías de una escritura a otra o bien el orden de la grafía.

CANTIDAD VARIABLE Y REPERTORIO VARIABLE: En su escritura el niño controla la cantidad y variedad de las grafías para diferenciar una escritura de otra. Cuando utiliza los criterios cuantitativos y cualitativos, indican un gran avance en su nivel de conceptualización.

CANTIDAD Y REPERTORIO VARIABLE Y PRESENCIA DE VALOR SONORO INICIAL: Manifiesta el inicio de una correspondencia

sonora: la letra con la que se inicia cada palabra corresponde al de una de las grafías o al de la primera sílaba. El resto de la palabra es variable.

Esta etapa representa un estado en transición que refleja hipótesis presilábicas y silábicas desde el momento en que hace la correspondencia sonora, al inicio solamente y en el resto de la escritura no lo manifiesta.

Esta correspondencia sonora es lo que hace acceder al siguiente nivel.

III.2.2.- S I L Á B I C O : Para acceder a este nivel, el niño prueba hipótesis diferentes hasta que descubre que al habla le corresponde una representación escrita.

Al iniciarse este nivel la correspondencia no es estricta, porque en algunos casos parte de la escritura no es correspondida con la emisión oral, hace una correspondencia grafía-sílaba, es decir, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía.

Este nivel le crea al niño conflictos cognoscitivos - en casos como los siguientes: para escribir un monosílabo le corresponde una grafía y como no concibe significado para ella,

opta por agregar otras letras, cumpliendo así con la exigencia de cantidad mínima.

Otra situación que se presenta en este nivel es que - cuando conoce el valor sonoro de una vocal, representa cualquier sílaba que la contenga con la sola vocal; también se da el caso de solamente escribir la consonante.

No menor es el conflicto que se le presenta cuando -- trata de leer textos escritos por otros y utiliza su hipótesis silábica, verifica que le sobran grafías, por lo tanto esa hipótesis fracasa lo cual lo lleva a la reflexión y a construir nuevas hipótesis para descubrir que las grafías representan a los sonidos del habla.

Nuevamente se presenta un estado de transición con -- conceptualizaciones tanto silábicas como alfabéticas, a estas representaciones se les ha dado en llamar silábico-alfabéticas.

III.2.3.- ALFABÉTICO: La principal característica de este nivel es la comprensión fonos-letras, es decir, que a cada letra le corresponda un sonido y que es la regla básica del sistema alfabético.

Sin embargo esta comprensión no basta, sino que aquí

se inicia un largo recorrido lleno de conflictos que lo llevarán a comprender los aspectos formales y convencionales del sistema de escritura como puede ser: los aspectos ortográficos (acentos, puntuaciones, etc.) y gramaticales.

Es aquí donde inicia el proceso de lectura en el sentido real, es decir, como un acto inteligente en donde se interpretarán significados.

104288



104288

C A P I T U L O I V
I M P L I C A C I O N E S P E D A G O G I C A S *

IV IMPLICACIONES PEDAGOGICAS

IV.1.- EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

El proceso de enseñanza escolar tiene como propósito fundamental propiciar aprendizajes significativos. Estas significaciones tienen dos vertientes: por un lado, son significativos en la medida en que permiten al individuo la formación de nuevas estructuras que lo lleven a transformarse cualitativamente pero que también transformen al objeto; por el otro, en cuanto el sujeto es un ser social, producto de la sociedad y al mismo tiempo transformador de la misma.

En este sentido, la lectura y escritura como producciones sociales son objetos de conocimiento y a su vez son medios para producir nuevos conocimientos.

Su enseñanza deberá contemplar esta doble vertiente y no solamente como un producto o como un fin en sí mismo.

El proceso de aprendizaje desde el punto de vista psicogenético, es aquel proceso provocado por situaciones externas al individuo en donde los procesos internos de asimilación y acomodación permiten la apropiación del objeto.

Es también un proceso constructivo, porque permite -- una elaboración constante de hipótesis que se comprueban o disprueban, porque incluye una serie de contradicciones que lle-- van al conflicto cognoscitivo, al error, que son el motor para la construcción de nuevas estructuras/ de conocimientos.

Es un proceso reflexivo, en donde interiormente se -- presenta la discusión y también la contradicción.

Si ésto es el aprendizaje, ¿la enseñanza será enton-- ces como actualmente se realiza?: un maestro para enseñar a -- leer y escribir llena el pizarrón de palabras y frases y hace que se vayan descifrando sílaba por sílaba, o la educadora es-- cribe un texto en el pizarrón para ser copiado. Esto no puede ser la enseñanza que como consecuencia provoque los aprendiza-- jes descritos en párrafos anteriores.

Cabe pues una práctica docente alternativa no solamen-- te para la enseñanza de la lectura y escritura sino para los - diferentes tipos de conocimiento, pero como es la lectura y escritura la que aquí se presenta, su enseñanza tendrá que deri-- varse de los elementos señalados en el capítulo segundo: el desarrollo del niño, la naturaleza de la lectura y escritura, -- los procesos de conceptualización del niño y de las concepcio-

nes de enseñanza-aprendizaje. Todo ello deberá concurrir en lo que se denomina una metodología, porque se concibe incluyendo las concepciones teóricas, al objeto de conocimiento y al método didáctico.

En este sentido va esta propuesta no a establecer un método para la enseñanza de la lectura y escritura, sino una metodología que incluya los elementos señalados.

Luego entonces, esta metodología deberá contemplar estrategias didácticas acordes con los procesos evolutivos del niño, la naturaleza de la lectura y escritura, la concepción de aprendizaje no solamente como aprendizaje individual sino como un proceso social que se realiza en grupo y para ponerlo a consideración del grupo.

IV.2.- EL PAPEL DEL MAESTRO.

Bajo la perspectiva señalada en el apartado anterior, la función del maestro y el rol que deberá desempeñar es muy distinto al actual.

En primer lugar, tendrá que tener los elementos no sólo pedagógicos y didácticos sino un conocimiento cabal del desarrollo del niño, de cómo construye su conocimiento, de los

niveles de las representaciones conceptuales de la escritura y el proceso de lectura.

Tendrá que ser un docente con una responsabilidad como integrante del grupo, no un personaje autoritario manipulador de voluntades sino sobre todo, coordinador del proceso enseñanza-aprendizaje.

Deberá promover el trabajo individual, en equipos y grupal así como didácticamente conocer y practicar los momentos del aprendizaje: de apertura, desarrollo y cierre, que lleven al descubrimiento y no a la memorización. Que las actividades a realizar sean de interés para el niño, productivas y productoras de nuevos aprendizajes.

El papel que deberá jugar es también como propiciador de un ambiente agradable con una interacción afectiva, considerando que es el factor energético de todo aprendizaje, ésto es organizando el trabajo de manera cooperativa, donde se genere la discusión, la convergencia de diversos puntos de vista, el intercambio de opiniones, etc. Recordando que el aprendizaje de la lecto-escritura se da en una constante confrontación.

El maestro conocedor de la teoría psicogenética utilizará la reflexión como recurso didáctico a través de cuestionamientos que lleven al niño a reconstruir el sistema de la lengua.

Este papel que propongo para el docente es uno alterna

nativo al tradicional, requiere de un proceso de reflexión que le permita hacer un balance y sacar aquellos elementos que obstaclizan su práctica docente, que su práctica propicie que el niño cree, descubra, reflexione, etc. para que acceda a la lengua escrita y a la lectura sin dificultades que puedan repercutir en momentos posteriores.

IV.3.- ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES.

La organización de las actividades en el jardín de niños requieren de un proceso de planeación, mismo que no deberá realizarse de manera unilateral por parte de la educadora - sino conjuntamente con los niños.

Para ello se exponen los siguientes elementos que deben ser considerados al organizar las actividades de lectura y escritura:

- Conocer el proceso evolutivo del grupo, el nivel - general del desarrollo y de manera particular el proceso con-ceptual de la escritura.

- Particularizar los casos individuales que requieren de mayor reforzamiento.

- Establecer objetivos implícitos sobre lo que se -- quiere lograr en un lapso más o menos inmediato, es decir fi--jarse algún subnivel de la conceptualización para favorecerla.

- Seleccionar las actividades más adecuadas para el proceso, estableciendo las posibilidades educativas que tiene esa actividad para verificar si es la idónea.

☐ Considerar los recursos didácticos disponibles y - que cumplan con las características que se requieren en las actividades.

- Derivar de las situaciones de trabajo actividades de lectura y escritura sin recurrir a actividades sin contexto.

- Registrar aquellos casos que presenten conductas - significativas durante el desarrollo de actividades de lectura y escritura.

- Organizar las actividades combinando el trabajo individual, en equipos y grupal.

- Considerar para el trabajo de equipos los rincones didácticos ya que constituyen el lugar adecuado para este tipo de trabajo, además de que permiten variedad de actividades, -- atender diferencias individuales o verificar a través de cuestionamientos el nivel de conceptualización.

- Organizar actividades grupales, asambleas, plenas-- rias, conferencias, etc. por ser espacios ideales para la con-- frontación de puntos de vista, intercambio de opiniones, pre-- sentación de hipótesis sobre el sistema de lectura y escritura.

- Reconsiderar la planeación cuando la actividad no

esté resultando conforme a las expectativas del grupo y del -- maestro, porque cuando lo que se hace no es de interés para el niño no se dan aprendizajes.

- Adecuar las condiciones del aula; sacar el mobiliario, colocarlo en la forma más conveniente, sentarse en el suelo, etc. Ello permite cambios y agrado en el niño por la necesidad que tiene de constante movimiento.

IV,4.- UTILIZACIÓN DE LAS FICHAS METODOLÓGICAS.

Las fichas que se presentan constituyen sugerencias de actividades realizables en diversos momentos y situaciones, están compuestas por los siguientes elementos:

- a) Caracterización de la actividad.
- b) Posibilidad educativa de la actividad.
- c) Descripción de la actividad, los recursos y la función que le corresponde a la educadora y a los niños.
- d) Especificación de la actividad: individual, en equipos y grupal.

Las fichas se han clasificado en colores correspondiendo uno diferente a cada línea fundamental que señala el -- programa de educación preescolar, de tal suerte que han quedado de la siguiente manera:

FICHAS DE COLOR BLANCO: para las actividades tendientes a favorecer la comprensión paulatina de la necesidad de represen--

tar gráficamente en forma convencional y particularmente a través de la escritura.

FICHAS DE COLOR ROSA: para las actividades que permitan la diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica. Comprensión de actos de lectura.

FICHAS DE COLOR AMARILLO: para las que permitan la invención de códigos.

FICHAS DE COLOR AZUL: para las actividades que lleven a diferenciar entre lengua oral y lengua escrita.

FICHAS DE COLOR BEIGE: para el análisis de la lengua oral.

FICHAS DE COLOR VERDE: para las actividades tendientes al enfrentamiento con aspectos formales de la lengua escrita.

C A P I T U L O V
LA EVALUACION DEL PROCESO DE ADQUISICION DE LA
LECTURA Y ESCRITURA

V LA EVALUACION DEL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTURA Y ESCRITURA

V.1.- FUNDAMENTACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN.

La evaluación como parte inherente del proceso didáctico, implica conocer el proceso de aprendizaje en los alumnos con el fin de hacer reajustes y modificaciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la evaluación es un proceso amplio y totalizador porque para conocer el proceso y grado en que se han adquirido los aprendizajes es necesario tener en claro --- aquellos factores que lo propician o que lo retardan, es decir, aquellas condiciones internas y externas del sujeto y del grupo, de la manera en que se originaron, los obstáculos e interferencias; miedos, angustias y ansiedades provocadas; la forma y modo de abordar la tarea, etc.

Instrumentar la evaluación a través de técnicas rígidas e instrumentos precisos, resulta inconcebible para la concepción que sobre evaluación subyace en el programa de educación preescolar.

Esta concepción de evaluación parte de criterios que

se fundamentan en la concepción de sujeto, de objeto y de aprendizaje, las cuales, parten de que el niño es un sujeto en proceso de desarrollo y como tal, requiere de interactuar con objetos diferentes que le permitan consolidar y formar nuevas estructuras para la construcción del conocimiento de su realidad y de él como un objeto más dentro del mundo. Esto es, se concibe al sujeto como alguien que es capaz de transformarse y transformar su realidad en proceso dialéctico.

Conocer objetos de la realidad, transformarlos, y transformarse es un proceso que implica al aprendizaje, entendido éste como aquel proceso inacabado dialéctico, totalizador que involucra al niño como totalidad física, psíquica y social.

Bajo esta visión no es posible evaluar el aprendizaje como proceso estático o como un resultado que arroje una conducta específica, sino que lo importante en la educación preescolar es evaluar el proceso de desarrollo del niño, es decir, llevar el seguimiento de dicho desarrollo para ajustar la acción educativa.

Para hacer más expedito el proceso evaluatorio y sólo para cuestiones didácticas se han segmentado las manifestacio-

nes que presenta el niño de manera más o menos regular en el período preoperatorio en cuatro ejes que son a la vez las líneas rectoras de la organización y orientación tanto de las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, como las de evaluación.

Cada uno de los ejes de desarrollo presenta diversos aspectos sobre la conducta infantil así como su grado de maduración, ello con la finalidad de ubicarlo en el nivel correspondiente, implicando el proceso evaluatorio.

Tanto el aprendizaje del niño como su proceso de desarrollo se dan de manera contextualizada, es decir, tiene lugar en un espacio social determinado donde inciden relaciones sociales también determinadas.

En tal virtud la evaluación para cumplir con su cometido debe considerar el contexto social y los tipos y calidad de las relaciones en que tiene lugar el aprendizaje, el desarrollo del niño y el proceso educativo. En este sentido el proceso de evaluación no involucra solamente al niño de manera individual, sino también como participante de un grupo, al grupo en general y al profesor como tal y como miembro del grupo,

además incluye el proceso didáctico total y a la institución educativa como el lugar donde se desarrolla tal proceso.

Conceptualizando la evaluación como la emisión de un juicio sobre el desarrollo del niño como un acontecer normal del ser humano, que tiene lugar en un contexto social y que -- las apreciaciones y juicios que se emitan sobre ese proceso de desarrollo son los que permiten la construcción y reconstrucción del proceso educativo.

V.2.- LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA.

Aunque ya señalado conviene recalcar que el proceso de desarrollo infantil se da como una totalidad y los elementos didácticos que se seleccionen para favorecer el desarrollo infantil incidirán en esa totalidad.

La lectura y la escritura en el niño preescolar no solamente incidirán en su proceso cognoscitivo sino también en su proceso de socialización y en su desarrollo psicomotor, aunque en el programa de educación preescolar están contempladas en el área cognoscitiva y en el eje de función simbólica.

Como aspectos del eje de función simbólica, la lectura y escritura adquieren relevancia en cuanto constituyen ele-

mentos importantes para la conformación del pensamiento propia mente dicho, esta es una de las razones fundamentales de que - el jardín de niños los propicie, sin embargo, no son las úni-- cas, otra razón es que la lectura y la escritura son formas de comunicación social con las que el niño se enfrenta e interac-- túa constantemente y adquieren gran significación en su proce-- so de socialización.

Aun con las dos razones mencionadas, es indispensable otra más y es que tanto la lectura y escritura constituyen me-- dios que le permiten al niño acceder a conocimientos más com-- plexos no sólo en el siguiente grado de la educación formal si no de manera permanente.

En este sentido, es indispensable que el jardín de ni-- ños evalúe el proceso de adquisición de la lectura y la escri-- tura pero no como un resultado en sí mismo, sino como parte -- del proceso del desarrollo del propio niño.

Por lo señalado aquí, lo sujeto a evaluación no es -- tanto que en el período preescolar el niño lea y escriba for-- malmente sino el proceso anterior y que es lo que su propio de-- sarrollo en interacción con su ambiente le va imponiendo.

Como proceso anterior a la formalización de la lectu-

ra y escritura están las diversas conceptualizaciones que el niño tiene respecto a estos objetos de conocimiento y que manifiesta también de diversas maneras.

Las conceptualizaciones del niño, para efectos didácticos se han clasificado en niveles y a partir del nivel de conceptualización de cada uno, obtener el grupal para luego seleccionar aquellas actividades que se encuentran en las fichas (anexo No. 1) y abordarlas de manera que, el proceso evaluativo permita reconstruir el proceso didáctico.

Para evaluar los niveles de conceptualización del niño y del grupo, no es necesario que se realicen actos o actividades exclusivas, sino de las normales y cotidianas obtener el nivel individual y grupal.

V.3.- PLAN DE EVALUACIÓN.

Este plan de evaluación es solamente una propuesta, el cual podrá ser adecuado y modificado una vez que se ponga en operación.

Se incluyen tres fases de la evaluación con las siguientes consideraciones para cada una:

1a. Fase. Evaluación inicial o diagnóstica.

A.- Datos generales del niño y del Ambiente Familiar.

La ficha de datos generales deberá ser llenada al inicio del año escolar, los datos que se solicitan pueden incluirse en la ficha general de datos globales que habitualmente maneja la educadora, dado que se refiere exclusivamente a los aspectos de lectura y escritura. (ANEXO No. 2).

B.- Observaciones participativas.

La observación participativa consiste en una técnica que se utiliza para recoger información acerca del niño, ella implica la incorporación de la educadora no sólo como coordinadora del grupo de niños sino como una integrante más del grupo escolar.

La interacción participativa de la educadora en las actividades de lectura y escritura, se significa por dos aspectos importantes: uno, porque permitirá recoger información acerca de las conceptualizaciones de los niños en el momento en que se van presentando los acontecimientos y otra porque su participación como un miembro más del grupo le permite indagar más con el niño recurriendo al cuestionamiento reflexivo que le permita introducir al niño en conflictos cognitivos.

La técnica de la observación requiere de un conocimiento preciso sobre lo que se va a observar y sobre lo que se va a cuestionar.

La guía de observación para determinar el nivel de conceptualización con el que inicia el niño se encuentra en el anexo No. 3 y fue pensada y diseñada solamente como guía que permita a la educadora orientar su proceso de observación.

Los cuestionamientos que serán elementos claves para indagar más allá de lo aparente, se encuentran en el anexo No. 4, y no son cuestionamientos propiamente sino pautas a seguir, de manera que se permita la reflexión y la contradicción como elementos no sólo de indagación sino también de sometimiento al niño en conflicto. Ello porque no todo cuestionamiento hace posible la contradicción interior, es decir la reflexión.

Una vez que la educadora realice la entrevista a través de la cédula de datos generales y, de que ubique a cada niño con la conceptualización correspondiente como producto de la observación participativa y el llenado del registro de la forma de evaluación trasversal, elaborará un documento de análisis y síntesis, incluyendo las técnicas e instrumentos que utilizó.

C.- Diagnóstico general del grupo.

Este consiste en un documento donde englobará el estado general del grupo, sus conceptualizaciones y niveles, este documento será producto del análisis y síntesis de la situación grupal.

El documento puede tener los siguientes apartados:

- a).- Situación económica, social y cultural de las familias del grupo.
- b).- Nivel de conceptualización del grupo.
- c).- Aspectos que requieren ser favorecidos.

Una vez que se tenga el documento diagnóstico introducir en el plan de trabajo anual las necesidades del grupo -- así como la planeación general de lo que se realizará para cubrir las necesidades y por lo tanto proceder a la organización de las actividades seleccionando las fichas (ANEXO No. 1) más adecuadas para el efecto.

2a. Fase.- Evaluación Permanente.

Una vez que se tiene el diagnóstico grupal proceder a llevar un registro de los avances, retrocesos y acontecimientos del grupo, ésto, como consecuencia de las actividades que

se organicen diariamente, el instrumento a utilizar será:

A.- Diario de campo.

Es un instrumento donde se registran las observaciones que se hacen de los acontecimientos que suceden en determinado grupo social y que son significativos para efectos de estudio. En el grupo escolar es un recurso importante al que el docente debe recurrir en el proceso de evaluación.

En el diario de campo la educadora deberá anotar como producto de la observación, el origen, causa, desarrollo y consecuencias de hechos relevantes que afectan al grupo o algún miembro del mismo.

En la evaluación permanente también será requisito indispensable la observación participativa ya que ella permitirá la descripción de sucesos grupales e individuales apoyándose en cuestionamientos, para llegar a su explicación.

En esta fase de la evaluación, adquiere especial relevancia el balance que se realiza diariamente en el plan de trabajo, así como el proceso de coevaluación y autoevaluación que se hace cotidianamente en el jardín de niños.

3a. Fase.- Evaluación final.

La evaluación final consiste en la reconstrucción de lo sucedido durante el año escolar y sobre todo la apreciación del nivel de conceptualización con el que el niño ingresará al siguiente nivel educativo, para ello se sugiere:

A.- Evaluación Trasversal.

Registrar la forma de evaluación transversal, recurriendo a los datos proporcionados por el diario de campo, por las anotaciones del balance del plan de actividades comparándolo con el diagnóstico inicial.

Todos estos instrumentos y apoyos nos permitirán elaborar el siguiente documento:

B.- Informe biográfico.

Llamamos así a aquel documento que se integrará y que será el que la educadora envíe a la escuela primaria, el cual incluye los siguientes aspectos:

- a).- Datos Generales.
- b).- Datos Familiares.
- c).- Participación grupal.
- d).- Nivel de conceptualización de lectura.
- e).- Nivel de conceptualización de escritura.
- f).- Dificultades que presenta el niño.

g).- Comentarios y sugerencias.

Este documento será enviado a la escuela primaria con la finalidad de que el maestro conozca el nivel de conceptualización del niño y la situación del ambiente familiar como estimulador de las actividades de lectura y escritura. (ANEXO No. 5).

A continuación se presenta el esquema del plan de evaluación propuesto.

FASES DE EVALUACION			
METODOLOGIAS, TECNICAS E INSTRUMENTOS.	1a. INICIAL	2a. PERMANENTE	3a. FINAL
Fichas de datos generales del niño.	X		
Observación Participativa	X	X	
Guía de Observación	X	X	X
Diagnóstico Grupal	X		
Guía de Cuestionamientos	X	X	X
Diario de Campo	X	X	X
Evaluación Transversal	X	X	X
Balance del Plan de Trabajo	X	X	X
Autoevaluación	X	X	X
Coevaluación	X	X	X
Informe Biográfico			X

CONCLUSIONES

Para que el niño acceda al conocimiento de la lengua escrita, es necesario todo un proceso de análisis de las características del sistema de escritura; este proceso fue descrito mientras señalaba las hipótesis que maneja el niño en cada nivel de conceptualización.

Conocer esos niveles para el docente es de gran significación, porque de ahí partirán las estrategias didácticas -- que a la escuela le corresponde implementar. Esto también contribuirá a que el jardín de niños y la escuela primaria no sólo modifiquen prácticas sino concepciones, tanto del propio niño como del tipo de conocimientos que constituyen la lectura y escritura.

Para ello se deberá recurrir no sólo a la enseñanza de la lectura y escritura bajo la perspectiva de este trabajo, sino también de modificar las reglas del juego institucional y aquellas a las que se ve sometida la educadora, de tal manera que el proceso total de enseñanza-aprendizaje sea transformado en su cotidianidad, es decir, sin esperar a que desde las instancias superiores dirijan tales transformaciones.

Esta propuesta tiene relación con todos los ejes del

desarrollo y con los contenidos y actividades que diariamente se realizan en el jardín de niños, porque tiene el mismo sustento teórico y metodológico del programa de educación preescolar y por la naturaleza del conocimiento de lectura y escritura como actividades para acceder a conocimientos más complejos.

Durante la realización de este trabajo, en la búsqueda de literatura sobre la educación preescolar, se observa que son casi inexistentes estudios sobre la misma, lo cual ha motivado seguir trabajando en aspectos de este nivel, sobre todo, de la práctica cotidiana.

Con este trabajo espero contribuir, primordialmente con la educadora en la organización y sistematización de la enseñanza de la lectura y escritura y por lo tanto, a que el niño realmente se apropie de ellas como elementos y herramientas que le van a auxiliar en la comprensión del mundo y de él mismo y en segundo lugar, con la teoría y práctica del jardín de niños, para hacer de esta institución no sólo el lugar donde se cuida al niño, sino donde científica e integralmente se le forme y eduque como ser potencialmente polivalente.

ANEXOS

ANEXO No. 1**COMPRESION PAULATINA DE LA NECESIDAD DE REPRESENTAR
GRAFICAMENTE EN FORMA CONVENCIONAL Y PARTICULARMENTE
A TRAVES DE LA ESCRITURA****COLOR BLANCO****Ficha No. 1****JUEGO DE LOS NOMBRES**

Posibilidad Educativa: Que los niños se conozcan e integren co
mo grupo. :

Se realiza los primeros días de clases.

Los niños se sientan en semicírculo, cada uno da su nombre y -
la educadora los va escribiendo en el pizarrón, posteriormente
cada niño repite el de sus compañeros hasta llegar al suyo, --
cuando el que le sigue no haya logrado memorizarlo, los otros
niños le ayudan.

En este juego, pueden pasar los niños a subrayar su nombre en
el pizarrón.

GRUPAL.

Ficha No. 2

ELABORAR DIBUJOS

Posibilidad Educativa: Interpretar significados.

Elaborar dibujos sobre un tema determinado y posteriormente -- que cada niño explique al grupo lo que realizó en el dibujo.

La educadora invitará al grupo a que pregunten sobre lo expues to. Ella también cuestionará evidenciando que al dibujo no todos lo interpretan de la misma manera.

INDIVIDUAL Y GRUPAL.

Ficha No. 3

ADIVINAR PALABRAS

Posibilidad Educativa: Que el niño reconozca que de diversas formas se puede nombrar a las cosas.

La educadora habla algunas palabras u oraciones con la P o con la F y el grupo tratará de interpretar el significado.

GRUPAL.

Ficha No. 4

JUEGO DE CARICATURAS

Posibilidad Educativa: Mediante el juego lograr la integración del grupo.

Se sientan los niños en círculos e inician el siguiente juego, todos: Ca-ri-ca-tu-ras, pre-sen-tan, nombres de: personas (palmeando cada sílaba), (puede cambiarse) animales, frutas, ropa, etc. Cada niño dice el nombre del campo semántico acordado, - no deberá repetirse, quien lo haga pierde y sale del juego.

GRUPAL.

Ficha No. 5

JUNTANDO OBJETOS

Posibilidad Educativa: Invención de símbolos.

Los primeros días de clase, es necesario que los niños se familiaricen y conozcan su salón, por tal motivo, se organizan actividades para ello. Es muy importante acomoden y clasifiquen el material por el criterio que escojan los pequeños grupos, - se debe de tener el recipiente adecuado para guardarlo, por lo tanto, los niños podrán etiquetarlo de acuerdo a como ellos -- creen que se escribe "crayolas", "Botones", "semillas", etc.

EQUIPOS.

Ficha No. 6

DIBUJAR CUENTOS

Posibilidad Educativa: Conocer que hay muchas formas de comuni
car algo:

Los niños se sientan en semicírculo y la educadora narra un --
cuento, posteriormente, los niños organizados por equipo dibu-
jan el cuento narrado, se debe tener especial cuidado en el --
trabajo de equipo para que cada uno cumpla la tarea que le co-
rresponde dentro del pequeño grupo.

Una vez que dibujaron el cuento, exponerlo a todos los compañe
ros en una plenaria y sentados nuevamente en semicírculo.

Esta actividad puede hacerse durante todo el año, con cuentos
que ellos mismos narren o bien, puede dibujarse una canción, -
una poesía, etc.

Ficha No. 7

LA PAPA CALIENTE

Posibilidad Educativa: Los niños y la educadora se familiari--
zan con el trabajo colectivo.

Se sientan en círculos todos los niños y la educadora, un niño
pasa al centro toca algún instrumento o bien, con palmeaar, de
tal manera, que mientras se pasan un lápiz o cualquier otro ob-
jeto, que cuando para de tocar, al que le quedó el objeto en --
la mano tenga que hacer o decir algo acordado previamente, por
ejemplo, lo que más le gusta comer, cómo le gusta divertirse,
o correr, brincar, contar, etc.

GRUPAL.

Ficha No. 8

JUEGO DE LAS FRUTAS

Posibilidad Educativa: Ayuda a la integración por medio del juego.

Es recomendable este juego al inicio del año escolar.

Los niños y la educadora se sientan en sus sillas formando un círculo, cada niño se pone el nombre de una fruta, siempre va a faltar una silla, el que no la tiene pasa al centro y menciona nombres de diversas frutas y los nombres señalados se cambian de lugar, aprovechando el niño del centro para sentarse, el que se queda sin silla, es el que pasa al centro a dar la orden.

La orden puede ser ensalada de frutas y todos tienen que cambiarse de lugar.

GRUPAL.

Ficha No. 9

JUEGO DE GESTOS

Posibilidad Educativa: Que los niños comprendan que con los gestos se puede comunicar algo pero no todo porque falta el lenguaje oral.

Se sientan los niños en semicírculo y alguno pasa a realizar acciones como las siguientes: lavar ropa, comer, dormir, berrerr, llorar, lavarse las manos, hacer tortillas, etc. y los otros niños adivinan la acción.

Se pueden incluir acciones más complejas donde a los niños no les sea tan fácil adivinar y a través de cuestionamientos y su propia reflexión lleguen a comprender la necesidad de la palabra.

GRUPAL.

Ficha No. 10

JUEGO DE PALABRAS

Posibilidad Educativa: Aproximarlo a la función de la escritura.

La educadora palmea una palabra y los niños la dibujan, después puede pedir que traten de escribirla.

INDIVIDUAL

Ficha No. 11

INVENTAN NOMBRES

Posibilidad Educativa: Que descubran la arbitrariedad del lenguaje.

La educadora pide a los niños que digan nombres de animales. - Después dice: Ahora vamos a inventar nombre de animales que no existen. Yo empiezo: conozco un animal con cinco patas, alas y trompa de elefante que se llama pastuco.

Estimula a los niños para que continúen el juego. Se puede hacer con nombres de frutas, de comidas, de ropa etc.

GRUPAL.

Ficha No. 12

Juego: Vámonos conociendo mejor

P.E. Integración grupal.

En determinada situación plantearse preguntas a algún compañero, por ejemplo ¿A que te gusta jugar? ¿Que fruta te gusta más? ¿A dónde sales los domingos? etc., se "escriben" -- las respuestas en una tarjeta posteriormente el entrevistador se vuelve entrevistado, de tal manera que cada uno tenga su -- tarjeta con sus datos. En el siguiente momento del juego es -- hechar las tarjetas en una bolsa o recipiente donde se saca -- una tarjeta y los que coincidan en el juego, la fruta y la diversión se cambian de lugar.

Parejas y grupal

Ficha No. 13

Ordenar un cuento

P.E. Que los niños ordenen la secuencia de un cuento e identifiquen secuencias anteriores, o anticipen escenas subsecuentes.

Una vez que la educadora o los propios niños hayan elaborado con dibujos un cuento, que los niños los ordenen siguiendo un orden lógico; también presentarle el inicio del cuento e identifiquen el final o viceversa a la escena intermedia.

Individual, por equipos o grupal

Ficha No. 14

Interpretar carteles y señales :

Posibilidad Educativa: Mediante la interpretación de carteles, señales, anuncios, los niños advierten tipos de contenido.

En paseos, excursiones, visitas a la comunidad, etc. presentar atención a todo tipo de material donde adviertan:

- Los diversos portadores de textos, contienen mensajes diferentes.
- Existen diferentes tipos de letras.
- La lengua escrita, cumple diversas funciones.

La educadora puede preguntar durante el recorrido, el significado de los carteles, señales de tránsito, anuncios, etc. cuestionando ¿Dirá algo? ¿Qué quiere decir? etc.

Grupal

Ficha No. 15

Clasificar diversos portadores de textos

P.E.- A partir de diferenciar los diversos portadores de texto, clasificarlos por algún criterio, forma o contenido.

Para formar el rincón de biblioteca pedir a los niños textos - diversos, al acomodarlos, deberán hacerlo por el criterio que ellos escojan: tipo de letra, tipo de encuadernación, destinatario (niños, adultos, estudiantes, etc).

Una vez clasificados, la educadora planteará diversos problemas a los niños ¿de qué creen que se trate esta revista? ¿Será divertida? ¿Será para niños o adultos? etc.

Por equipos

DIFERENCIACION ENTRE ESCRITURA Y OTRAS FORMAS
DE REPRESENTACION GRAFICA. COMPRENSION DE
ACTOS DE LECTURA.

COLOR ROSA

Ficha No. 1

DRAMATIZACION

P.E. Estas actividades promueven la creación de símbolos y a valorar el trabajo de equipo.

Se escoge algún cuento conocido o inventado por los niños o algún tema que se esté tratando (La Revolución Mexicana, el Movimiento de Independencia, el Descubrimiento de América, etc) y hacer la escenificación, caracterizando a los personajes con algún detalle sencillo que no implique gastos en vestimenta o trajes específicos para ello.

Un equipo es el que hace la escenificación y el resto del grupo son espectadores o público que presencia la obra.

Ficha No. 2

INTERPRETACION DE DIBUJOS O EXPRESION PLASTICA.

P.E. Que lleven al niño a descubrir que el dibujo y la imagen se pueden interpretar de diversas maneras y la escritura no.

Dibujar, modelar, hacer collage tanto en forma libre como de experiencias vividas, o a partir de una narración, etc. donde se den varias interpretaciones y determine el niño o el equipo que lo elaboró, cual interpretación se acerca más a la intención de quien o quienes lo realizaron.

Esto llevará a los niños a reflexionar que en la mayoría de los casos se hacen interpretaciones diferentes.

INDIVIDUAL, EQUIPOS Y GRUPAL.

Ficha No. 3.

LO QUE PUEDE LEERSE.

P.E. Que el niño logre establecer la diferencia de la interpretación de textos y dibujos.

Presentarle un libro e identifique donde se puede leer y donde no. Cuestionarle la interpretación que haga a partir del dibujo y luego leerle el texto correspondiente, de manera que valore si la interpretación fue correcta.

GRUPAL.

Ficha No. 4.

DIBUJAR PALABRAS

P.E. A partir del dibujo de lo que representan las palabras, - que las compare con aquellas que resultan imposible dibujar lo que representan.

Se les pide a los niños dibujar palabras cuya representación - sea fácil y otra no, ejemplo:

CASA	NO
BUTE	FLOR
MESA	OBEDIENTE
FEO	CANSADO
GRANDE	ETC.

Esto le permite al niño entrar en conflicto y descubrir que no todas las palabras posibilitan la representación con el dibujo.

Ficha No. 5.

INVENCION DE RELATOS

P.E. Que el niño discuta con sus compañeros la mejor manera de transmitir un relato.

Inventar relatos sobre experiencias vividas, éstos serán escritos por la educadora. Posteriormente discutir si se entendió, o de qué manera se pudo transmitir mejor, elegir un título apropiado para el relato.

Ficha No. 6.

DESCRIPCION DE ACCIONES

P.E. Comprender que la escritura es importante para comunicarnos con veracidad y fidelidad.

Después de una visita, excursión, etc. se le pide a los niños que describa lo realizado en ella, de tal manera, que al omitir acciones importantes o detalles, el grupo haga las aportaciones de lo faltante en la descripción. Después de diversos cuestionamientos de la educadora como: ¿Qué podemos hacer para que no se nos olvide? ¿Qué llevar en la próxima visita? de tal manera que los niños lleguen a la conclusión de que es necesario registrar las acciones que se van realizando.

Ficha No. 7.

PLANTEAMIENTO DE HIPOTESIS

Posibilidad Educativa: Que comprenda el niño que la escritura difiere de otras formas de expresión gráfica.

Sentados los niños en semicírculo, la educadora les muestra diferente material: libros de cuentos, científicos, periódicos, etc. y de cada uno de los niños plantearán a manera de suposición de qué tratan, para quienes van dirigidos, etc. Posteriormente la educadora les leerá una parte o todo cuando se trate de un cuento, de manera que comprueben quien acertó o estuvo más cerca de lo correcto.

GRUPAL.

Ficha No. 8.

EL PERIODICO MURAL

Posibilidad Educativa: Comunicar algún mensaje.

Para dar a conocer algo realizado en el grupo, o algún mensaje de un tema o campaña realizada entre todos, la educadora propone el periódico mural como excelente medio para ello.

Con la coordinación de la educadora, los niños acuerdan cómo estructurarlo, con dibujos, recortes, letras, etc., los cuales se elaboran por equipos y se pegan en cartulinas, de tal manera que una vez terminado, el periódico mural se exponga para que se comunique a otros grupos, padres de familia, etc. el mensaje.

Es recomendable hacer una evaluación para constatar si cumplió con la función de comunicar.

EQUIPOS

Ficha No. 9.

LOS VOLANTES

Posibilidad Educativa: Producir e interpretar mensajes.

Elaborar un volante como modelo, donde los niños decidirán con la educadora sobre el mensaje que se quiere comunicar, cómo se expresará su contenido si con dibujos, letras, etc.

Una vez que se tenga el modelo, reproducir en el mimeógrafo rústico los tantos que se requieran.

La educadora deberá participar cuestionando sobre el mensaje, si expresa lo que se pretende, si podrá ser interpretado, etc.

Es recomendable utilizarlo en las campañas de la Cruz Roja, de Educación Ambiental, de aseo, de Seguridad y Emergencia Escolar, etc.

GRUPAL.

INVENCION DE CODIGOS

COLOR AMARILLO

Ficha No. 1.

PALABRAS CLAVES

Posibilidad Educativa: Que el niño comprenda la arbitrariedad y convencionalidad del lenguaje oral y escrito.

Acordar entre todos cómo llamarle a objetos concretos que tienen en el salón, por ejemplo: a las mesas ruma, a las sillas - tolo, a las crayolas chima, etc., de tal manera que le permita establecer un acuerdo grupal comparándolo con el realizado por la sociedad.

La educadora participará como parte del grupo.

GRUPAL.

Ficha No. 2.

INVENCION DE CODIGOS

Posibilidad Educativa: Establecer diferencias entre el significativo y significado.

Elaborar un registro para la asistencia diaria, de tal manera que cada quien señale cómo puede representarse él: (figuras de animales, geométricas, colores, etc.) hasta llegar a representarse con su nombre.

La educadora coordinará la actividad y cuestionando al niño.

INDIVIDUAL-GRUPAL.

Ficha No. 3.

JUGAR A LA ORQUESTA

Posibilidad Educativa: Crear significantes sonoros e interpretarlos con base en el acuerdo grupal.

Se producirán diversos sonidos y se pedirá al niño que elija - un símbolo para representarlos (círculos, rayas, cuadrados, figuras de animales, etc.) dibujándolos en el pizarrón o en una cartulina. El director de la orquesta señalará el símbolo del instrumento que va a tocar, eligiendo uno o varios a la vez.

La educadora coordinará la actividad además del incorporarse - al trabajo del grupo.

GRUPAL.

Ficha No. 4.

HACER RECADOS:

Posibilidad Educativa: Que conozca las limitaciones que tienen otras personas para interpretar códigos.

Si el grupo tiene necesidad de algún objeto que no se encuentra en el salón y en otro si lo tienen, hacer un recado para solicitarlo al otro grupo, acordar entre todos qué códigos inventarán, una vez que hayan elaborado el recado, llevarlo al otro grupo y si no se entiende el mensaje cuestionar a los niños sobre la necesidad de que todos conozcan el código y su significado para que pueda ser interpretado.

Para ello la educadora estará pendiente de cuestionar y someter a los niños en conflicto cognitivo.

GRUPAL.

Ficha No. 5.

LA PLANIFICACION DE ACTIVIDADES

Posibilidad Educativa: Que el niño sienta la necesidad de escribir para evitar el olvido.

En reunión grupal, anotar con un código determinado por todos, la secuencia de actividades para un día después o bien para una semana, depende del acuerdo del grupo.

La educadora deberá cuestionar en el momento en que se esté dando la planeación, con cuestionamientos como los siguientes: ¿Qué actividad irá primero? y por qué está después? ¿Qué vamos a necesitar para tal actividad?.

GRUPAL.

Ficha No. 6.

SOLICITANDO PERMISO PARA LA VISITA

Posibilidad Educativa: Que el niño vaya descubriendo lo arbitrario y convencional de la lengua.

Cuando se vaya a realizar una visita, al Centro de Salud, Correo, Telégrafos, Aeropuerto, etc. es necesario solicitar la autorización de los dueños o encargados de las instituciones, por tal motivo, el grupo puede elaborar un escrito para tal fin, puede hacerlo con códigos que signifiquen la solicitud del permiso y en la parte posterior del documento, la educadora puede establecer la correspondencia código-significado, esto se lo dará a conocer a los niños, con la respectiva consideración de que los códigos puede interpretarlos sólo el grupo más no personas ajenas al mismo.

Ficha No. 7.

REGISTRO DE SIEMBRA

Posibilidad Educativa: Se pretende que los niños inventen sus propios códigos y que sepa que solamente pueden ser interpretados por el propio grupo.

Se elabora un registro en una cartulina donde se anote lo sembrado en una columna, se pueden hacer cuadros por semana y en cada una de ellas ir anotando con el código acordado por el grupo, el proceso evolutivo de las plantas, y por supuesto, con el cuestionamiento de la educadora.

Este mismo seguimiento puede hacerse con el embarazo de alguna educadora o de la mamá de algún niño del grupo.

GRUPAL.

Ficha No. 8.

JUEGO DEL RESTAURANTE

Posibilidad Educativa: Interpretar los códigos creados por el grupo.

Para jugar al restaurante, es necesario elaborar las cartas, - el letrero del mismo, etc. Los niños han de elaborarlo con -- los códigos que ellos elijan, puede ser dibujos, etc.

La educadora organizará conjuntamente con los niños el juego y la invención de códigos. Participará también asumiendo los diferentes roles del juego.

EQUIPOS.

Ficha No. 9.

LOS ALBUMES

Posibilidad Educativa: Permite que los niños sean creadores - de sus propios libros.

Para desarrollar esta actividad se requieren cuadernos u hojas del mismo tamaño empastados con cartulinas.

Los álbumes son colecciones de trabajos sobre temas especifi--cos, en ellos se incluyen dibujos, recortes de revistas, peri^odicos y escrituras.

El niño junta material sobre el tema que se esté tratando, lo pega en las hojas, agrega dibujos y la escritura que considera conveniente.

Cuando el cuerpo del trabajo está terminado se procede a elaborar la portada con el título, autor, fecha, lugar etc. Posteriormente el autor enseña al grupo el album y platica su contenido.

INDIVIDUAL

Ficha No. 10.

DIARIO DEL GRUPO.

Posibilidad Educativa: Reconocen que mediante el dibujo y la escritura es posible registrar hechos.

El diario se comienza al inicio del año escolar y su función consiste en registrar las actividades realizadas en la clase. Cada día, un niño diferente copia la fecha del pizarrón y se lleva el cuaderno a su casa.

La educadora explica cómo hacer el diario y su función: en él deben aparecer las actividades hechas durante ese día en la clase y además otras realizadas fuera del jardín. Al siguiente día, el niño que se llevó el cuaderno leerá lo registrado.

En el transcurso del año escolar la educadora pregunta qué hicimos el día..., sacan el diario y todos escuchan lo realizado ese día.

Ficha No. 11.

INVENTAR CODIGOS MUSICALES

Posibilidad Educativa: Que descubra que los códigos no solamente son escritos sino que también pueden ser sonidos:

En las actividades musicales, jugar a dar órdenes con distintos instrumentos: el sonido del pandero indicará que tienen que brincar en un pie. El sonido de la clave les dirá que tienen que acostarse. El sonido del triángulo que se van a sentar, el sonido del tambor que tienen que marchar etc.

La educadora participará con el equipo acatando las órdenes que le correspondan.

GRUPAL.

Ficha No. 12.

JUGAR AL SUSURRO

Posibilidad Educativa: Los códigos también pueden ser gestos.

Los niños tienen que inventar gestos o acciones para representar mensajes que ha recibido en secreto de otro niño, por lo que lo representarán con gestos. Posteriormente comparar lo que los demás entendieron y lo que el niño dijo en secreto.

Para ello deberán ponerse de acuerdo sobre el significado de diversos gestos para entenderse mejor.

GRUPAL:

DIFERENCIAR ENTRE LENGUA ORAL Y LENGUA
ESCRITA.

COLOR AZUL

Ficha No. 1.

VAMOS DRAMATIZANDO

Posibilidad Educativa: Diferencias entre el lenguaje oral y la lengua escrita.

La educadora les pide a los niños que dramatizen el saludo, -- formas de hablar de la educadora, de la mamá, de los locutores, de los vendedores, etc.

GRUPAL.

Ficha No. 2.

DIFERENCIAR ENTRE LEER Y MIRAR

Posibilidad Educativa: Que los niños diferencien entre leer y mirar.

La educadora lee silenciosamente un texto o un periódico sin detener la mirada, explorando el texto rápidamente.

Lee en voz alta el que tiene a la mano.

Lee en voz alta acentuando los movimientos que indiquen que es tá leyendo.

A partir de ellos cuestionar a los niños sobre la lectura hecha, de manera que lleguen a diferenciar entre leer y mirar.

GRUPAL.

Ficha No. 3.

CONSULTA EN EL DICCIONARIO

Posibilidad Educativa: Que descubra diferentes estilos dentro de la escritura.

Cuando se esté narrando algo, o escribiendo, o en alguna lectura y existe una palabra que no se conoce su significado, consultar el diccionario, de tal manera que el niño descubra que existen otras formas de llamar a las cosas y que están escritos de diferente manera.

Ficha No. 4.

DIFERENTES LECTURAS:

Posibilidad Educativa: Esta actividad le permitirá al niño conocer que diversas escrituras tienen contenido diferente.

Los niños deben presenciar diversos actos de lectura:

- De periódicos
- De libros
- De cuentos
- De revistas
- Anuncios
- De recetas de cocina
- De recetas médicas
- De envases
- De medicamentos, etc.
- De cantos
- De poesías
- De cartas
- De telegramas.

Ficha No. 5.

DIFERENTES LECTURAS.

Posibilidad Educativa: Diferenciar diferentes tipos de lectura.

- Después que se hayan realizado en diversas ocasiones las diferentes lecturas se puede jugar a lo siguiente:

La maestra leerá diferentes materiales de espalda a los niños, y los niños adivinarán de que se trata, una vez que hayan con testado, cuestionarlos sobre cómo supieron de qué texto se tra taba.

Posteriormente un niño toma el lugar de la maestra y hará como si leyera, imitando en cada caso el lenguaje que se usa en cada tipo de publicación.

GRUPAL.

Ficha No. 6.

LA LECTURA

Posibilidad Educativa: Que el niño descubra la diferencia de cuando se lee o cuando se habla.

La educadora toma un periódico y lee alguna parte de él, el niño le dirá si es noticia, artículo, anuncio, etc. Después puede iniciar la vista en el periódico, pero expresa un texto cualquiera, de manera que los niños, digan que no está leyendo, o bien, en el mismo periódico puede iniciar "había una vez..", puede hacer lo mismo con un cuento, y hacer como que lee, lo que exprese oralmente sea como noticia etc.

GRUPAL.

Ficha No. 7.

DIRECCION DE LA LECTURA

Posibilidad Educativa: Que descubra aspectos formales de la lectura.

Al iniciar la lectura de algún cuento, la educadora pregunta a los niños: dónde debo empezar? qué pasa si inicio al final? Durante la lectura puede detenerse y preguntar: dónde voy leyendo? dónde debo seguir?.

Por momentos puede ir siguiendo la lectura señalando en el texto con el dedo.

GRUPAL.

ANALISIS DE LA LENGUA ORAL**COLOR BEIGE****Ficha No. 1.****COMPARAR PALABRAS.**

Posibilidad Educativa: Análisis de la lengua en sus partes -- constitutivas.

La educadora les pide a los niños que todos piensen en la palabra más larga, y ver quien la descubre.

Una vez que está pensada, cada niño dice la suya, la educadora la escribe en el pizarrón, borrando la que se vaya superando - en longitud, una vez que ha sido comparada y así sucesivamente, hasta que se quedan las más largas, establecer los criterios - de medición, si es por longitud, por letras o por sonidos, etc.

INDIVIDUAL Y GRUPAL.

Ficha No. 2.

JUNTAR SILABAS PARA FORMAR PALABRAS.

Posibilidad Educativa: Comprender que con varias sílabas se pueden formar palabras.

Material: Tarjetas con una sílaba, una para cada niño.

La educadora invita a los niños a jugar a formar palabras, se reparte una tarjeta a cada niño, se le deja que emita el sonido de la sílaba, si no sabe, se le dice, se inicia la búsqueda con los compañeros, para, con varias sílabas formar palabras conocidas por él, procurando que sean consonantes y vocales. Cuestionarlo cuando trate de ajustar sílabas que formen palabras que no representen algo. Ejemplo: si - lla, pa - to, es - cue - la. Puede que intente con las tarjetas de ella y es, lo cual no dice nada.

INDIVIDUAL, EQUIPO Y GRUPAL.

Ficha No. 3.

JUEGO CON LETRAS.

Posibilidad Educativa: Comprender que cada letra tiene un sonido y constituye la parte mínima de la lengua oral.

La educadora procurará que en el rincón de biblioteca siempre existan letras de plástico o de cartón con los cuales los niños puedan jugar. Procurar que al trabajar en ellas, el equipo trate de formar palabras, ayudándoles a que busquen las adecuadas para construir palabras conocidas: Ejemplo si colocan las letras CAS, puede señalarles, "con esas letras puedes escribir casa pero te falta una letra porque allí dice cas", de tal manera que a los niños les dé la posibilidad de hacer la correspondencia letra-fonema.

EQUIPOS.

Ficha No. 4.

JUGAR AL ROMPECABEZAS.

Posibilidad Educativa: Comprensión de que varias palabras pueden formar una oración.

Material: Tarjetas con palabras distintas, que al juntarlas expresen un texto con significado para el niño.

El grupo puede dividirse en 6 equipos, a cada uno se le da un juego de tarjetas de aproximadamente 10, de tal manera que al juntarlas, puedan interpretar el texto. La educadora solo coordinará el juego, integrándose a algún equipo o en todos en momentos claves de conflicto. Ejemplo: Un juego de 10 tarjetas puede decir: Los niños de tercer grado irán a la escuela primaria.

EQUIPOS.

Ficha No. 5.

BUSCAR PALABRAS CORTAS.

Posibilidad Educativa: Que comprenda el niño que los monosílabos también son palabras.

Este juego también puede hacerse conjuntamente con el sugerido en la ficha No. 1.

La educadora solicita que cada niño busque una palabra corta de una sílaba que represente algo, cada niño dice la suya y se escribe en el pizarrón, será muy frecuente que se digan palabras sin representación concreta, por lo cual, cuestionará para que se busque adecuarla ejemplos: Algún niño puede decir PA cuestionarlo para que complete con PAN, o SAL, SOL, MAR, -- CAL, etc.

GRUPAL.

Ficha No. 6.

JUEGO DEL NAVIO.

Posibilidad Educativa: Que descubra que a partir de pautas sílabicas puede formar palabras.

Se sientan los niños en círculo y se establecen las reglas del juego entre los propios niños, la educadora deberá coordinarlos e integrarse al círculo como parte del grupo, se escoge algún objeto y se pasa al compañero, pero antes se aclarará que el navío irá cargado con palabras que cada quien buscará de acuerdo a la carga del navío. Ejemplo: Este es un navío cargado de ma... "masa, mamás, marcos, macetas" etc.

GRUPAL.

Ficha No. 7.

QUITAR PALABRAS A LAS CANCIONES.

Posibilidad Educativa: Establecer correspondencia entre los aspectos sonoros de la lengua y la escritura.

En las actividades musicales puede realizarse ésta.

A los versos de las canciones se le van quitando las palabras iniciales y se sustituyen por mímica, se va repitiendo hasta que la última vez sólo se hace la mímica con el ritmo de la canción. Ejemplo: Primero se canta completa.

2a. vez mirarás allá que en el cielo va 3a. vez

4a. vez es un animal que en bicicleta va 5a. vez

6a. vez es un elefante por si no lo ves 7ma. vez

8a. vez con su trompa por delante 9a. vez

10a. vez y su cola por detras.

La educadora participa como integrante del grupo.

GRUPAL.

Ficha No. 8.

RECONSTRUIR CANCIONES AGREGANDO PALABRAS.

Posibilidad Educativa: Establecer la correspondencia entre aspectos sonoros de la lengua oral y la escrita.

Esta actividad puede realizarse en música y movimiento. Se inicia una canción con un verso corto, posteriormente se le van agregando versos que tienen continuidad con el texto. La educadora participa como parte del grupo y en la organización de la actividad, ejemplo:

Coro Sal de aquí chiva chivita.

Verso Vamos a traer al palo para que saque a la chiva.

El palo no quiere sacar a la chiva y la chiva no quiere salir de ahí. (coro)

Vamos a traer al fuego para que quemé al palo, el fuego no quiere quemar al palo, el palo no quiere sacar a la chiva y la chiva no quiere salir de ahí.

Coro.

Vamos a traer al agua para que apague el fuego, el agua no quiere apagar el fuego.

El fuego no quiere quemar al palo, el palo no quiere sacar a la chiva y la chiva no quiere salir de ahí, etc. - etc.

GRUPAL.

Ficha No. 9.

BUSCAR PALABRAS QUE SE REPITEN.

Posibilidad Educativa: Analizar un texto y descubrir palabras repetidas.

Los niños se sientan en semicírculo y la educadora lee un texto, puede ser de un cuento, periódico, etc. los niños señalan cuando se repite alguna palabra, el señalamiento puede ser con una palmada o con cualquier sonido, de tal manera que se cuestione a los niños sobre por qué se repite tal palabra.

GRUPAL.

Ficha No. 10.

VAMOS HACIENDO RIMAS.

Posibilidad Educativa: Que el niño descubra que hay textos -- rítmicos porque las palabras tienen -- coincidencia en su sonido.

Antes de inventar la rima, la educadora puede escribir una conocida por el niño, en el pizarrón y establecer la correspondencia de la escritura con el sonido y la coincidencia de sonidos en escrituras diferentes.

Posteriormente entre todos construir una, buscando el ritmo sonoro en determinadas sílabas. La educadora permitirá que los niños busquen la rítmica fonética y ella la escribe en el pizarrón.

GRUPAL.

Ficha No. 11.

INVENCION DE UN IDIOMA.

Posibilidad Educativa: Descubrir que con letras diferentes se puede obtener significados diferentes.

Esta actividad se realiza cambiando vocales a algunas palabras, se puede incluir en la situación de vámonos de viaje, donde inventen el lugar al que irán y también el idioma. La educadora organiza el escenario para esta actividad, de tal manera que como parte del grupo también participe sugiriendo cambios a algunas palabras, una vez que entre todos fijen las reglas ejemplo: A todas las palabras se le van a cambiar las vocales por "a". Si un niño quiere ir a tomar agua deberá decir "vay a tomar agua" o mañana desayunaré huevos, deberá decir "mañana dasayanará huavas", etc.

INDIVIDUAL - GRUPAL.

Ficha No. 12

JUGAR A HABLAR CON PALMADAS.

Posibilidad Educativa: Cortar las palabras en sílabas para -- que el niño se percate de la forma en que éstas se constituyen.

La educadora organiza esta actividad, la cual consiste en establecer ciertas reglas para todo lo que se hable en el salón, -- por un espacio de media hora, se haga palmeando las sílabas de las palabras, también la educadora lo hará aumiendo la regla - por ejemplo: La educadora indica que el material deberá ser - guardado en el lugar donde debe estar. "el, ma-te-rial, de-ben, guar-dar-lo, en la ca-ja, y, co-lo-car-lo, en, don-de, es-ta--ba" y un niño puede solicitar salir del salón. "ma-es-tra, voy a, sa-lir, al re-cre-o, etc.

GRUPAL.

ENFRENTAMIENTO CON ASPECTOS FORMALES DE
LA LENGUA ESCRITA

COLOR VERDE.

Ficha No. 1.

BUSCAR LETRAS IGUALES.

Posibilidad Educativa: Analizar aspectos formales de la escritura.

En un texto, la educadora puede pedir a los niños buscar aquellas letras que son iguales, de manera que el niño identifique como una letra combinada con otras constituyen palabras diferentes con significado también diferente. Esta actividad puede realizarse por equipos en el rincón de biblioteca.

EQUIPO.

Ficha No. 2.

BUSCAR LETRAS SEMEJANTES Y DIFERENTES.

Posibilidad Educativa: Que descubra diferencias y semejanzas en la escritura de una misma letra.

La educadora tendrá en el rincón de biblioteca letras minúsculas y mayúsculas, que al jugar el niño con ellas, les cuestionará sobre las diferencias y semejanzas de las mismas. Es decir la Aa son diferentes en su forma pero en su sonido son semejantes. Llevar al niño a que reflexione sobre ellas.

EQUIPO.

Ficha No. 3.

AGRUPAR PALABRAS POR DIVERSOS CRITERIOS.

Posibilidad Educativa: Reconocer formalidades de la lengua escrita.

La educadora proporciona periódicos a los niños, quienes recortarán palabras que pegarán en una hoja; las que agrupen deberán hacerlo por algún criterio, el cual se establecerá de manera grupal o en pequeños grupos, los criterios de clasificación pueden ser: por ser mayúsculas, minúsculas, de color negro, porque tienen "a" o porque terminan en "on" etc.

INDIVIDUAL - EQUIPOS.

Ficha No. 4.

BUSCAR SEMEJANZAS GRAFICAS.

Posibilidad Educativa: Descubrir semejanzas en las palabras.

Esta actividad puede integrarse a cualquier otra, cuando la educadora escriba en el pizarrón, por ejemplo en la planeación de actividades, la educadora puede cuestionar a los niños sobre lo escrito, ¿Qué tienen igual estas palabras? ¿Dirán lo mismo? ¿Por qué no? etc.

GRUPAL.

Ficha No. 5.

EL NOMBRE PROPIO.

Posibilidad Educativa: Mantener contacto con una forma estable de escritura.

Esta actividad es incluyente en muchas otras y consiste en que la educadora escribirá el nombre del niño en sus materiales y trabajos, de manera que esté en permanente contacto con él y lo pueda reconocer en cualquier lugar.

INDIVIDUAL.

Ficha No. 6.**BUSCAR EL NOMBRE PROPIO.**

Posibilidad Educativa: Reconocer el nombre propio en diversas situaciones.

La educadora elabora tarjetas con el nombre de cada niño, de preferencia con letra de imprenta y mayúsculas, las coloca revueltas, de manera que el niño tenga que buscarla y sacar la que tiene su nombre, cuando el niño se equivoque, enfrentarlo con la escritura de su nombre que se encuentre en algún trabajo, en el bote de crayolas etc., hasta que identifique -- que el que escogió no es el suyo.

INDIVIDUAL = GRUPAL.

Ficha No. 7.**JUEGO DE ADIVINANZAS DEL NOMBRE PROPIO.**

Posibilidad Educativa: Reconocer el nombre propio y el de los compañeros:

En una bolsa se introducen las tarjetas con el nombre de cada niño y también el de la educadora, se saca una por una las tarjetas y los niños tendrán que adivinar de qué nombre se trata.

GRUPAL.

Ficha No. 8.

BUSCAR EL NOMBRE PROPIO.

Posibilidad Educativa: A través de la escritura de su nombre, percatarse de la estabilidad formal de ésta.

La educadora pega en cada silla una tarjeta con el nombre de cada niño, y puede durar un lapso de tres días y el niño sentarse en ella, posteriormente los cambia cuando el niño no se dé cuenta e incitarlo a buscar la silla o la mesa donde se encuentra.

GRUPAL.

Ficha No. 9.

ENUNCIADOS CON EL NOMBRE PROPIO.

Posibilidad Educativa: Identificar el sujeto de la oración a través del nombre propio.

La educadora escribe en el pizarrón una oración que incluya el nombre de algún niño, la lee indicando con el dedo la lectura, posteriormente el niño pasará a señalar dónde se encuentra su nombre, otro puede pasar a identificar la acción que realiza el sujeto. Ejemplo:

" JUAN DESAYUNO HUEVOS "

" QUIERE SALIR AL RECREO ROSA "

" DIBUJO LUIS UN CARRO ".

INDIVIDUAL - GRUPAL.

Ficha No. 10.

REPRODUCIR EL NOMBRE PROPIO.

Posibilidad Educativa: Escribir el nombre propio.

La educadora deberá aprovechar todas las situaciones para que el niño escriba su nombre, el cual, en un principio puede ser copiado, posteriormente reproducido sin modelo y en forma espontánea. Cuestionarlo cuando omita alguna letra o cuando sólo escribe la inicial, de tal manera que se percate de que está incompleto.

INDIVIDUAL.

Ficha No. 11.

DIRECCION DE LA ESCRITURA

Posibilidad Educativa: Que el niño comprenda que la escritura tiene una dirección.

Cuando la educadora vaya escribir en el pizarrón, preguntar a los niños, ¿dónde debo empezar a escribir? ¿por qué? escribir la primera palabra y seguir cuestionando ¿dónde debo continuar? igualmente cuando ya escribió el primer renglón preguntar ¿Ahora dónde le sigo? ¿Qué pasa si mejor lo hago por acá? señalando arriba por ejemplo.

GRUPAL.

Ficha No. 12.

LOS SIGNOS DE PUNTUACION.

Posibilidad Educativa: Que comprendan que los signos tienen un significado en la escritura.

La educadora escribirá un párrafo de algún cuento en el pizarrón, donde aparezcan puntos, comas y signos de interrogación, lo lee y preguntará a los niños: ¿Qué quiere decir esto? cuando leí el párrafo leí esto?, entonces ¿para que sirve escribir las? Es posible que los niños aún no los hayan descubierto, pero es importante enfrentarlos con ellos como parte de la formalidad de la escritura.

GRUPAL.

ANEXO No. 2

DATOS GENERALES SOBRE LECTURA Y ESCRITURA.

(Complemento de la ficha de datos globales).

B.- ESTRUCTURA FAMILIAR.

3.1.- Ambiente de escolarización en la familia.

- a).- Propicio: Cuando los padres tuvieron la primaria completa.
- b).- Regular: Cuando los padres no tuvieron la primaria completa, pero están alfabetizados o los hermanos.
- c).- No propicio: Cuando nadie en la familia tuvieron la primaria completa.

3.2.- Manejo de la lectura y escritura en el hogar.

3.2.1.- Lee el periódico? _____ Cuál? _____

3.2.2.- Qué revistas o libros acostumbra a leer? _____

3.2.3.- Qué horario utiliza para la lectura? _____

3.2.4.- Para qué actividades utiliza la escritura? _____

3.2.5.- Cada cuanto tiempo escribe? _____

Una vez contestadas las preguntas la educadora podrá inferir si el manejo de la lectura y escritura en el hogar es:

- a).- Siempre ()
- b).- A veces ()
- c).- Nunca ()

3.3.- Actitud de los Padres de Familia.

- a).- Indiferente () Cuando se acerca poco a la educadora, o casi nunca pregunta por las actividades de lectura y escritura del Jardín.
- b).- Preocupación () Cuando pregunta constantemente sobre si el Jardín de Niños enseñará a leer y escribir.
- c).- Apoyo () Cuando solicita asesoría a la educadora para favorecer las actividades de lectura y escritura en el hogar.
- d).- Interferencia () Cuando enseña al niño la lectura y escritura en forma tradicional.

ANEXO No. 3

GUIA DE OBSERVACION
LECTURA

NIVEL 1

- El texto sin imagen no tiene significado.
- Cuando se le presenta un texto con imagen, señala que se lee tanto en el texto como en el dibujo.
- Al presentarle un enunciado con imagen, el texto representa los mismos elementos que observa en el dibujo.
- No reconoce ni la inicial de su nombre.

NIVEL 2

- Para interpretar un texto, dicen el nombre del objeto que aparece en el dibujo, emitiendo el artículo.
- A los enunciados con imagen, algunos niños esperan encontrar exclusivamente el nombre del objeto de la imagen.
- Otros niños esperan encontrar una oración relacionada con la imagen.
- Consideran el enunciado como todo, lo emiten sin cortes sonoros.

NIVEL 3

- Toma algunos elementos del texto como índices.
- Trata de interpretar las grafías en sus trabajos, apoyándose en el dibujo.
- Reconoce su nombre o su inicial, el de algunos compañeros o palabras que usa frecuentemente.

- Al presentarle enunciados acepta que están representados los sustantivos.

NIVEL 4

- Reconoce los aspectos formales del grafismo.
- Busca por sí mismo textos y trata de leerlos.
- Se interesa por conocer el nombre de las letras.
- Sustituye vocales o consonantes para formar nuevas palabras.
- Puede dividir las palabras en sílabas comprendiendo el significado del texto.

ESCRITURA

NIVEL PRESILABICO.

Representaciones gráficas primitivas.

- Los signos cobran significado sólo que sean acompañados de dibujos.
- Los signos gráficos que acompañan a un dibujo dicen "los nombres de los objetos" o bien, "las letras dicen lo que las cosas son". (Hipótesis del nombre).



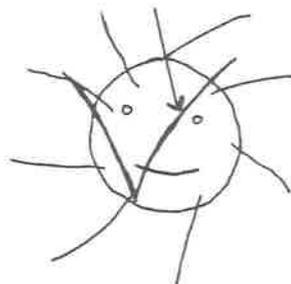
Escritura de Casa



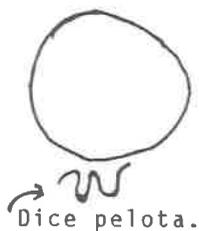
Escritura de Muñeca.

Escritura de Sol.

Escritura de mesa.



La escritura se va separando de la imagen; los signos -- pueden aparecer abajo, arriba o a un costado de la misma.

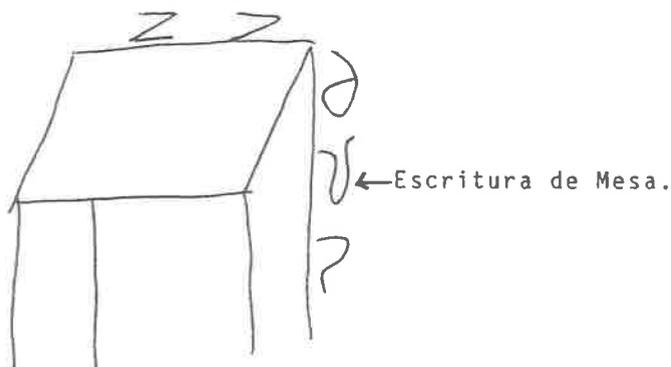


Diferencian dibujos de escritura, emplean una grafía o - pseudografía o a veces varias.



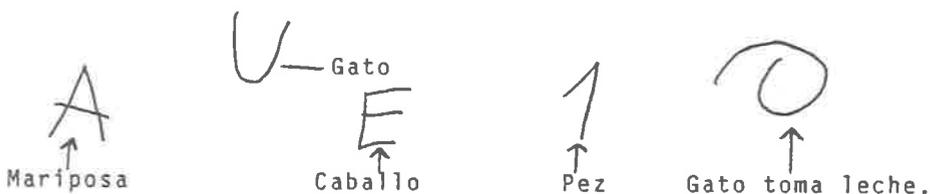
Hay varias grafías sobre un nombre, le falta ordenamiento espacial sobre una recta imaginaria.

Ya no escriben dentro del dibujo sino fuera, las letras se ordenan siguiendo el contorno del dibujo.

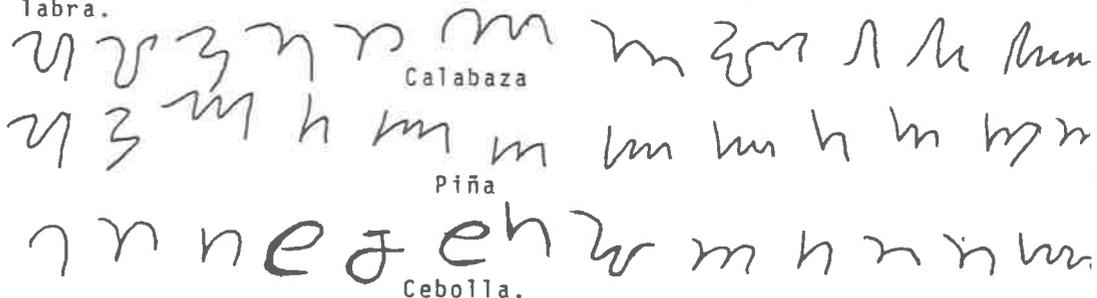


Escrituras unigráficas y sin control de cantidad.

- La escritura ya es un objeto válido para representar.
- Establece diversidad de hipótesis para comprender las características de la escritura.
- Ya no considera indispensable la presencia del dibujo.
- A cada nombre le hace corresponder una grafía, puede ser la misma o no para cada nombre.



- Aparece la organización espacial lineal.
- Comprende que un nombre se compone de varias grafías, pero carece de control de cantidad, el límite es el de la hoja o renglón.
- Algunos niños repiten un signo indefinidamente; otros utilizan dos signos en forma alternada.
- Otros utilizan varios signos y los repiten para cualquier palabra.



Escrituras fijas.

- Existe control en cuando a cantidad de grafías para represen

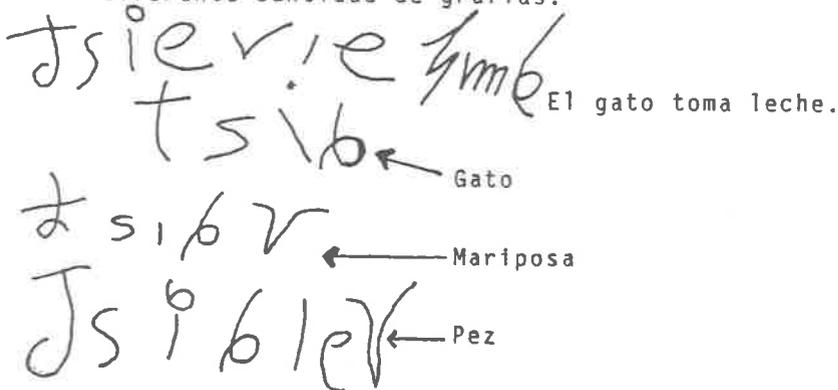
tar el nombre de algo.

- Maneja la hipótesis de que con menos de tres letras la escritura no tiene significado.
- Para el niño es posible leer nombres distintos en escrituras iguales.



Escrituras diferenciadas.

- Trata de diferenciar significados en escrituras también diferentes.
- La escritura que realiza depende de la cantidad de grafías - que posee.
- Cuando el repertorio de grafías es reducido, resuelve el problema cambiando el orden de las mismas.
- Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable: Las grafías aparecen en el mismo orden para las escrituras tienen diferente cantidad de grafías.



Cantidad constante con repertorio fijo parcial: Se dá una mínima diferenciación con cantidad fija. Entre las grafías, algunas sirven para diferenciar y otros aparecen en el mismo lugar y orden.

A o e d ← El gato toma leche
 A d o l ← Gato.
 A o i b ← Mariposa
 A D J o ← Pez.

Cantidad variable con repertorio fijo parcial: aparecen constantemente algunas grafías en el mismo lugar y orden y --- otras grafías diferentes o en orden distinto de una escritura a otra; la cantidad de grafías no es siempre la misma.

E O I R 1 1 8 0 ← Gato
 E Q R 1 1 ← Mariposa
 E i i 2 a 8 ← Caballo
 E 1 1 R ← Pez
 E R 1 1 ← El gato toma leche.

Cantidad constante con repertorio variable: la cantidad de grafías es constante para las escrituras, pero se usan re--

cursos de diferenciación cualitativa; se cambian las letras al pasar de una escritura a otra o se cambia el orden de las letras.

OCA ← Gato
 J e ø ← Mariposa
 F i ~ ← Caballo
 g + 5 ← Pez.
 E B T ← El gato toma leche.

Cantidad variable y repertorio variable: expresan la máxima diferenciación controlada del nivel presilábico; variar tanto la cantidad y el repertorio para diferenciar una escritura de otra.

g 6 i o q ← Gato
 C i o s ← Mariposa
 t c r o s m o r e t ← Caballo
 o c i g s l e ← Pez.
 e t d o r l y o h i ← El gato toma leche.

Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial: Aún no determina la correspondencia sonora pero, - la letra que inicia cada escritura no es fija ni aleatoria, es una de las letras que corresponden al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra. La cantidad es variable igual que el repertorio.

asoh | ← Lápiz

iatih | ← Pizarrón.

Pa | s ← Pegamento

ig | ito ← Gis

U | dolhed | ia La maestra coge su lápiz.

NIVEL SILABICO.

Relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.

- Para escribir un nombre coloca varias grafías.
- Se enfrenta con el problema de hacer corresponder una palabra con varias letras usadas para representarla.
- Descubre la característica del sistema de escritura: relación entre el texto y aspectos sonoros del habla.
- Fragmenta oralmente el nombre y pone esas partes en correspondencia con las letras utilizadas.
- En un principio esa correspondencia no es estricta.



También puede ocurrir que escriba un nombre y al leerlo lo recorte oralmente en tantas partes, como grafías haya puesto.



Hipótesis silábica.

- Análisis silábico del nombre y una escritura formada por tantas letras como sílabas lo integran.



La hipótesis silábica puede coexistir con la de cantidad mínima de caracteres, generalmente le crea conflicto tener que escribir una palabra monosilábica, por lo que lo resuelve agregando grafías.



Otro conflicto que se le presenta al niño es cuando algunas palabras las escribe correctamente pero de manera mecánica; para leerlas generalmente lo hace de la siguiente manera: sobrándole letras:

$\begin{matrix} m & a \\ \downarrow & \downarrow \\ m\grave{a} & m\grave{a} \end{matrix}$
 $\underbrace{m \quad \grave{a}}$
 sobran.

o bien:

$\begin{matrix} m & a & m & \grave{a} \\ \downarrow & & \downarrow & \\ m\grave{a} & & m\grave{a} & \end{matrix}$

o también:

$\begin{matrix} m & a & m & \grave{a} \\ \downarrow & \downarrow & \underbrace{\phantom{m \quad \grave{a}}} & \\ m\grave{a} & m\grave{a} & mam\grave{a} & \end{matrix}$

En un momento de avance del niño, conoce algunas letras y les adjudica valor sonoro silábico estable, donde una letra representa una sílaba.

$\begin{matrix} \text{A} & \text{O} & \text{E} & \text{O} & \text{A} & \text{A} & \text{A} \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow & \downarrow & \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ Pa & to & pe & lo & ta & na & ran & ja. \end{matrix}$

Cuando trabajan con consonantes pueden aparecer las escrituras de la siguiente manera:

$\begin{matrix} P & T & P & L & T \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ pa & to & pe & lo & ta. \end{matrix}$

NIVEL ALFABETICO

Va descubriendo que existe correspondencia fonemas-le---
tras como producto de nuevos conflictos que le presenta la hi-
pótesis silábica. Se va iniciando de la siguiente manera:

A partir de ello se inicia la comprensión del sistema al-
fabético combinándose con la anticipación.

ANEXO No. 4

EL CUESTIONAMIENTO Y SUS FORMAS

Conceptualización.

El cuestionamiento se refiere a aquella pregunta relacionada con un problema, tiene como finalidad pensar en el mismo, discutirlo interiormente para propiciar la reflexión sobre la situación problemática y sus posibilidades de solución:

Pautas Generales:

- El cuestionamiento debe hacerse sobre problemas que tengan posibilidades de solución.
- Puede ser de manera individual y grupal.
- Que permita la reflexión.
- Que implique reflexión y conflicto cognitivo.
- Cuando el cuestionamiento sea del niño, contestarle de manera que busque él mismo la respuesta.
- Al interactuar con diversos objetos, cuestionarlo sobre los mismos, de manera que les encuentre diversidad de posibilidades de manipulación, propiedades, utilidad, etc.
- Que las respuestas provoque tanto la reflexión como la acción.
- Una vez que se tenga la respuesta verbal, someterla nuevamente en conflicto para que llegue sólo a percibir el "error" o bien, para confirmarla.

- No señalarle que está equivocado ante el "error".
- Someter la respuesta "errónea" a la discusión grupal.
- Cuando hay dificultad para encontrar la solución, es posible plantearle dos o más opciones alternativas, de manera que es coja la que le parezca más adecuada, justificándola verbalmente o mediante la acción.
- Provocar la discusión entre los niños durante la planeación, organización y evaluación de las actividades, de manera que tengan la posibilidad de elegir y proponer.
- Someter diversas propuestas a votación, retomando la que eligió la mayoría. Las propuestas deben de fundamentarse y justificarse.

ANEXO No. 5

INFORME BIOGRAFICO

I: DATOS DE IDENTIFICACION:

- 1.- Nombre del alumno _____
Fecha de nacimiento _____
- 2.- Jardín de niños de Procedencia _____
- 3.- Grado _____ Grupo _____
- 4.- Domicilio _____

II: DATOS FAMILIARES:

- 1.- Nombre del Padre _____
- 2.- Nombre de la Madre _____
- 3.- Escolaridad de la familia:
- a).- Ambiente propicio ()
 - b).- Ambiente regular ()
 - c).- Ambiente no Propicio ()?
- 4.- Manejo de la lectura y escritura en el hogar:
- a).- Siempre ()
 - b).- A veces ()
 - c).- Ninguno ()
- 5.- Actitud de los padres de familia:
- a).- Indiferencia ()
 - b).- Preocupación ()
 - c).- Apoyo ()

d).- Interferencia ()

III: CONCEPTUALIZACIONES EN LECTURA Y ESCRITURA.

1.- Nivel alcanzado en escritura.

a).- Presilábico ()

b).- Silábico ()

c).- Alfabético ()

Comentarios: _____

2.- Nivel alcanzado en lectura.

a).- Nivel 1 ()

b).- Nivel 2 ()

c).- Nivel 3 ()

d).- Nivel 4 ()

Comentarios: _____

Educadora

Directora

Vo. Bo.
 Supervisora de Zona.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) FERREIRO E. Y TEBEROSKI, A. LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO, SIGLO XXI, MÉXICO, -- PAG. 332.
- (2) MURILLO, PANIAGUA G. Y OTRAS: LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO UN ACERCAMIENTO TEÓRICO, SEP, MÉXICO, 1988, PAG. 104.
- (3) LEYVA LUZ E. Y OTROS, EDUCACIÓN PREESCOLAR, EVOLUCIÓN Y - ALTERNATIVAS, EN REVISTA EDUCACIÓN, No. 37, - VOL. VII 4A. C.N.T.E. MÉXICO 1981 PAG. 26.
- (4) ZAPATA, ROSAURA, TEORÍA Y PRÁCTICA DEL JARDÍN DE NIÑOS, - EN ANTOLOGÍA. PEDAGOGÍA: LA PRÁCTICA DOCENTE, U.P.N., MÉXICO 1985, PAG. 103.
- (5) S.E.P. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BAJA CALIFORNIA SUR, 1989.
- (6) D.G.E.P., PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, LIBRO 1, S.E.P., PAG. 47.
- (7) GOMEZ, PALACIO, M. NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LA LECTURA ESCRITURA, SIGLO XXI, MÉXICO, 1981, PAG. 9.
- (8) PIAGET, JEAN, "DESARROLLO Y APRENDIZAJE", EN PSICOLOGÍA - GENÉTICA Y EDUCACIÓN, COMPILACIÓN, GÓMEZ, PALACIO, M., SEP-OEA, MÉXICO, 1986 PAG. 183.
- (9) D.G.E.P., LA TEORÍA DE JEAN PIAGET, FASCÍCULO, SEP, MÉXICO, PAG. 13.
- (10) PIAGET, JEAN, SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA, SEIX BARRAL, - BARCELONA, 1977, PAG. 54.
- (11) PIAGET, JEAN EINHELDER, PSICOLOGÍA DEL NIÑO, MORATO, BARCELONA, 1978, PAG. 32.
- (12) FERREIRO E, LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL DESARROLLO -- DEL NIÑO, SIGLO XXI, MÉXICO, 1980, PAG. 84.

- (13) GOMEZ, PALACIO, M, NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LA LECTURA Y ESCRITURA, SIGLO XXI, MÉXICO, 1981, PAG. - 27.
- (14) GOMEZ, PALACIO, M, ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA SUPERAR LAS DIFICULTADES EN EL DOMINIO DEL SISTEMA - DE ESCRITURA, EN ANTOLOGÍA, DESARROLLO LIN-- GÜÍSTICO Y CURRÍCULO ESCOLAR, U.P.N., MÉXICO, 1988.

BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, HANS, UNA DIDÁCTICA FUNDADA EN LA PSICOLOGÍA DE JEAN -- PIAGET, KAPELUSZ, BUENOS AIRES, 1984.
- AGUILAR, CITLAL, "LA DEFINICIÓN COTIDIANA DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS", EN ANTOLOGÍA ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA - DOCENTE, UPN, SEP, MÉXICO, 1987.
- ARROYO MARGARITA Y ROBLES MARTHA, PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, D.G.E.P., SEP, MÉXICO, 1981.
- BARCENA, ANDREA, IDEOLOGÍA Y PEDAGOGÍA EN EL JARDÍN DE NIÑOS - OCEANO, MÉXICO, 1988.
- BEARD, RUTH M, PSICOLOGÍA EVOLUTIVA DE PIAGET, KAPELUSZ, BUENOS AIRES, 1976.
- BEST, J.W., CÓMO INVESTIGAR EN EDUCACIÓN, MORATO, BARCELONA - 1974.
- CRUZ, GUZMAN Y OTROS, LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO, UN ACERCAMIENTO TEÓRICO, SEP, D.G.E.P., MÉXICO, 1986.
- D.G.E.P., SEP, APUNTES SOBRE LA TEORÍA DE JEAN PIAGET, FASCÍCULO, MÉXICO, 1985.
- DIAZ BARRIGA, DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM, NUEVO MAR, MÉXICO, 1984.
- EZPELETA J. Y ROCWELL, E., "ESCUELA Y CLASES SUBALTERNAS", EN ANTOLOGÍA, GRUPO ESCOLAR, UPN, SEP, MÉXICO, 1985.

- FERREIRO E. Y GOMEZ PALACIOS, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, siglo XXI, México, 1982.
- FERREIRO E. Y TEBEROSKY A., Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, siglo XXI, México, 1980.
- FERREIRO Y GOMEZ PALACIOS, Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, D.G.E.E., SEP, OEA, fascículos 4 y 3 México, 1982.
- FURTH, G.H., La teoría de Piaget en la práctica, tr, Isabel S. Pascual, Kapelusz, Buenos Aires, 1978.
- GIROUX, HENRI, "Más allá de la teoría de la correspondencia" en La nueva sociología de la educación, antología preparada por Patricia Leonardo, ed. el caballito, SEP, México, 1986.
- GOMEZ PALACIOS, M., Psicología genética y Educación, SEP D.E.A., D.G.E.E., México, 1986.
- GOMEZ PALACIOS, M., "Consideraciones Teóricas acerca de la lectura" en antología Desarrollo lingüístico y currículum escolar, U.P.N. SEP, México, 1988.
- GOMEZ PALACIOS M., "Consideraciones Teóricas de la escritura en antología, Desarrollo lingüístico y curricular escolar, U.P.N., SEP, México, 1988.
- GOMEZ PALACIOS Y OTRAS, Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, D.G.E.E., SEP, México, 1986.

LENGUA ESCRITA, D.G.E.E., SEP, MÉXICO, 1986.

GUEVARA, GILBERTO, "EDUCACIÓN Y DESARROLLISMO EN MÉXICO", EN -- CUADERNOS POLÍTICOS, No. 25, ERA JULIO, SEPTIEMBRE, MÉXICO, 1980.

J. DE AJURIAGUERRA, "EL NIÑO Y LA ESCUELA", EN ANTOLOGÍA, DESARROLLO DEL NIÑO Y APRENDIZAJE ESCOLAR, UPN, SEP, MÉXICO, 1986.

KAMLL C. DE URLES, R, LA TEORÍA DE PIAGET Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, VISOR, TR. ASUA ZUBIAUR, MADRID, 1985.

LARRAGUIVEL, ESTELA, "REFLEXIONES EN TORNO A LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE", U.P.N., SEP, MÉXICO, 1986.

LARROLLO, FRANCISCO, HISTORIA COMPARADA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO PORRVA, 19 ED., MÉXICO, 1986.

LEYVA, LUZ Y OTRAS, "EDUCACIÓN PREESCOLAR, EVOLUCIÓN Y ALTERNATIVAS" EN REVISTA EDUCACIÓN, No. 37, VOL. VII, - 4A. ÉPOCA, DEL C.E.T.E., SEP, MÉXICO, 1981.

MORENO, MONTSERRAT, LA PEDAGOGÍA OPERATORIA, LAIA, BARCELONA, 1983.

MERANI, ALBERTO, "EDUCACIÓN Y RELACIONES DE PODER", EN ANTOLOGÍA, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE, U.P.N., - SEP, MÉXICO, 1987.

PANZSA G, MARGARITA, OPERATIVIDAD DE LA DIDÁCTICA, GERNIKA, MÉXICO, 1986.

- PEREZ, JUAREZ, E. CAROLINA, "REFLEXIONES CRÍTICAS EN TORNO A -
LA DOCENCIA" EN PERFILES EDUCATIVOS, No. 29-30, -
JULIO - DICIEMBRE, CISE, UNAM, MÉXICO, 1985.
- PIAGET, J., A DONDE VÁ LA EDUCACIÓN, TEIDE, MÉXICO, 1983.
- PIAGET, PSICOLOGÍA DEL NIÑO, MORATO, MADRID, 1972.
- PIAGET, J., LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO, FONDO DE CUL-
TURA ECONÓMICA, MÉXICO, 1961.
- PIAGET, J., SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA, SEIX BORRAL, MÉXICO, -
1974.
- PIAGET, J., EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA, SALPIN, S.A., ARGENTINA, -
1977.
- PIAGET, J., PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA, ORIEL, MÉXICO, 1976.
- PIAGET, J., LA REPRESENTACIÓN DEL MUNDO EN EL NIÑO, MORATO, MA-
DRID, 1973.
- PRAWDA, JUAN, LOGROS INEQUIDADES Y: RETOS DEL FUTURO DEL SISTE-
MA EDUCATIVO MEXICANO, GRIJALBO, MÉXICO, 1989.
- ROBLES, MARTHA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA HISTORIA DE MÉXICO,
9A. EDO., SIGLO XXI, MÉXICO, 1986.
- ROCWELL, ELSIE, "LOS USOS ESCOLARES DE LA LENGUA ESCRITA" EN -
ANTOLOGÍA EL LENGUAJE EN LA ESCUELA, U.P.N., SEP,
MÉXICO, 1988.
- ROCKWELL, ELSIE, SER MAESTRO, ESTUDIOS SOBRE EL TRABAJO DOCEN-

TE, EL CABALLITO, SEP, MÉXICO, 1985.

ROGER, GILBERT, LAS IDEAS ACTUALES EN PEDAGOGÍA, GRIJALBO, MÉXICO, 1988.

ROSENAL, M. QUÉ ES LA TEORÍA MARXISTA DEL CONOCIMIENTO, QUINTO SOL, MÉXICO.

SCHUTTER, ANTON, LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA; UNA OPCIÓN METODOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, CREFAL, PATZCUARO, 1983.

SOLANA F. Y OTROS, HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO, F.C.E - SEP, MÉXICO, 1981.