

del. Trujillo  
departo



UNIVERSIDAD  
PEDAGOGICA  
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**  
UNIDAD UPN 28 B

"APLICACION DE ACTIVIDADES DE  
LECTO-ESCRITURA POR LOS DOCENTES  
DEL NIVEL PREESCOLAR"

PROPUESTA PEDAGOGICA QUE PRESENTA

*Bertha Buenaventura Ruiz Deantes*

PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN EDUCACION PREESCOLAR



CD. MADERO, TAM.

SEPTIEMBRE DE 1993

Vertical text on the left margin, likely a library or archival stamp.

21-18-14-54

I N D I C E

INTRODUCCION

DEFINICION DEL OBJETO DEL ESTUDIO - - - - - 5

JUSTIFICACION - - - - - 8

OBJETIVOS - - - - - 10

MARCO TEORICO

I. LENGUAJE

    A. Origenes - - - - - 11

    B. Lengua Escrita - - - - - 12

II. PROCESO DE APROPIACION DE LA LENGUA ESCRITA

    A. Teoria constructivista del aprendizaje - - - - - 15

    B. Niveles de conceptualización - - - - - 21

III. LA PRACTICA DOCENTE Y LA FORMACION DE MAESTROS

    A. Ser Maestro - - - - - 23

    B. Características Generales del Pensamiento Adulto - - 25

    C. El aprendizaje grupal - - - - - 28

REFERENCIAS CONTEXTUALES - - - - - 33

ESTRATEGIA METODOLOGICA

    A. Características de la estrategia - - - - - 35

    B. Programa Especifico - - - - - 43

    C. Evaluación - - - - - 49

CONCLUSIONES - - - - - 53

BIBLIOGRAFIA - - - - - 57

ANEXOS

## I N T R O D U C C I O N

Uno de los aspectos fundamentales que conlleva a la modernización educativa permanente es la actualización del maestro.

La propuesta pedagógica "Aplicación de actividades de Lecto-Escritura por los docentes de nivel preescolar", tiene como propósito crear un espacio de análisis, que propicie la construcción de soluciones a los problemas que se presentan en la aplicación de las actividades de la lecto-escritura en los Jardines de Niños; se pretende que los docentes encuentren o construyan alternativas de solución para esos problemas estableciendo como uno de sus propósitos, la apropiación de productos útiles para el trabajo de la Educadora, posibilitando que la estrategia de actualización impacte el trabajo en el aula.

La metodología propuesta es la del taller, ya que propicia la interacción entre los docentes y por tanto, el análisis individual y colectivo tanto de los planteamientos conceptuales como de las experiencias de las Educadoras, generando aprendizajes en forma colectiva.

Para cumplir con sus propósitos este trabajo se estructura en nueve apartados:

-En la definición del objeto de estudio se presenta un planteamiento de la problemática que se detecta en el desarrollo de las actividades de lecto-escritura, por parte del docente preescolar.

-La justificación establece la necesidad y motivos para la realización de este trabajo, presentando alternativas hacia donde dirigirse, como son el conocimiento de los niveles de conceptualización por los que pasa el niño en el proceso de apropiación del lenguaje escrito y la selección de actividades propias para facilitar el paso de un nivel a otro.

-Los objetivos de esta propuesta se enfocan tanto al docente como al alumno, ya que en la medida que la educadora conozca el proceso, facilitará y apoyará al niño en la construcción del conocimiento de la lecto-escritura.

-El marco teórico constituye el apartado en que se señalan tres puntos principales. El lenguaje, el proceso de apropiación de la lengua escrita, y la práctica docente y la formación de maestros. En el primero se describe brevemente los orígenes del lenguaje en el hombre, y la lengua escrita como objeto del conocimiento para el niño. El segundo punto plantea desde un enfoque constructivista como el niño se apropia del conocimiento de la lecto-escritura dentro de un proceso que requiere ser conocido, valorado y respetado por el adulto; también aquí se presentan los niveles de conceptualización por los que pasa el niño por dicho proceso. El tercero y último punto hace una descripción de lo que implica la práctica docente y el ser maestro, mencionando algunas interacciones que se presentan en el quehacer cotidiano. El pensamiento adulto tiene características específicas, al igual que las condiciones de su aprendizaje, por lo que es importante el considerarlas para la realización de acciones de asesoría y actualización de docentes, presentándose también aquí una concepción de aprendizaje grupal.

-Las referencias contextuales exponen la heterogeneidad del contexto en que desempeño mi trabajo de verificación y apoyo técnico y pedagógico, así como la influencia que esto tiene en el desarrollo y resultado de la práctica docente.

-La estrategia metodológica contiene una descripción de lo que es un taller pedagógico como espacio abierto de aprendizaje y cuales son sus objetivos, así como también el programa específico que se propone para la capacitación y actualización del docente preescolar, en relación al desarrollo del lenguaje oral y escrito en el niño. La evaluación aquí está considerada de manera cualitativa, a realizarse en tres momentos: antes, durante y después del curso-taller.

-Las conclusiones resumen la argumentación, los razonamientos, los ejemplos, la exposición que se propone a lo largo del trabajo.

-En los anexos se presentan dos cuestionarios dirigidos a docentes participantes en el curso taller, uno inicial o diagnóstico y otro final. También se incluyen dos documentos de las técnicas para propiciar la reflexión, que se relacionan con el programa específico a desarrollar, así como algunas de las lecturas de apoyo que se proponen para el análisis del proceso de apropiación del lenguaje escrito del niño.

Reconsiderando el contenido de este trabajo se pretende que éste sea punto de análisis y reflexión, así como de utilidad escolar, que permita enriquecer la práctica docente.

Aplicación de Actividades  
de Lecto - Escritura por  
los Docentes del  
Nivel Preescolar

## DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

A través de las actividades realizadas en mi trabajo de verificación y apoyo técnico - pedagógico en los Jardines de Niños de Tampico y Cd. Madero, pertenecientes a la Jefatura del Sector No 3, de Educación Preescolar de Tamaulipas he tenido la oportunidad de observar que el personal docente tiene dificultad en la planeación, realización y evaluación de las actividades para propiciar el desarrollo del lenguaje escrito, desde la postura del enfoque psicogenético, como lo sugiere el programa de Educación Preescolar vigente.

Las actividades de lecto - escritura que se realizan con frecuencia son efectuados en forma mecánica, limitándose al copiado de textos del pizarrón, que sean de interés para los niños, y se relacionen con el Proyecto General de Actividades.

Los alumnos realizan los trazos atendiendo a las indicaciones, sin reflexionar en cuál es la función y utilidad de la lengua escrita y cuáles son sus convencionalismos.

La interpretación de textos regularmente es pasada por alto, desaprovechándose la oportunidad de que los niños expresen libremente lo que piensan que dice en las "marcas" que observan en su mundo circundante y en los propios símbolos que realiza.

De estas reflexiones deriva mi interés por abordar el problema de la aplicación de actividades, ya que si el aprendizaje de la lengua escrita está considerado de tipo social por su propia convencionalidad, esta concepción deberá de estar presente en el docente preescolar, al igual, que la forma, en que el niño se apropia de él, desde el punto de vista de una teoría constructivista del aprendizaje.

No es posible pensar que un niño que descubre todo lo que le rodea, que indaga e investiga, que es activo y creador, espere hasta los 6 años para empezar a preguntarse qué es y cómo se interpreta ese tipo particular de grafías diferentes del dibujo, que están impresas dentro y fuera de su casa.

El niño preescolar no es un receptor pasivo, es un sujeto cognoscente, y como tal enfrenta la escritura como objeto de conocimiento. Partiendo de esta hipótesis, se considera que aprenderá a leer y escribir a lo largo de un proceso, durante el cual a través de los mecanismos de asimilación y acomodación y las estructuras de que dispone, irá descubriendo el sistema de escritura, cuáles son los elementos que lo conforman y cuáles son sus reglas de formación.

Este proceso no es simple ni breve, ya que para llegar a esa comprensión el niño debe de reconstruir el sistema; es decir para apropiarse de él debe reinventarlo.

El niño va interpretando el sistema de escritura de diferentes maneras. Una de las adquisiciones fundamentales es la comprensión de las características esenciales de nuestro sistema alfabético. Este punto de llegada es considerado tradicionalmente como punto de partida en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El proceso a través del cual el niño aprende a leer y escribir, requiere de un esfuerzo cuya dimensión solo es comprensible si se entiende que debe reconstruir el sistema de escritura, efectuando transformaciones para acceder al descubrimiento del mismo, para lo cual necesita básicamente tiempo y respeto.

Smith (1) considera que la comprensión es básica en el aprendizaje, ya que los niños aprenden relacionando lo que comprenden de lo nuevo con lo que ya saben, modificando en este proceso sus conocimientos anteriores de manera continua y natural. El papel del docente debe ser el plantearle problemas y dejar que el niño investigue y les de solución, pero sin olvidar que todo debe estar relacionado con lo que ya sabe, desarrollándose entonces el conocimiento de la lengua a través de la realización de experimentos, de la verificación de hipótesis y evaluando la retroalimentación.

Existe una íntima relación entre la comprensión, y el aprendizaje, los niños deben comprender lo que están haciendo todo el tiempo que están aprendiendo. Los niños no aprenden si se les soluciona todos los problemas o se les niega el acceso a ellos, si no por el contrario, dar libre acceso a la solución de la problemática que se les presente en la apropiación del lenguaje oral y escrito, en donde tenga oportunidad de comprobar o rechazar las hipótesis que se ha formulado.

En conclusión se puede decir que el aprendizaje es la modificación o elaboración de lo que ya se conoce y la comprensión es la base para que un niño aprenda a leer y escribir. La mayor parte de los conocimientos acerca del

---

(1) SMITH, Frank. Aprendiendo del mundo del lenguaje. Antología

lenguaje y del mundo no se enseñan formalmente, los niños desarrollan su teoría del mundo y su competencia en el lenguaje mediante la comprobación de hipótesis, experimentando y modificando lo que ya conocen.

Es importante considerar las implicaciones pedagógicas que tiene el enfoque psicogenético, por la especial relevancia que concede en el desarrollo afectivo social del niño, como aspecto de central interés en el que se sustentan muchas adquisiciones que éste estructura en los planos cognoscitivo y psicomotor.

El énfasis puesto en lo afectivo social se puede basar en diferentes puntos.

\* Que el niño requiere para su desarrollo de un ambiente que le brinde seguridad, respeto y estabilidad emocional.

\* Todas las actividades del preescolar se dan siempre en un contexto de interacciones sociales.

\* Solo cuando el niño se siente independiente y seguro de sus propias capacidades, se animará a interactuar con la realidad que le rodea y tendrá iniciativa para indagar, preguntar y satisfacer su curiosidad.

Es importante considerar que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso continuo y gradual, en el cual deben de respetarse las diferencias individuales, estimulando de manera especial a aquellos niños que se encuentran en un nivel inferior de conceptualización y apoyándose en los niños de niveles superiores como agentes alfabetizadores de sus compañeros a través de su interacción en el trabajo cotidiano.

Lo anterior permite plantear una reflexión sobre el trabajo en la enseñanza de la lecto escritura, formulando algunos cuestionamientos en relación a la problemática presentada.

-?Considera el docente preescolar el nivel madurativo de sus alumnos al realizar las actividades de lecto escritura?

-?Propicia la Educadora en sus alumnos el descubrimiento de la función de la lectura y la escritura?

-?Que logra el niño preescolar al realizar planas con ejercicios musculares?

-?Cómo adquiere el niño el conocimiento de la lengua oral y escrita?

El propósito fundamental de este trabajo es el de apoyar al docente preescolar proporcionándole elementos teóricos metodológicos que le faciliten la comprensión y el desarrollo de actividades dentro del proceso de la apropiación del lenguaje escrito en el niño.



## JUSTIFICACION

Considerar el ambiente de trabajo en el proceso educativo preescolar, requiere de pensar tanto en el ambiente físico como en el tipo de relaciones que se establecen entre la Educadora, los niños y los padres.

Estos aspectos remiten a hacer algunas consideraciones acerca del papel que cada uno desempeña en dicho proceso. Una conducción del proceso enseñanza - aprendizaje congruente con un enfoque constructivista o psicogenético, destaca la participación, la cooperación y en general la acción del niño, como la instancia a través de la cual éste se va desarrollando.

Algunas manifestaciones cualitativas que se desprenden de esto son la espontaneidad, la creatividad y el sentido crítico.

Es muy importante la interpretación que se dé a este planteamiento; evitar que se propicie un espontaneismo indiscriminado, incorporando un cierto grado de directividad o sistematización al trabajo. Esto, sin caer en una posición lógica, rígida o autoritaria, en la cual se niega la participación del niño en el proceso de enseñanza - aprendizaje, haciendo que éste dependa de la acción directiva de la Educadora o de los padres, lo cual conduce al niño a actitudes de sumisión; limita el desarrollo de sus potencialidades, el desarrollo de un sentido crítico y en suma, bloquea el avance hacia el logro de su autonomía.

Encontrar el equilibrio es una de las funciones del docente preescolar, en su relación diaria con los niños y los padres; ir descubriendo la forma de lograrlo.

Para que el niño interprete y reconstruya de manera inteligente la estructura de nuestro sistema alfabético y participe activamente, en su propio aprendizaje, la educadora deberá centrar sus acciones en los siguientes aspectos, a favorecer:

\*Comprensión paulatina de la necesidad de la representación convencional, particularmente la lengua escrita.

\*Diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica.

\*Relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.

\*Descubrimiento de los aspectos formales de la lengua escrita.

El conocimiento de los niveles de conceptualización por los que pasa el niño en el proceso de apropiación del lenguaje escrito y la selección de actividades propias para facilitar el paso de un nivel a otro, constituyen una alternativa hacia donde dirigirse, ya que la importancia que tiene el Nivel Preescolar dentro del Sistema Educativo Nacional requiere de docentes en constante superación profesional. La eficiencia de éste en el desempeño de su trabajo es un factor importante para lograr sentar mejores bases en los alumnos; en este caso se trata específicamente, de favorecer y propiciar que los alumnos que asisten al Jardín de Niños, logren un desarrollo, una formación y una maduración necesaria para futuros aprendizajes.

## OBJETIVOS

= = La Educadora comprenderá, reconocerá y respetará los procesos del desarrollo infantil, como base para proporcionar experiencias de aprendizaje, que permitan poner en juego la reflexión de los alumnos como medio para llevarlos a comprender el sistema de escritura.

= =El niño como sujeto activo de su aprendizaje, se interesará en interpretar y producir mensajes escritos, para construir por sí mismo el conocimiento de la lecto - escritura, en donde formulará sus propias hipótesis y aprenderá de sus "errores" constructivos.

## MARCO TEORICO

## I. LENGUAJE

## A. Origenes

E. Fisher (2) señala como el lenguaje se fue creando de manera progresiva en el hombre a través de los sonidos reflejos, de los sonidos naturales, de la imitación, para poder llegar a la articulación. Al realizar su trabajo el hombre primitivo fue descubriendo el lenguaje mediante los sonidos que producian los instrumentos que utilizaba. A través del lenguaje, el hombre puede dominar la naturaleza y mejorar su sistema de vida, estableciendo una mejor organización en su trabajo. Creó palabras articuladas, diferenciadas no solo por que podía experimentar penas, alegrías sorpresas, si no por que también era un ser que trabajaba.

La caracterización del lenguaje como instrumento y las implicaciones de ésta caracterización en el desarrollo cognitivo y práctico del hombre, responde como medio de expresión y de comunicación en la doble naturaleza del lenguaje, como imagen de la realidad y como signo de ésta; como captación sensible de los objetos, y como abstracción.

En relación al desarrollo del lenguaje en el niño L.S. Vygotski (3) señala que el momento mas significativo en el curso del desarrollo intelectual, es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen.

Establece que la relación entre el lenguaje y acción es dinámica en el curso del desarrollo del niño. Primero el lenguaje acompaña a las acciones del pequeño, posteriormente el lenguaje acaba por preceder a la acción. La función planificadora

-----  
 (2) FISHER E. El Lenguaje Antología U.P.N. México.

(3) VYGOTSKI, L.S. Intrumentos y Simbolos en el desarrollo del niño. Antología U.P.N. México.  
 -----

del lenguaje hace su aparición, junto con la ya existente función, de reflejar el mundo externo. La actividad verbal e intelectual como serie de estudios, donde las funciones comunicativas y emocionales del lenguaje están desarrolladas por el advenimiento de la función planificadora, donde el niño adquiere la capacidad de emprender operaciones complejas que se prolongan durante un tiempo suplementario.

En un principio el lenguaje sigue a las acciones; está provocado y dominado por la actividad. Cuando el lenguaje se desplaza, hacia el punto de partida de una actividad, surge una nueva relación entre la palabra y la acción, guiando, determinando y dominando el curso de la acción, el lenguaje.

Jerome Bruner (4) afirma que no enfrentamos la realidad física y social de manera directa, si no que nuestro acercamiento a la realidad está mediada por conceptos; esto en base a la consideración de que el mundo es ya simbólico, como producto de la cultura humana; las experiencias que se reciben son asignadas a categorías y relaciones que son producto de la historia cultural humana, las experiencias directas recibidas, son asignadas para su interpretación a ideas sobre causa y consecuencia, surgiendo frente a nosotros un mundo ya conceptual.

La realidad social llegará a existir gracias a los actos de hablar o interpretar; la realidad social son significados que se obtienen al compartir las cogniciones humanas.

#### B. Lengua escrita.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar es conducir a través de la ciencia, las reflexiones del niño y su conocimiento de la realidad.

El lenguaje es uno de los aspectos esenciales de esta realidad. El lenguaje, hablado y escrito está presente en la vida del niño antes de ir a la escuela. Del recurso del lenguaje,

---

(4) BRUNER, JEROME. Apropiación y Usos del lenguaje Antología

bien como decodificación (lectura) o como codificación (escritura), dependen muchos momentos de su vida. Se trata de una experiencia real, cotidiana, que pertenece a las vivencias concretas de cada niño.

En la escuela la lengua oral y escrita no puede ser una de tantas materias de enseñanza, debe de constituir un instrumento de uso necesario para la reflexión personal y para la interacción social.

La lengua escrita forma parte del mundo, y se impone al niño del mismo modo que la lengua oral, de la que se apropia mediante su uso.

El aprendizaje, nace en una situación rica, en la que se consigue un máximo de experiencias, ya sean inmediatas o recordadas. En ellas se establecen, se entrecruzan, se modifican las relaciones, ampliándose y profundizándose su calidad e intensidad.

En las cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita se dan circunstancias, que exigen un modo general de aprender:

\*No hay un tiempo predeterminado, en el que se pueda fijar el comienzo de un aprendizaje.

\*El aprendizaje se produce en una situación real, en la que se pueden explicar posibilidades de transferencia de una actividad a otra, por lo que no se debe de infravalorar cualquier actividad simbólica, capaz de ayudar a la comprensión y aproximación a los significados.

\*El aprendizaje es posible cuando la situación es rica en oportunidades de tipo perceptivo con una práctica motivada, no alejada, ni alejante, del contacto con el ambiente.

\*El aprendizaje exige recurrir a un ambiente muy rico que el individuo vive en su complejidad, reordena y profundiza, distinguiendo y reuniendo.

Si se parte de estas hipótesis para conseguir el dominio del lenguaje escrito, se tendrá que recurrir a diversas prácticas educativas.

El lenguaje escrito está muy relacionado con la memoria, con las representaciones, con las imágenes mentales; se puede desprender de lo cotidiano, es creador de la realidad.

Leer y escribir son el punto final de un conjunto rico y articulado de experiencias adquiridas, unas fácilmente intuitivas, como dibujar, hablar, observar todos los signos; otras más difícilmente comprensibles, como la alimentación, el control de la propia capacidad motora, la calidad de las relaciones con los demás.

La lectura y la escritura, en especial, corresponden a una etapa indispensable en el desarrollo de las relaciones, y por lo tanto de la comunicación, entre el niño y las personas que le son cercanas. Como el hablar y el andar, también el leer, y el escribir son solo una ampliación de la relación entre personas; se aprende a hablar y andar por que se responde a un deseo que satisfacemos con nuestras propias acciones. Esto mismo ocurre con la lectura y escritura.

Leer y escribir implica el placer de descubrir mundos que no existen, sentir el placer de comprender mensajes que proceden de otros, lejanos o cercanos, conocidos o no.

Escribir implica el placer de exteriorizar lo que se siente, dar una forma comunicable a las imágenes que se llevan consigo, a experiencias, con la seguridad de que los demás lo van a ver.

La lectura y la escritura va a ser adquirida por los niños, dependiendo de la riqueza en mensajes que posea el ambiente en el que se encuentran, de que los adultos que les rodean tengan mayor o menor familiaridad con lo que está escrito, de que leer y escribir sean hechos cotidianos, episódicos, excepcionales.

## II. PROCESO DE APROPIACION DE LA LENGUA ESCRITA.

### A. Teoría Constructivista del Aprendizaje

Los conocimientos que nos brindan teorías como las de Freud en relación a la estructuración de la afectividad, a partir de las relaciones tempranas y las de Henri Wallón y Jean Piaget, que nos dan a conocer la forma como se va construyendo el pensamiento, a partir de las primeras relaciones con el medio social y material, nos dan apoyo para explicarnos el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento, partiendo de sus primeras experiencias en la vida.

El Jardín de niños, a través de sus actividades, contribuye a la construcción del pensamiento, en donde de manera progresiva el niño va a ir descubriendo el mundo social y cultural, como también el natural que le rodea.

Todo esto tendrá lugar en un marco en donde el niño es considerado como individuo con características propias en su forma de pensar, sentir y actuar, en donde el respeto juega un papel importante en su desarrollo individual, tanto emocional como intelectual. Es un marco en donde se va a propiciar que el niño sea autónomo, participativo, reflexivo, crítico, creativo, independiente, responsable, con autoestima y solidario.

Algunas consideraciones acordes con la teoría constructivista del aprendizaje puede ser el considerar:

\* El desarrollo como proceso continuo a través del cual el niño va construyendo su pensamiento y estructura, lentamente y de manera progresiva el conocimiento de su realidad, en estrecha interacción con ella.

\* En las relaciones adulto-niño, el desarrollo afectivo-social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.



\* Se considera en el desarrollo del niño que las estructuras cognoscitivas tienen su origen en un nivel anterior y punto de partida para el subsiguiente, en un constante reajuste y equilibración característico de toda acción humana.

\* El desarrollo integral se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyan su entorno vital.

\* En el enfoque psicogenético no es posible dirigir el aprendizaje desde afuera, en donde el docente desempeña el rol de guía y orientador, propiciando en el niño la reflexión a partir de las consecuencias de sus acciones, enriqueciendo cada vez más el conocimiento del mundo que le rodea.

Dada la importancia que en el nivel preescolar se le concede a la afectividad, por englobar ésta a los diferentes ejes y aspectos de desarrollo, cabe mencionar que los objetivos del desarrollo afectivo-social que nos marca el P.E.P. 1981 y 1992 están encaminados a:

-- Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto entre él y el adulto, así como sus compañeros, para poder lograr una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.

-- Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, lográndose paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que le rodea.

El objetivo del desarrollo cognoscitivo tiene implícito lo que se pretende lograr en el desarrollo de la función simbólica:

-- Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio temporales, dando la oportunidad de llevarlo a establecer las bases, para sus aprendizajes posteriores, particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas.

La función simbólica o capacidad representativa aparece al inicio del periodo preoperatorio y constituye un factor

determinante para la evolución del pensamiento. Consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos o personas en ausencia de ellos.

Como expresiones de esta capacidad se encuentra la representación en ausencia de un modelo; el juego simbólico o juego de ficción, en donde tienen la oportunidad de representar roles que satisfacen sus necesidades afectivas e intelectuales; la expresión gráfica, la imagen mental y el lenguaje que le permite un intercambio y comunicación continua con los demás, con oportunidad para reconstruir sus acciones pasadas y anticipar sus acciones futuras.

Es a lo largo del periodo preoperatorio donde la función simbólica se desarrolla desde el nivel del símbolo hasta el nivel del signo, dicho de otra manera que va de lo individual a lo convencional.

De manera progresiva a través de muchos momentos intermedios, el niño va llegando a la construcción de signos, cuyo máximo exponente es el lenguaje oral y escrito, tal como lo utilizan los adultos.

El desarrollo del lenguaje oral se da en virtud de la comprensión que adquiere el niño a temprana edad de las reglas morfológicas y sintácticas de su lengua. Para poder comprender su lengua tiene que reconstruir por sí mismo el sistema, creando sus propias explicaciones y sistemas en busca de regularidades coherentes. Va aprendiendo de sus errores al comprobar o rechazar sus hipótesis. En el desarrollo de las capacidades lingüísticas no es importante enseñar a hablar al niño, sino llevarlo a que descubra y comprenda como es el lenguaje y para qué sirve.

En relación con el abordaje de la lecto - escritura el niño aprenderá a leer y escribir a lo largo de un proceso, durante el cual con los mecanismos de asimilación y acomodación y las estructuras de que dispone, irá descubriendo el sistema de escritura, los elementos que lo conforman y sus reglas de formación.

El proceso a través del cual el niño aprende a leer y escribir, requiere de tiempo y respeto, de un esfuerzo cuya dimensión sólo es comprensible si se entiende que debe

reconstruir el sistema de escritura, efectuando transformaciones para acceder al descubrimiento del mismo.

En el nivel Preescolar, es evidente la relación que existe entre los postulados de los objetivos generales y los objetivos del eje afectivo-social y función simbólica, como parte que conforma la estructuración del conocimiento de la lengua oral y escrita, ya que se parte de aspectos de desarrollo que van a propiciar el aprendizaje, en donde éste no puede ser dirigido desde afuera. De acuerdo al enfoque psicogenético, el niño va a ir construyendo su conocimiento en la interacción objetiva y mental con objetos y acontecimientos de su medio circundante.

Las diferentes concepciones que plantean autores como Jerome Bruner, L. S. Vygotski y Fisher en relación al lenguaje son acordes con la concepción que de esto se tiene en el programa del nivel preescolar, así como la forma en que se propicia su desarrollo

Fisher: (5) Considera el lenguaje como instrumento, como medio de expresión y de comunicación en su doble naturaleza.

L. S. Vygotski: (6) Lo considera como instrumento; como una función planificadora de la acción, en donde el lenguaje y acción se dinamisan en el desarrollo del niño.

Jerome Bruner: (7) Considera el lenguaje como el creador del conocimiento de la realidad; para el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura. Sustenta que la función del lenguaje es comunicar y representar el mundo acerca del que nos comunicamos.

-----  
 (5) FISHER E. El Lenguaje Antología U.P.N. México.

(6) VYGOTSKI, L.S. Intrumentos y Símbolos en el desarrollo del niño. Antología U.P.N. México.  
 -----

(7) BRUNER, JEROME. Apropiación y Usos del lenguaje Antología U.P.N. México.

De manera particular la función del lenguaje es posibilitar la comunicación a través de la expresión, tanto oral como escrita. Si consideramos que el lenguaje es un sistema establecido convencionalmente, con una significación para todos los usuarios, entonces la adquisición de éste requiere de transmisión social, que se da a través de la comunicación, adquiriendo el niño, de manera natural, el uso y la función del lenguaje oral. El niño preescolar podrá partir del conocimiento implícito que en el uso cotidiano del lenguaje descubre, por ejemplo lo que es válido decir y lo que no, en ciertas circunstancias; que las palabras pueden ser interpretadas de diferentes maneras; que un mensaje oral puede dividirse en palabras y estas en sílabas.

Le corresponde a la escuela el favorecer manifestaciones como la utilización de palabras y frases ambiguas, para reflexionar sobre sus diversas interpretaciones, construir absurdos, trabalenguas, rimas, juegos de palabras y los juegos tradicionales.

El aspecto más complejo del desarrollo del lenguaje lo constituye la adquisición de la lectura y la escritura, por su alto grado de convencionalidad. Su aprendizaje requiere de estructuras mentales más elaboradas. El niño desarrolla un proceso lento y complejo previo a su adquisición, en donde están involucradas una serie de experiencias y observaciones con y sobre los textos escritos, donde el ambiente alfabetizador y las experiencias juegan un papel importante. En el Jardín de Niños estos deberán acercarse a la lecto-escritura como un instrumento de comunicación dentro de un ambiente natural y espontáneo, de manera que sus niveles madurativos e intereses característicos de esta edad sean respetados, desarrollándose en un marco de confianza y respeto mutuo, imprescindibles para que se dé de manera natural y espontánea.

Las aportaciones derivadas principalmente del enfoque psicogenético de Jean Piaget, proporcionan nuevos elementos para comprender que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita no depende, ni de que el niño posea una serie de habilidades perceptivo motrices, ni de la adecuación de un método, si no que implica la construcción de un sistema de representación que el niño elabora, en su interacción con la lengua escrita.

Desde esta perspectiva se conceptualiza el aprendizaje como el proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye

el conocimiento, a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés.

Para que el niño llegue al conocimiento, construye hipótesis con respecto a los fenómenos, situaciones y objetos, los explora, observa, investiga; pone a prueba su hipótesis, construye otras y las modifica cuando las anteriores no les resulten suficientes.

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

Esta es una concepción de aprendizaje en sentido amplio, es decir que se puede equiparar con el concepto de desarrollo. En este sentido Piaget (8) hace referencia a factores que intervienen en el proceso de desarrollo o aprendizaje y que funcionan en interacción constante. Estos factores son: La maduración, la experiencia la transmisión social y el proceso de equilibración.

Para que una experiencia educativa sea suficientemente significativa, es necesario que provoque el razonamiento y la búsqueda de soluciones a problemas y que lleve a los niños a convertirse en seres autónomos, creativos, independientes, responsables, críticos y reflexivos.

El niño en edad preescolar, al utilizar el lenguaje oral, enfrenta la dificultad para poder contruir en el plano del pensamiento y por medio de la representación, lo que había adquirido en el plano de las acciones, por lo que su lenguaje está aún vinculado a su actividad concreta con objetos, personas y situaciones.

El llevar al niño de la acción directa a la comunicación oral y escrita debe entenderse como un proceso integrador y significativo para el niño.

-----  
(8) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR. Guía Didáctica  
para orientar el desarrollo del Lenguaje  
Oral y Escrito. S.E.P. México 1988.  
-----

## B. Niveles de conceptualización

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

A lo largo de las etapas el niño pasa por diversas conceptualizaciones de lo que es escribir. Si tiene la oportunidad de "escribir" como él cree que se debe hacer, se le da la oportunidad de explorar sus hipótesis, ponerlas, a prueba, confrontarlas con los textos reales y trabajar con lo que esas producciones espontáneas representan, es decir con el significado.

A continuación se presentan los niveles de conceptualización por los que pasa el niño en su proceso de adquisición de la escritura y los momentos de la lectura (9).

### ESCRITURA

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

\*Nivel Silábico. El niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

\*Transición Silábico Alfabético. En este momento el niño trabaja simultáneamente con el sistema silábico y Alfabético.

\*Nivel Alfabético. El niño llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura: Cada fonema está representado por una letra.

- - - - -

(9) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR. Gula didáctica,  
para orientar el desarrollo del Lenguaje  
Escrito S.E.P. México 1988.  
 -----

Proceso de lectura. Búsqueda de significados e interpretación de textos.

- \* Primer momento. Se caracteriza por que los niños consideran al texto como una totalidad, sin atender a sus propiedades específicas.
- \* Segundo momento. Está caracterizado por que los niños tratan de considerar las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto.
- \* Tercer momento. Está caracterizado por que los niños tratan de considerar las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto. Tercer momento. El niño logra interpretar los textos correctamente.

### III. LA PRACTICA DOCENTE Y LA FORMACION DE MAESTROS

#### A. Ser maestro

La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no sólo la reproducción, si no la integración y generación de conocimiento por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado ni explicitado como tal, pero no por ello ausente. Desde esta visión la realización de cualquier trabajo, tal vez particularmente la docencia requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen, apropiados por las personas que lo ejercen; implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se puedan explicar conscientemente.

Saber ser maestro implica la apropiación no solo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual; son ejemplos de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad. A pesar de que es posible constatar una posición específica de estos saberes, diferencial entre maestros, es difícil, tanto para maestros como para investigadores, explicitar su contenido; esa misma dificultad se encuentra presente en los intentos de integrar la experiencia del docente al proceso de formación de nuevos maestros. Sin embargo, sobre estos saberes se sustentata gran parte del quehacer cotidiano.

Los saberes no llevan necesariamente en si mismos un signo valorativo; no son ni "ciertos" ni "falsos", "buenos" o "malos". Simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha constituido históricamente. Ciertos saberes de como actuar dentro de esta situación se conjuntan en estrategias que le permiten al maestro sobrevivir dentro de la escuela.

Otros saberes se retoman en los esfuerzos particulares del maestro por darles sentido a su trabajo docente. Cada saber puede asumir valor específico al usarse y articularse por los maestros en procesos sociales de diferente orientación política.



El conocimiento que poseen los maestros en relación con su trabajo se contruye en gran medida cotidianamente, en cada escuela. La iniciación en el trabajo de maestro requiere de aprendizajes nuevos que pueden o no remitir a lo que se le enseñó en la Normal. El traslado de una escuela a otra, el cambio de grado, la promoción a director o a supervisor, la ubicación en determinado medio o tipo de escuela, la asignación de determinada comisión; todos son momentos en la carrera profesional que requieren de la apropiación de los saberes necesarios para actuar competentemente en cada situación nueva. Dentro del contexto escolar algunos de estos conocimientos se transmiten de manera explícita entre directores y maestros, de maestros con antigüedad a aquellos que inician su carrera; otros se construyen en el desarrollo de la práctica frente al grupo, de donde resulta respuestas a los problemas, que plantea la situación escolar al maestro.

Dado este proceso de una construcción activa del saber que requiere el trabajo, se puede suponer que la práctica docente no es reproducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales. La diversidad de prácticas concretas en las escuelas, la heterogeneidad de soluciones a los problemas de la institución y la variedad de formas de enseñanza demuestran que el proceso de construcción del conocimiento del magisterio es selectivo e incluso innovador; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores. Se generan o se elaboran, a veces colectivamente, prácticas nuevas; incorporando algunos de los recursos que se obtienen en la Normal o en los cursos de formación docente. Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos (10).

En la docencia, mas que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona mas allá de su formación profesional como maestro. Este hecho es ineludible, dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se da tanto en la relación con

-----  
 ROCKWELL Elsie Y MERCADO Ruth. Los sujetos y sus saberes en: La  
escuela, lugar del trabajo docente.  
 Descripción y debates. México. Cuadernos  
 de Educación. DIE. 1986.

el conocimiento escolar como en la relación social con los alumnos. No existe un diseño técnico del proceso del trabajo docente capaz de conformar y de prever (y finalmente de controlar) paso por paso el quehacer cotidiano del maestro. Mas bien, este como sujeto, se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos para poder seguir frente al grupo.

Este saber integrado a la práctica cotidiana de los maestros es también constitutivo de la institución escolar. Por una parte, asegura la continuidad de cada escuela, por otra, explica la variedad de experiencias que encuentran los niños al trabajar con diferentes maestros en su paso por los diferentes niveles de la educación básica. Por ello los maestros aportan un conocimiento imprescindible para la operación y para la transformación de las escuelas.

#### B. Características generales del pensamiento adulto

Dado que el responsable de la asesoría a la práctica docente coordina grupos de trabajo o estudio de adultos, debe conocer y considerar las características, condiciones de aprendizaje y manifestaciones del educando en esta etapa; para la realización de acciones de actualización y superación profesional.

Si conceptualizamos el desarrollo del pensamiento como un proceso de reestructuración del conocimiento, que se inicia en la infancia y continúa a lo largo de la vida y en la cual cada etapa del pensamiento tiende a ser más elevada o avanzada que la anterior y presenta características que lo distinguen; se evidencia que las teorías y supuestos que explican el aprendizaje del niño no son operantes para el aprendizaje del adulto.

#### Características generales del pensamiento adulto

\*Distingue entre lo real y lo posible

\*Utiliza una estrategia cognoscitiva de carácter fundamentalmente hipotético-deductivo.

**RESERVA**

\*Analiza las posibles causas de una situación problemática con sus diferentes variables y da alternativas de solución.

\*Reflexiona como fundamento estructural para el desarrollo cognitivo.

\*Tiene tendencia a unificar las creencias y las opiniones, a sistematizarlas para evitar las contradicciones entre ellas.

\*Tiene un ritmo particular de aprendizaje.

Con relación a su desarrollo afectivo éste le permite:

\*Ser autónomo.

\*Tomar decisiones en diferentes momentos de su vida.

\*Actuar con responsabilidad.

\*Prever posibles consecuencias de sus actos.

Para todo adulto es importante su autoimagen, es decir la forma como él se ve a sí mismo, los papeles y funciones que cumple en la sociedad, la valorización de su trabajo y la acumulación de experiencias.

Por lo anterior, para realizar acciones de asesoría se deben considerar las:

Condiciones de aprendizaje en el adulto

\*El punto de partida de su proceso de aprendizaje es su experiencia personal.

\*La base del aprendizaje es la actividad práctica y material.

- \*Condición necesaria para el aprendizaje es la motivación.
- \*La motivación se da cuando ve que el conocimiento o comprensión le son útiles.
- \*La memoria se vuelve más especializada y selectiva.
- \*Retiene con mayor facilidad lo que le interesa, lo que tiene un significado práctico o emocional para él.
- \*Sistematiza su conocimiento y lo integra en conjuntos más armónicos y totalizantes.

El adulto tiene pleno conocimiento de los hechos y resultados; cuenta con experiencia, cultura, costumbre y métodos de trabajos propios.

El educando adulto presenta manifestaciones que el asesor debe aprovechar o neutralizar.

- \*Automotivación: interés por superarse profesionalmente.
- \*Experiencias propias: su experiencia laboral y preparación lo convierte en fuente potencial de información
- \*Capacidad mental que le permita dar soluciones a problemáticas que se le presentan.
- \*Capacidad para emitir juicios críticos, analizar y razonar lógicamente.
- \*Duda de su habilidad ante situaciones nuevas
- \*Inhibición al comunicarse verbalmente: tiene temor al ridículo y a la crítica.
- \*Desinterés: Ante una situación de aprendizaje que no satisfacen sus expectativas o cuando es incapaz de enfrentarse a un problema, recurre a la apatía, desinterés, falta de atención y hostilidad.
- \*Temor a expresar sus dudas.
- \*Dificultad para el trabajo cooperativo: Consecuencia de una formación individualista y competitiva.

\*Monopolio de la palabra.

\*Resistencia al cambio: como producto de su historia personal conformada por años de experiencia y práctica que han resuelto problemas de su vida cotidiana, el adulto se resiste a probar otras formas de actuación diferentes a las estructuradas, ya que en ellas encuentra una seguridad.

\*Poco interés por la lectura.

\*Inadecuados hábitos de estudio.

\*Efectos de la edad en el aprendizaje: como el cansancio, disminución sensorial.

Es importante recuperar la experiencia de cada participante: que se conozca, expliquen, analicen, comparen y valoren experiencias personales.

Para ello se requiere emplear una metodología basada en la participación y orientada hacia la apertura de situaciones que propicien que el individuo sea el agente de su propia educación.

La metodología sugerida para el trabajo de asesoría es la del aprendizaje grupal ya que permite al asesor recuperar la experiencia de los asesorados brindándoles un papel como gestores de sus propias propuestas.

### C. El aprendizaje grupal

\*Implica ubicar la acción de asesoría como un proceso donde asesor y asesorado son seres sociales integrantes de grupos.

\*Se pretende que ambos asuman papeles críticos y activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\*Busca el abordaje y transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo; valorando la importancia de aprender a inter-accionar en grupo ya que este es un medio y fuente de experiencia.

\*Delimita la función del asesor como coordinador del proceso de aprendizaje, su papel con respecto a la información consiste en orientarla, en facilitar su adquisición en despertar el interés para que sea ampliada y confrontada.

\*Señala que el aprender a aprender es más importante que memorizar información implica el reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; conocer como se aprende, las diferentes metodologías, técnicas de estudio, de tal modo que el grupo y el individuo pueda transferir las experiencias adquiridas a otras situaciones de aprendizaje.

\*Asume que, el grupo pretende lograr una TAREA, que implica el partir desde un ESQUEMA REFERENCIAL individual, es decir ideas, actitudes, conocimientos y experiencias con el que los participantes piensan y actúan. Al interaccionar el grupo hay una confrontación; se va elaborando un esquema referencial común que facilita la comunicación, la acción conjunta, y la modificación de esquemas individuales.

El proceso de formación de un grupo de aprendizaje requiere:

\* Compartir una finalidad, que centre interés y esfuerzos y que en torno a ella se integren la reflexión y la práctica transformadora. Son los objetivos y metas de aprendizaje.

\* Que cada participante tenga una función propia e intercambiable, evitando que se consoliden roles rígidos.

\* Lograr un sentido de pertenencia que permite "pensarse en grupo"

\* Propiciar la comunicación para lograr el intercambio y confrontación de los diversos puntos de vista.

\* Participar en la identificación y solución de los problemas y obstáculos del aprendizaje.

\* Crear un ambiente propicio para la participación.

Las condiciones básicas para facilitar el aprendizaje son:

\*Motivación. El interés por aprender sobre el tema.

\*Comprensión de la temática. Los contenidos deben ser sencillos y se debe constatar su entendimiento.

\*Participación. La colaboración y responsabilidad del grupo en la organización de la asesoría y en la toma de decisiones.

\*Aplicación de lo tratado. La asesoría remitirá a situaciones de su trabajo diario.

Una alternativa para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje radica en el potencial de un grupo, por su riqueza de posibilidades para enfrentar y resolver problemáticas; su capacidad para comunicarse y discutir sus puntos de vista con los demás.

GRUPO: Es una estructura que surge de la interacción de los individuos y que induce a cambios en los mismos.

Existen fuerzas que actúan en cada grupo y que lo mueven a comportarse en la forma que lo hace, esto constituye su DINAMICA DE GRUPOS.

La dinámica de grupos son ciertos fenómenos que tienen lugar en la vida de un grupo como:

- \*El desempeño de los diferentes roles.
- \*Los tipos de liderazgo.
- \*La lucha que se manifiesta por el poder.
- \*La capacidad de cooperación.
- \*La competencia.
- \*La influencia que tiene el asesor sobre el grupo.
- \*La aceptación o rechazo de los contenidos.

La fuerza de las conductas que presenta el grupo está determinada por:

- \*La personalidad de cada individuo.
- \*Sus experiencias previas.
- \*Su ideología, valores.
- \*Sus expectativas, necesidades y motivación.
- \*La afectividad.

\*La metodología elegida (curso, taller, etc:)

\*El ambiente físico, institucional y social.

El asesor debe conocer los aspectos psicológicos, sociales y didácticos de los procesos grupales para saber utilizar aquellas técnicas que propician la interacción, la integración y la aceleración de estos procesos.

#### Etapas del proceso grupal

Asesor y Asesorados deben estar conscientes de la evolución en la integración como equipo.

GRUPO: Personas que abordan como equipo un objetivo común o TAREA.

La Tarea:

\*Da sentido al trabajo grupal e individual.

\*Son los objetivos que se han propuesto alcanzar.

\*La tarea explícita se refiere al aprendizaje de determinados contenidos y la implícita se refiere a la identificación y superación de las resistencias al cambio

\*Al iniciar un curso, taller, etc., es necesario un ENCUADRE en donde se establece un compromiso de responsabilidad del proceso enseñanza aprendizaje tanto del asesor como de los participantes. En el encuadre se hará una explicitación de los objetivos, metodología a seguir, los contenidos, recursos, formas de evaluación, horarios, funciones y responsabilidades.

Etapas.

Pretarea:

\*El grupo parece rehuir, busca pretextos para enfrentarse a la tarea.

\*Se presentan dos miedos básicos: El miedo a la pérdida, perder status, formas de comportamiento que le han funcionado en otros momentos; y miedo al ataque, siente que sus intereses personales pueden ser cuestionados.

\*Estos miedos producen en los participantes resistencia al cambio.



**Tarea:**

\*El grupo empieza a organizarse, aporta propuestas posibles de trabajo. En este momento se puede enfrentar la identificación y análisis de las angustias, defensas, conductas estereotipadas que impiden el trabajo grupal.

\*El grupo va asumiendo su responsabilidad en cuanto a la organización, toma de decisiones y control en el logro de la tarea.

**Proyecto:**

\*El grupo se plantea objetivos y estrategias para alcanzarlos, se ha logrado una pertenencia de grupo, se han adaptado al trabajo en equipo.

En la tarea el asesor tiene la responsabilidad de que el equipo se convierta en un equipo de trabajo. Es necesario utilizar TECNICAS GRUPALES para propiciar la integración, colaboración y comunicación.

El papel del docente como asesor debe responder a las necesidades del grupo con la única limitación de no hacer por el grupo lo que este puede hacer por si mismo para evitar el establecimiento de los estereotipados vínculos de dependencia.

## REFERENCIAS CONTEXTUALES

El contexto en que desempeño mi trabajo de verificación y apoyo técnico-pedagógico, a 61 Jardines de Niños de los municipios de Tampico y Cd. Madero, es heterogéneo. Las cinco zonas escolares, comprenden centros de trabajo, desde la margen del Rio hasta el norte de la ciudad, ambos, abarcando colonias de bajo nivel socioeconómico y zonas residenciales, así como en el aspecto cultural desde profesionistas hasta personas con un nivel escolar muy bajo, con casos aislados de analfabetismo.

Las características físicas de los Jardines de Niños también son variadas, ya que de acuerdo al nivel sociocultural y económico del contexto en que están ubicados, va a depender la ayuda económica que los padres den para su mantenimiento, para los recursos didácticos que se les soliciten, tanto de consumo como de desuso o de la naturaleza. Esto influye también en el valor y apoyo que las familias den al trabajo de sus hijos, o bien en las actividades que tanto en el aula, en la escuela o en la comunidad se realizan.

Es inegable la necesidad de apoyar en mayor medida por parte del docente preescolar, a los niños de ambientes económico y culturalmente desprotegidos, ya que están en desventaja frente a los alumnos que cuentan con recursos materiales necesarios y se desenvuelven en ambientes afectivos y culturales ricos en estímulos y experiencias de vida, óptimos para propiciar de la mejor manera su desarrollo social, afectivo, psicomotor y cognoscitivo en forma global.

En relación al personal docente que labora en los centros de trabajo, también es considerado heterogéneo; con gran variedad de edades, que van desde Educadoras de nuevo ingreso a otras con treinta, cuarenta y hasta cincuenta años de servicio. El nivel sociocultural también es variado, encontrándose docentes con estudios de Normal de Educadoras, Normal Superior, estudios Universitarios con especialidades en el campo de la enseñanza a niños con problemas de aprendizaje, y estudios de Licenciatura en Educación Preescolar de la U.P.N.

Todo esto da por resultado una amplia gama de posibilidades y limitaciones en el desarrollo de la práctica docente.

Esto quiere decir que dichos procesos se dan tanto en la vida personal como en la familiar, cultural y productiva, en el marco de un país que está demandado con urgencia la modernización en todos sus sectores, conlleva modificaciones profundas en la forma de entender el trabajo docente y, consecuentemente, la formación de maestros.

Está claro que la deficiente calidad de la educación a nivel nacional, no es resultante únicamente de inadecuados procesos de formación y/o actualización del docente, si no que a este se añaden problemas de primer orden como el económico y el político. Ambos están en la base del grave deterioro de las condiciones de vida de los maestros y concentran actualmente las principales demandas magisteriales, como el incremento sustancial en los salarios y la democratización sindical.

De lo anterior se desprende que no se puede esperar que en la sola formación de maestros descansa el cambio necesario, y que en todo caso los esfuerzos en esta línea habrán de integrarse a un conjunto de acciones mas amplias de tipo institucional.

## ESTRATEGIA METODOLOGICA

### A. Características de la Estrategia

El docente enfrenta cotidianamente una compleja problemática que le exige soluciones adecuadas a partir de sólidos conocimientos; además, debe manejar eficientemente un conjunto de habilidades pedagógicas y sociales, que faciliten su relación con los alumnos, a fin de propiciar el aprendizaje, así como sus relaciones con los demás docentes en la escuela.

El maestro como trabajador con una formación profesional, está preparado para organizar su práctica docente apoyado en sus experiencias. No obstante, su desempeño basado en la práctica, requiere de necesarias adecuaciones, debido a los avances en los diversos campos del conocimiento y las nuevas necesidades sociales.

La actualización del maestro en los Talleres

Es un medio para mejorar permanentemente el desempeño de la práctica docente y una estrategia para apoyar el desarrollo de la educación preescolar; además, debe propiciar el tránsito del trabajo individual hacia el trabajo colectivo en la escuela.

El punto de partida de las acciones para la actualización de los docentes estará representado por los problemas y necesidades de los mismos y el reconocimiento de su calidad de adulto y trabajador. Por ello es necesario utilizar diversas estrategias para la actualización, a partir del reconocimiento del maestro como sujeto protagonista de su propia transformación.

El proceso de formación y actualización de maestros debe de tener una perspectiva que plantee la recuperación de las experiencias sociales, profesionales, laborales e individuales de los docentes, como aspectos fundamentales que orienten las acciones de actualización y las expectativas de mejoramiento de la calidad de la práctica educativa.

La actualización del maestro es un aspecto central en la calidad de la educación, ya que éste es el sujeto protagónico capaz de reflexionar sobre múltiples aspectos de la cotidianeidad escolar, sobre la experiencia docente, los problemas y necesidades que enfrenta, y es él quien mejor puede detectar la problemática y proponer las acciones pertinentes para el mejoramiento de su desempeño laboral.

Un programa de formación para maestros en ejercicio, debe concebirse como la creación de un espacio, un tiempo y un método de trabajo que le permita apropiarse en forma individual y grupal, de una experiencia directa, útil y significativa para el trabajo que realizan día a día, que en este caso específico, y motivo de esta propuesta, es el desarrollo del proceso de apropiación del lenguaje escrito en los niños preescolares.

Se pretende que la construcción del conocimiento sobre la práctica docente, contribuya a la transformación de la misma, destacando el papel del docente como el sujeto que conduce su proceso de aprendizaje y lo orienta a partir de las necesidades que experimenta en su práctica (11).

En términos generales se considera al maestro capaz de ser agente de su propia transformación, destacando la importancia del aprendizaje grupal, el establecimiento de relaciones horizontales y la formación de grupos de trabajo en torno a intereses comunes.

Esta propuesta, pretende que las Educadoras, en primer término, valoren el saber acumulado a partir de su experiencia individual y colectiva. Considerándose susceptible de ser analizada críticamente, enriquecida y transformada por ellas mismas para la construcción de una nueva teoría y práctica de la educación.

En segundo término, intenta ofrecer una metodología de trabajo que permita que esa construcción del conocimiento no se agote en sí misma, si no que les faculte para acceder a otros niveles y tipos de conocimiento, que pueden ser confrontados con las preguntas específicas que han surgido en su práctica.

En tercer lugar propicia que el proceso de formación, tienda gradualmente a ser controlado por ellas mismas como grupo e individualmente.

En consonancia con este enfoque, retomamos la teoría constructivista del aprendizaje. Esta sostiene que el conocimiento no se transmite, si no que se construye a través de la interacción social y la interacción de nuevas experiencias e información considerada como relevante a los esquemas cognitivos, mediante los cuales la persona interpreta y reconstruye su propia comprensión de la realidad .

---

(11) GAJARDO, Marcela. "Investigación participativa, propuestas y proyectos", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XIII, No. 1, México, CEE, 1983.

Una forma de abordar desde distintos tipos de lenguaje la experiencia docente es la expresión creativa y artística, que favorece la comunicación y el sentido lúdico en el aprendizaje. Una de sus características es por una parte romper el "círculo vicioso" del verbalismo, que muchas veces es un obstáculo para entablar un diálogo que sobrepase el nivel del "deber ser" y de lo formal, para llegar a lo que realmente sucede. Por otro lado, hace posible un encuentro a nivel personal que rompa las etiquetas o prejuicios creados a partir de jerarquías, ideologías o status.

Además de la riqueza en el análisis que facilita la expresión creativa, ésta también contribuye a aumentar la capacidad de diálogo y la comunicación entre los docentes. Si se tiene en cuenta la diversidad de relaciones implicadas en el trabajo docente, cobra relevancia dedicar esfuerzos a fortalecer las posibilidades de comunicación abierta y de diálogo, tanto entre maestros como entre éstos y autoridades escolares.

Esta línea de reflexión que se asume, integrada a la construcción teórica, se propone ofrecer a cada docente la posibilidad de reencuentro con sus propias capacidades y motivos; de diálogo cercano y abierto con otros docentes y de descubrimiento de las muchas posibilidades de aprendizaje con los alumnos.

La metodología del trabajo elegida intenta responder al hecho de que el docente aprende principalmente a partir de sus experiencias, las que han dado un criterio, un conjunto de conocimientos y una forma de resolver problemas.

La forma de trabajo propuesta es la de Taller, en la que el conocimiento se construye grupalmente. Una vez que cada docente ha descubierto sus propias posibilidades de aprendizaje, no volverá a pedir respuestas hechas a las preguntas que no ha resuelto. Preferirá buscar, analizar, ensayar una y otra respuesta, indagar hasta descubrir lo que busca.

Los Talleres, como espacios abiertos de aprendizaje, propician diversos tipos de actividades, algunas de reflexión personal, otras de compartir en grupo momentos de confrontación o debate, de simulación y análisis de casos, relatos y situaciones vividas en la escuela, juegos y actividades deportivas, actividades de expresión creativa y artística, en fin un conjunto de experiencias que permiten abordar la reflexión sobre el trabajo docente, desde distintos ángulos y niveles de profundidad.

La dinámica de taller se realiza de manera intensiva y espaciada, de ahí que necesita complementarse con la observación y experimentación en la práctica, donde cada docente vuelve a confrontar la validez de las nuevas ideas que ha ido elaborando. Aquí también le surgirán muchas más preguntas, que luego llevará a las reuniones de intercambio.

Así una dinámica permanente, que va de la práctica a la teoría, y de ésta nuevamente a la práctica, la actualización y la acción se conjugan para desatar un proceso de aprendizaje grupal.

El taller, desde un punto de vista pedagógico, puede definirse como primera aproximación tal y como se utiliza la palabra en el lenguaje corriente, ya que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado.

Desde el punto de vista pedagógico se destacan tres notas que son fundamentales en el taller, en cuanto modelo de enseñanza-aprendizaje:

a.-Es un aprender haciendo. Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en un aspecto de la realidad, en este caso, de la práctica docente.

b.-Es una metodología participativa. La participación activa de todos es un aspecto sustancial del taller. En él todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. Como consecuencia de ellos los docentes enfrentan problemas propios de su quehacer profesional. En esta confrontación con problemas prácticos, los maestros se transforman en sujeto de su propio proceso de aprendizaje, con el apoyo teórico y metodológico de asesores.

c.-Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica. Para entender esta integración se ha de tener en cuenta que lo sustancial del taller es realizar proyectos de trabajo en los que todos participen activa y responsablemente. El taller intenta llevar a cabo una formación, en la cual se vayan uniendo progresivamente conocimientos y exigencias de la realidad social. Una formación en la que los principios de integración y globalidad consideren los análisis, no quedando solo en eso, si no que se de un flujo constante de interrelación entre los elementos teóricos y prácticos, llegando a ser éstos los nervios vitales metodológicos.

d.-Es interdisciplinario. Porque su realización facilita que se articulen e integren diferentes perspectivas profesionales, en la tarea de estudiar y actuar sobre la realidad.

e.-Es globalizante, en razón de que la índole misma de su metodología exige un pensamiento integrador. El taller permite el abordaje globalizante, ya que los conocimientos se adquieren a partir de la práctica o se aplican a la práctica, la que nunca aparece fragmentada de acuerdo a las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado.

f.-Implica y exige un trabajo grupal, por que el proyecto se desarrolla en común, aunque haya actividades y tareas que se realizan individualmente. En lo sustancial, el taller es un grupo social organizado de aprendizaje.

El taller se programa y realiza en torno a un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo integrado, en este caso, por docentes y coordinador, que participan activa y responsablemente en todas las etapas o fases de realización. De este modo, el proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza-aprendizaje, con la triple función ya indicada: docencia, investigación y servicio, procurando la integración de teoría, investigación y práctica, a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario y globalizador.

El taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo, y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación.

El taller de aprendizaje depende de los docentes participantes, movilizados en la realización de una tarea concreta que, por otra parte, están requeridos a adquirir conocimientos teóricos y metodológicos para la realización de la misma.

Dentro del taller, los participantes se encuentran insertos en un proyecto de trabajo, que constituye una situación de enseñanza-aprendizaje; esta implicación personal que permite el taller, tiene otros significados: si en última instancia es el hombre el que aprende por sí mismo, el taller ofrece un marco y una modalidad de acceso a los conocimientos que desarrolla la capacidad de autoformación.



Por último cabe destacar que el taller en su modalidad operativa, implica un sistema de relaciones pedagógicas enteramente nuevas, en las relaciones entre los participantes.

Los objetivos del taller como sistema de enseñanza-aprendizaje se pueden sintetizar así:

\*Que el docente aprenda cosas haciéndolas, integrando en un mismo proceso acción y reflexión que se transforman en praxis, en cuanto que ésta suscita y enriquece las reflexiones; una reflexión que sirve para iluminar y orientar la práctica misma.

\*Vinculado a lo anterior, el sistema del taller enseña a relacionar la teoría y la práctica, estableciendo una relación dialéctica entre lo pensado y lo realizado.

\*Que las cosas que se hagan en el taller estén vinculados a la solución de problemas reales propios de la docencia.

\*Que los participantes se acostumbren a reflexionar en grupo, a enriquecerse con los aportes de los demás y a enriquecer con sus aportes.

\*Que se capacite al docente para la selección de los instrumentos y los medios de trabajo, y que cada uno sepa reaccionar y actuar frente a los problemas concretos y seleccionar los criterios de acción que consideren más valiosos, aprendiendo a distinguir lo fundamental de lo accesorio.

La estructura organizativa-académica del taller.

Como ya se mencionó, lo que caracteriza a este modo de enseñanza-aprendizaje es un "aprender haciendo", es decir una práctica educativa que se lleva a cabo mediante la realización de un proyecto concreto, considerado como una "situación de aprendizaje".

El taller, tanto o más que otras modalidades pedagógicas, está condicionado por las personas que lo integran.

En general un taller se lleva a cabo organizando equipos de trabajo, formados por sus integrantes. El número de equipos depende, a su vez, de la magnitud o complejidad del programa o proyecto a realizar.

Si bien hay responsabilidades individuales (cada uno debe tener claramente asignado lo que debe hacer), el trabajo del taller es básicamente un trabajo en equipo, constituido en este caso específico por docentes y coordinador.

Para el docente, el proceso de aprendizaje se hace fundamentalmente activo. Tiene que asumir responsabilidades y hacer aportes creativos, durante el desenvolvimiento del proyecto de trabajo presentado, pudiendo resumirse en lo siguiente: desarrollar la capacidad de consultar, experimentar, decidir, pensar y hacer.

En relación al coordinador no deberá actuar como único depositario del saber, con las responsabilidades de afrontar la solución de los problemas que conlleva la realización del proyecto. De manera conjunta con los docentes, tiene que experimentar y arriesgar, en esa confrontación con la realidad, en la que hay que resolver problemas y situaciones concretas. Los coordinadores, como consecuencia del trabajo conjunto que deben realizar, se enriquecen científica, pedagógica y humanamente, a condición que haya un mínimo de espíritu de equipo.

Por último es pertinente mencionar que frente al estilo clásico de educación, el taller presenta un cambio profundo en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pretende superar una concepción y una práctica, impartiendo un estilo más participativo, más creativo y más enraizado en la realidad.

En el desarrollo de un proyecto de trabajo en taller, un elemento por considerar es la negociación sobre la reestructuración del programa, ajustándolo a las necesidades que se presenten, pero sin que pierda su sentido original, si no más bien como enriquecimiento del mismo (12).

-----

(12) GONZALEZ, Garduño Irma. Reflexiones sobre las experiencias en cursos con docentes bajo una propuesta de trabajo grupal

-----  
Centro Coordinador de Educación continua para el magisterio del Estado de México. Tomado de: Ruth Mercado. Formación de maestros y práctica docente C.I.E.A., I.P.N., México 1988.

También es importante procurar que en el encuadre queden muy claros compromisos como la asistencia y la puntualidad, así como la participación en la discusión y análisis de los documentos leídos; De manera especial se ha planteado la posibilidad de que el docente se lleve, al término de los trabajos, un producto de las reflexiones hechas en el desarrollo del mismo.

Finalmente en el encuadre es fundamental explicitar el significado de la evaluación, como un elemento que aclara y explica la tarea.

La evaluación es un punto y seguido, en cuanto no se agota en si misma, si no que tiene una continuidad para valorar lo realizado, para replantearlo y enriquecerlo, para reflexionar y sugerir nuevos caminos, para ensayar nuevas propuestas que al ser reconstruidas ofrecerán mejores respuestas a los planteamientos, además de que es generador y un creador de nuevas interrogantes.

La evaluación es compartir lo realizado, los logros y las dificultades, los avances y los retrocesos; la evaluación es asumir los compromisos y responsabilidades individuales y de grupo; es compartir las decisiones; reconocer que se ha fallado, pero que también se tienen posibilidades de avanzar.

La evaluación es un proceso que puede verse más ligado al desarrollo del taller, y que sirva de base para reorientarlo. El coordinador juega un papel importante; si éste logra integrarse al grupo, interesarse y conocer las necesidades del mismo, evalúa cada sesión realizada y de esta manera al contrastar los resultados con el encuadre, va readecuando las actividades del grupo. Sin embargo, esta acción requiere empleo de tiempo y trabajo por parte del coordinador, razón por la cual no siempre es factible de realizar de manera sistemática y oportuna, perdiéndose la ocasión de establecer una mejor comunicación con el grupo y de la realización de un mejor trabajo.

Los propósitos y objetivos de esta propuesta no garantizan sus logros, pero si se alcanza a sensibilizar a los docentes; tal vez sean más vigilantes de su práctica, en relación al manejo de la lecto-escritura, y esto les permita asumirla más conscientemente; la verdad es que no se puede precisar cuanto se pueda avanzar; esto plantea la necesidad de seguir organizando acciones con los docentes en los centros de trabajo y zonas escolares, a través de grupos colegiados, verificaciones del desarrollo de actividades y reuniones técnico pedagógicas, con el fin de aclarar hacia dónde queremos seguir avanzando y cómo.

B. PROGRAMA ESPECIFICO

"EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN EL NINO PREESCOLAR"

CURSO-TALLER

DIRIGIDO A: PERSONAL DOCENTE PREESCOLAR

CONDUCTORA: PROFRA. BERTHA B. RUIZ DEANTES

NUMERO DE PARTICIPANTES: 300

NUMERO DE GRUPOS: 6

## O B J E T I V O

Analizar los aspectos fundamentales del "Desarrollo de la lengua oral y escrita en el niño Preescolar", a través de la confrontación de elementos teóricos y experiencias personales, para enriquecer la tarea de la práctica docente.

TIEMPO APROXIMADO	CONTENIDOS	METODOLOGIA	RECURSOS
16:30 A 16:30 Hrs.		-Encuadre *Objetivo *Contenidos *Expectativas grupales *Criterios de Acreditación *Acuerdos grupales	-Rotafolio
16:30 a 17:30 Hrs.	Proceso de adquisición de la - lengua oral y escrita en el ni- ño Preescolar.	-Técnica grupal "El Rimpó" *Plenaria -Resolver cuestionario in- dividual de reflexión so- bre el lenguaje oral y es- crito *Comentarios	-Hojas de las técnicas -Cuestionario individual
17:30 a 17:45		R B C B S O	
17:45 a 18:30 Hrs.	Presentación de la guía didác- tica para orientar el desarro- llo del lenguaje oral y escri- to.	-Lectura grupal comentada	-"Guía didáctica para orientar el desarrollo del - lenguaje oral y escrito.
18:30 a 20:30 Hrs.	Factores que inciden en el fra- caso escolar.	-Estudio de caso (graba-- ción) *Lluvia de ideas  -Lectura comentada  -Nuestro alfabeto	-Cassette -Grabadora  -Documento de a-- poyo "La alfabe- tización de los niños" de Laura Navarro Castilla  -Rotafolio -Hojas de la téc- nica.

TIEMPO APROXIMADO	CONTENIDOS	METODOLOGIA	RECURSOS
15:30 a 17:30 Hrs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principio teóricos-metodo lógicos que intervienen - en el proceso de enseñanza aprendizaje.</li> <li>* Concepto de aprendizaje y desarrollo de la lengua - oral y escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en equipos "Interpretación de textos en diferentes idiomas</li> <li>- Lectura individual</li> <li>* Concluir en equipo con base en los contenidos</li> <li>- Plenaria</li> <li>* Exposición por equipos de las conclusiones</li> <li>* Comentar la relación - entre uno y otro documento destacando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Concepto de aprendizaje.</li> <li>-Elementos o factores que intervienen en el proceso.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Textos en otros idiomas.</li> <li>-P.B.P. 92 p.p. 7 a 15 y 49 a 52</li> <li>-Lecturas de apoyo al P.B.P. 92 p.p. 79 a 97</li> <li>-Guía didáctica para orientar el desarrollo del - lenguaje oral y escrito... p.p. 17 a 37 y 49 a 55.</li> <li>-Fundamentación - del PALEM</li> </ul>
17:30 a 17:45	R E C B S O		
17:45 a 20:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La lengua escrita como objeto de conocimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en equipos</li> <li>* Elaboración de resumen con base en los contenidos.</li> <li>* Exposición por equipos de los resúmenes elaborados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lecturas de apoyo: Alternativas UNICEF</li> <li>*Adquisición de la lengua escrita" de Gómez Palacio, Margarita.</li> <li>*El lenguaje en el mundo del Preescolar" de Chapela, Luz María.</li> <li>*Aprender a leer y escribir a partir del nombre propio de Maschrzak, Irene</li> <li>*Se debe o no enseñar a leer y escribir en el J. de N., un problema mal planteado", de Ferreira, Emilia.'</li> </ul>

TIEMPO APROXIMADO	CONTENIDOS	METODOLOGIA	RBCURSOS
15:30 a 16:30 Hrs.	- Proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito en el niño.	- Trabajo por equipo (inventar una historia con tarjetas)	- Tarjetas para la técnica "Inventar una historia"
16:30 a 17:30 Hrs.	- Evolución de la representación simbólica - del niño. * Niveles de conceptualización. * Momentos de interpretación de textos.	- Lectura individual - Trabajos por equipos. * Elaboración de resúmenes con base en los contenidos.	- "Guía didáctica. ...p.p. 56 a 71" - Lecturas de apoyo * "1,2,3 probando" de Kosak Debora. * "La escritura y sus usos. "Un olvido trascendental en la enseñanza" de Navarro Laura. * "Aprender a leer y escribir una visión Nueva" de Verón, Sofía. * Psicogénesis de la lecto-escritura" de Revista Cero en Conducta.
17:30 a 17:45 Hrs.	R B C B S O		
17:45 a 20:30 Hrs.		- Plenaria - Exposición por equipo de los resúmenes elaborados. - Comentarios	



TIEMPO APROXIMADO	CONTENIDOS	METODOLOGIA	RECURSOS
15:30 a 17:30 Hrs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela como ambiente alfabetizador.</li> <li>* Papel del maestro</li> <li>* Inclusión de las actividades de lecto-escritura en el trabajo diario.</li> <li>* Planeación de las actividades de lecto-escritura y sus posibilidades educativas.</li> <li>* La evaluación de las actividades en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura comentada por equipos.</li> <li>*Puntualizar ideas relevantes</li> <li>*Lectura y análisis de las tarjetas P.A.L. B.M.</li> <li>*Elaborar cuadro sinóptico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Guía Didáctica para... p.p.</li> <li>. 72 a 84</li> <li>.119 a 127</li> <li>.127 a 138</li> <li>.138 a 155</li> <li>-Lecturas de apoyo "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita". de S.B.P., D.G.B. Especial.</li> <li>-Tarjetas P.A.L.B.M.</li> </ul>

17:30 a 17:45

R B C B S O

17:45 a 19:00

19:00 a 20:30

- Retomar todos los contenidos manejados en el curso.

-En equipo exponer las ideas al grupo.  
\*Comentarios y conclusiones.

-Conclusiones generales del curso.  
-Evaluación.

-Instrumentos de evaluación.

\*Coevaluación  
\*Evaluación individual

### C. Evaluación

La evaluación es un proceso permanente que se debe realizar antes, durante y después de la implantación de las acciones de asesoría.

La Evaluación es un elemento clave que nos permite conocer y dar opinión sobre las circunstancias y elementos que intervienen en la planeación y ejecución de las asesorías, con la finalidad de revisarlos para su mayor eficiencia.

La evaluación permanente del proceso se refiere tanto a las circunstancias que rodean a las acciones como a los elementos que intervienen en su planeación y ejecución; sirve para la continua revisión para corregir fallas, superar dificultades, reorientar las acciones.

La evaluación de logros se refiere al logro de resultados debido a que lo que se enseña no es necesariamente igual a lo que se aprende, en ocasiones se logran objetivos diferentes a los propuestos.

#### Finalidades de la evaluación:

**Conocer:** Información sobre las características del grupo, intereses y resultados obtenidos en las acciones.

**Motivar:** Reforzando la acción con la información que se genera en el proceso de las acciones.

**Medir:** La eficiencia de elementos, medios, resultados para emitir opiniones y juicios para la toma de decisiones; se mide tanto el proceso como los resultados.

**Revisar:** Los elementos para obtener mejores resultados analizarlos y determinar cambios y modificaciones necesarias para mejorarlos.

La evaluación se concibe para orientar y reorientar la toma de decisiones que produzca el mejor logro de los objetivos.

En relación a la evaluación propuesta para antes de las acciones de asesoría se presenta un cuestionario en el anexo de este trabajo dirigido a los docentes, con el propósito de conocer el nivel de conceptualización que tienen sobre el proceso de apropiación del lenguaje escrito en el niño preescolar

La evaluación que se propone para realizar durante las acciones se efectuará al término de cada día de trabajo del curso taller, con autoevaluaciones y coevaluaciones del grupo.

La evaluación a realizar después de la implantación de las acciones será a través de las visitas de observación a los Jardines de Niños en donde se considerará tanto la investigación documental en los registros de planeación, realización y evaluación de los docentes, así como la investigación de campo en relación al desarrollo de las actividades de lecto-escritura en los grupos.

Como Observar.

En las visitas de observación se deben estudiar y analizar las condiciones existentes en la práctica docente durante todo el proceso de la observación se tratará de ser crítico, analizando las circunstancias especiales de cada situación y las razones de los hechos. Analizando causas, circunstancias y consecuencias se detectan necesidades y problemáticas realistas.

#### Recomendaciones

\*Las observaciones deben ser precedidas de entrevistas con el docente, en que se aclare la intención de la misma.

\*El observador debe concentrarse en el propósito que lo ocupa.

\*Relacionar los aspectos particulares con la situación total.

\*Proponer atención tanto en los aspectos muy importantes como en los menos importantes de la situación. Observar el grado de avance.

\*Los detalles de la organización y manejo de la clase como un todo, son muy importantes de observar.

\*Reconocer al docente como dueño de la situación, procurando no participar en las actividades que se están realizando.

\*Procurar distraer lo menos posible, evitando manifestaciones de desaprobación.

\*Evitar dar indicaciones intempestivamente.

\*Hacer las recomendaciones del mejoramiento de la labor docente al concluir la visita.

\*Retirarse si nota que su presencia incomoda al maestro o alumno. No es lo mismo efectuar una actividad en situaciones normales, que hacerlo cuando se está bajo la influencia de la observación de algún extraño por bien intencionado que éste sea.

\*Respeto a la personalidad de cada docente.

\*Tratar de conocer bien a las personas.

\*La observación debe ser mas profesional que personal; limitarse a indicadores precisos de acuerdo con el nivel profesional de los docentes.

\*Disponer de tiempo suficiente.

\*Tomar en cuenta la diferencia de situación entre observante y observador.

\*Considerar que no todos los maestros son iguales, y por consiguiente no todos aplican los mismos métodos con igual eficiencia.

\*Tener en cuenta siempre que lo que se observa es el tipo de ambiente que se vive en la situación educativa, la forma en que manejan los maestros los recursos, y cómo responden a ellos los alumnos.

\*Pueden hacerse visitas a los salones vacíos y observar el tipo: de organización del aula si existe un ambiente alfabetizador, si son utilizados diferentes textos "escritos" por los niños.

El procedimiento para observar depende del maestro, el grupo de alumnos, la situación de la clase, lo que se va a observar y el propósito de la visita. Es necesario reconocer la importancia de cada elemento de la escuela.

Una evaluación de necesidades no se concluye definitivamente debe estar en constante revisión. El mundo es dinámico y en constante evolución, por lo que las necesidades también cambian.

Reconsiderando, la evaluación aquí se concibe como un proceso de carácter cualitativo, orientado a obtener una visión integral del desarrollo del curso-taller.

En cuanto al aprendizaje, el coordinador evalúa, no para calificar, si no para conocer el avance de este proceso centrándose en la descripción e interpretación de datos que permitan captar la singularidad de los docentes, el grupo y las situaciones concretas; pero también los docentes conjuntamente con el coordinador evalúan los avances y dificultades presentados, así como su propio desempeño.

Es pertinente que la evaluación considere como elementos o indicadores los siguientes aspectos:

- La naturaleza de los problemas planteados y resueltos.
- La vinculación de las propuestas grupales con las condiciones específicas en que se realiza el trabajo diario.
- La participación de los docentes y directivos:
  - .Su compromiso y responsabilidad para con el grupo.
  - .Su asistencia puntual a las sesiones.
  - .El respeto a las intervenciones de los demás docentes.
  - .El cumplimiento de las tareas en el grupo y fuera de él.

Para retroalimentar las estrategias de capacitación o actualización que se ofrecen a los docentes es conveniente que se aplique un cuestionario a los docentes respecto al desarrollo del taller y a sus expectativas sobre la utilidad y limitaciones del mismo, a fin de retroalimentar y enriquecer otras acciones inherentes a la actualización permanente.

## C O N C L U S I O N E S

1.-El lenguaje es uno de los aspectos esenciales de la realidad del niño. El lenguaje, hablado y escrito está presente en la vida del niño antes de ir a la escuela; es una experiencia real, cotidiana, que pertenece a las vivencias concretas que de manera individual cada uno tiene.

2.-El proceso a través del cual el niño aprende a leer y escribir, requiere de un esfuerzo cuya dimensión solo es comprensible si se entiende que debe reconstruir el sistema de escritura, efectuando transformaciones para acceder al descubrimiento del mismo, para lo cual necesita básicamente tiempo y respeto.

3.-El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso continuo y gradual, en el cual deben de respetarse las diferencias individuales, estimulando de manera especial a aquellos niños que se encuentran en un nivel inferior de conceptualización y apoyándose en los niños de niveles superiores como agentes alfabetizadores de sus compañeros, a través de su interacción en el trabajo cotidiano.

4.-En las cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita se dan circunstancias, que exigen un modo general de aprender, ya que no hay un tiempo predeterminado en el que se pueda fijar el comienzo de un aprendizaje. El aprendizaje se produce en una situación real; este es posible cuando la situación es rica en oportunidades de tipo perceptivo con una práctica motivada, no alejada ni alejante del contacto con el ambiente.

5.-La lectura y la escritura, en especial, corresponde a una etapa indispensable en el desarrollo de las relaciones del niño con el mundo y por lo tanto de la comunicación entre éste y las personas que le son cercanas. Como el hablar y el andar, también el leer y escribir son solo una ampliación de la relación entre personas; se aprende a hablar y andar por que se responde a un deseo que satisfacemos. Esto mismo ocurre con la lectura y escritura.

6.-Algunas consideraciones acordes con un enfoque constructivista del aprendizaje, son el considerar el desarrollo como un proceso continuo, a través del cual el niño va construyendo su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad, en estrecha interacción con ella; concibiéndose que las estructuras cognoscitivas tienen su origen en niveles anteriores y son punto de partida para subsiguientes, en reajustes y equilibración constantes.

7.-El desarrollo integral se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyan su entorno vital.

8.-En el enfoque psicogenético no es posible dirigir el aprendizaje desde afuera; aquí el docente desempeña el rol de guía y orientador, propiciando en el alumno la reflexión a partir de las consecuencias de sus acciones, enriqueciendo cada vez más el conocimiento del mundo que le rodea.

9.-Para que una experiencia educativa sea suficientemente significativa, es necesario que provoque el razonamiento y la búsqueda de soluciones a problemas y que lleve a los niños a convertirse en seres autónomos, creativos, independientes, responsables, críticos y reflexivos.

10.-Saber ser maestro implica la apropiación no solo de contenidos y de teoría pedagógica, si no también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual; son ejemplos de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad.

11.-En la docencia más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro.

12.-Si se conceptualiza el desarrollo del pensamiento como un proceso de reestructuración del conocimiento, que se inicia en la infancia y continúa a lo largo de la vida y en la cual cada etapa del pensamiento tiende a ser más elevada o avanzada que la anterior y presenta características que lo distinguen, se evidencia que las teorías y supuestos que explican el aprendizaje del niño no son operantes para el aprendizaje del adulto.

13.-El adulto tiene pleno conocimiento de los hechos y resultados; cuenta con experiencia, cultura, costumbre y métodos de trabajo propios. El punto de partida de su proceso de aprendizaje es su experiencia personal, basándose en la actividad práctica y material.

14.-El aprendizaje grupal señala que el aprender es mas importante que momorizar información; implica el reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; conocer como se aprende, las diferentes metodologías, técnicas del estudio, de tal modo que el grupo y el individuo pueda tranferir las experiencias adquiridas a otras situaciones de aprendizaje.

15.-Un programa de formación para maestros en ejercicio, debe concebirse como la creación de un espacio, un tiempo y un método de trabajo que le permita apropiarse en formas individual y grupal, de una experiencia directa, útil y significativa para el trabajo que realiza día a día.

16.-El taller es una técnica que implica el desarrollo de ciertas características. Su significado literal es de un seminario o colegio de ciencias donde se reúne un grupo de estudiosos para la enseñanza común.

17.-El taller combina técnicas didácticas que propician el conocimiento a través de la acción, con una propuesta de trabajo que considere estrategias centradas en el hacer de los docentes como medio para el aprendizaje.

18.-El coordinador del taller debe asumir que su función principal es propiciar el aprendizaje; pero también se debe sencibilizar a los asistentes de que su participación es determinante para el logro de los objetivos, así como de la responsabilidad que debe haber de unos hacia otros.

19.-Dado el caracter del taller, la dinámica de trabajo debe propiciar una red de comunicación entre los participantes. Es decir, el coordinador es quien plantea o rescata cuetionamientos importantes para el grupo; pero sin que sean contestados a él, si no buscando que los argumentos de los participantes se confronten unos con otros y que las respuestas sean dadas por ellos mismos.



20.-La evaluación es muy importantes para el coordinador del taller por que le permite conocer los avances en el aprendizaje de los participantes para la consecución del objetivo del curso-taller, además de darle la posibilidad de retomar y orientar sistemáticamente la dinámica grupal.

21.-Es conveniente que se aplique un cuestionario a los docentes respecto al desarrollo del taller y a sus expectativas sobre la utilidad y limitaciones del mismo, con el fin de retroalimentar y enriquecer otras acciones de asesoría y actualización.

## B I B L I O G R A F I A

\*BIBLIOTECA AREA DE INVESTIGACION S.E.N.F.T. El taller como pedagogía participativa. Proporcionando en P.E.A.M. Fase de instructores.

FERREIRO Emilia ?Se debe o no enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños? Un problema mal planteado 1ra. y 2da. Parte  
Departamento de Investigación Educativa y Estudios Avanzados I.P.N.

\*FIERRO, Cecilia y Rosa Lesvia. Hacia la Construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio. Centro de estudios Educativos. Tomando de: Revista Latinoamericana de estudios Educativos, Vol. XVIII, Nos. 3-4 México, 1988, p.p 99-177.

\*KALMAN Judith y Yolanda de la Garza L. "La psicogénesis de la lecto escritura. El maestro frente a nuevas propuestas pedagógicas. México.

\*NAVARRO Laura. "La escritura y sus usos en la vida social , un olvido trascendental en la enseñanza".

\*NAVARRO Laura. "La alfabetización de los niños: Un problema actual" En revista, Cero en Conducta. Año 1 No.5 Mayo-Junio.

\*ROCKWEL, Elsie y Mercado Ruth. Los sujetos y sus saberes en: La escuela lugar de trabajo docente Antología Análisis de la práctica docente U.P.N. 1988

\*S.E.P., Coordinación Nacional del PEAM. Actualización docente en el centro de trabajo: la escuela. México, Junio 1992.

\*S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. Lecturas de apoyo México 1992.

\*S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. Guía para Asesor la Práctica Docente,  
México.

\*S.E.P. S.E.E. D.G.E.P. La educación Preescolar en México. Un acercamiento Teórico. México 1988.

\*S.E.P. Educación Básica. P.E.A.M. Guía para el instructor México 1992.

\*S.E.P. S.E.E. D.G.E.P. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel Preescolar.  
México 1990.

\*S.E.P. S.E.E. D.G.E.P. Programa de Educación Preescolar 1981  
Libros 1 y 3. México.

\*S.E.P. S.E.E. D.G.E.P. Apuntes sobre el desarrollo infantil. Tema: Jean Piaget México 1985.

\*S.E.P. S.E.E. D.G.E.P. Programa de Educación Preescolar 1988. Aplicación Experimental. México.

\*S.E.P. S.E.E. D.G.E.P. Plan pedagógico para apoyar la formación del niño preescolar. Aplicación Experimental. México 1988.

\*S.E.P. Programa para la modernización Educativa. Propuesta de Programa Nacional de Preescolar. Prueba Operativa. Curso 1991-1992 México.

\*S.E.P. D.G.E.P. Programa de Educación Preescolar. México 1992.

\*S.E.P. D.G.E.P. Desarrollo del niño en el nivel Preescolar. México 1992.

\*S.E.P. Programa de actualización del Maestro. Guía para el Coordinador Preescolar Agosto 1993.

UNICEF/PROCEP. "Alternativas" Número ii Octubre de 1987.

\*Universidad Pedagógica Nacional. Antología El maestro y las  
situaciones de aprendizaje de la lengua. México 1988.  
-----

VERON Sofia. "Aprender a leer y escribir, una visión nueva" en  
revista Cero en Conducta Año 1 No.6 Julio-Agosto 1986.

\*YSUNZA Marisa. El grupo de trabajo Académico en la Educación  
Modular. En cuadernos de formación de profesores U.A.M.  
-----  
Xochimilco.

\*Zarzar Charur C. Diseño de estrategias para el aprendizaje  
grupal.  
-----

# ANEXO

CUESTIONARIO INDIVIDUAL INICIAL

- 1.- ¿Qué entiendes por leer y qué por escribir.?
- 2.- ¿Cómo y en qué momento inicia el niño el aprendizaje de la lectura y escritura.?
- 3.- ¿Qué se necesita para aprender a leer y escribir.?
- 4.- ¿Cuál es la participación de los padres en el aprendizaje de la lectura y escritura en el niño.?
- 5.- ¿Qué problemática has observado en relación al aprendizaje de la lectura y escritura en los niños.?
- 6.- ¿Qué dudas tienes en relación al aprendizaje del lenguaje oral y escrito.?

CUESTIONARIO INDIVIDUAL FINAL

- 1.- De acuerdo a la teoría psicogenética ¿Cómo se conceptualiza el aprendizaje.?
- 2.- Elabore un cuadro sinóptico de los factores que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento.
- 3.- De un ejemplo de error constructivo.
- 4.- Mencione las estrategias de lectura.
- 5.- ¿Cuáles son los niveles de conceptualización por los que pasa el niño en el proceso de apropiación de la lengua escrita.?
- 6.- ¿En qué momento de la mañana de trabajo se deben organizar las actividades y experiencias de lecto-escritura.?
- 7.- ¿Por cuáles momentos pasa el niño en la interpretación de textos y en que consiste cada uno de ellos.?
- 8.- ¿Que son las posibilidades educativas, de acuerdo a la guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito.?
- 9.- ¿Qué puedes expresar sobre las actividades sugeridas? Menciona algunas:
- 10.- Menciona tres errores frecuentes que cometen las educadoras y tres cometidos por los padres de familia en relación al proceso de adquisición de la lecto-escritura en el nivel preescolar.
- 11.- ¿Qué desventaja tendría un niño que se desenvuelve en un medio no alfabetizado con respecto a la adquisición de la lecto-escritura.?
- 12.- Enlista 10 materiales que la educadora puede utilizar para favorecer el proceso de adquisición de la lecto-escritura.



TECNICA: EL RIMPO.  
NARRACION:

Mañana daremos un paseo a la Tifa, tiene muchos chotos petozos. Hoy les voy a leer un cuento acerca de un choto especial que veremos en nuestro paseo a la Tifa, se llama Rimpo.

Los Rimpos son chodos lontosos de color treal. El Rimpo tiene un choto preto y tiene 2 poropos lontosos y chitos. El rimpo tiene hinca chompa y arbo creñas.

A los rimpos les gusta comer zorcros.

REALIZACION:

=====

- ESCUCHAR EL CUENTO.
- DIBUJARLO EN UNA HOJA.
- COMENTARLO EN EL EQUIPO (PORQUE DE CADA PARTE DEL DIBUJO)

REFLEXIONES:

=====

- QUE LES PARECIO.
- EN QUE SE BASARON PARA HACER EL DIBUJO (CONOCIDO)
- QUE PASO AL COMENTARLO, HUBO MODIFICACIONES O NO? (CONFRONTAR HIPOTESIS)
- QUE IMPORTANCIA TIENE EL LENGUAJE ORAL? (LENG. CONOCIDO Y SIGNIFICATIVO)

## ESTUDIO DE CASO

## REGISTRO DE LA GRABACION

Otra vez llegar a la escuela, y entrar a trabajar como siempre a ese salón donde sólo hay, aparte de las bancas y el escritorio de la maestra un pizarrón y un calendario frente a mí. Es miércoles; hoy ha sido un día más de estar sola con mis miedos. Mis compañeros del salón no me quieren, no les gusta jugar ni sentarse conmigo, dicen que se les pega lo tonto y se burlan de mí cuando la maestra me regaña.

Ella dice que no aprendo, que no me fijo en las letras y que no las sé hacer !Cómo no las voy a leer! si me paso todos los días haciendo planas y planas en mi cuaderno de las letras y copias que me dejan.

Cuándo me castiga la maestra y tengo que repetir lo que no hice bien quisiera salir a jugar al recreo, me aburre estar sentada en el mismo lugar haciendo siempre lo mismo dentro de ese salón tan feo.

A mí sí me gustaría aprender rápido a leer para saber qué más dicen los cuentos que tiene mi hermana la grande, pues cuando ella los lee me dice más cosas que las que están en los dibujo. Ella dice que es muy fácil, me pone a leer porque "Una niña de primer año ya debe de saber leer" y cuando lo intento dice que está mal, claro que no me regaña eso me hace sentir mejor, me tiene paciencia, con ella puedo dibujar y escribir como yo sé y cuando pasan algunos días y me pide que lea lo que escribí, se lo digo y me dice que está bien. Entonces, ¿por qué mi maestra dice que no? si yo le digo el nombre de las letras.

Espero que algún día aprenda a dibujar las letras tan bonitas como mi maestra y a leer de corrido para que ya no me regañe y mis compañeros me empiecen a querer.

NAVARRO LAURA "La alfabetización de los niños: un problema actual" en revista, Cero en conducta" Año 1 No. 5 Mayo-Junio

## LA ALFABETIZACION DE LOS NINOS: UN PROBLEMA ACTUAL

La escuela es un lugar privilegiado por la sociedad para transmitir sus normas, sus valores y sus conocimientos de una manera sistemática otorgar la validación de poseedor de un saber a quienes pasan por las aulas de las instituciones ¿Cual es el saber específico a que se tiene acceso después de haber cursado el primer grado de primaria?: saber leer y escribir, y saber las operaciones elementales del cálculo matemático, pero sobre todo significa la posibilidad de llegar a los contenidos de los grados subsecuentes para obtener la validación social del poseedor del conocimiento elemental. De aquí que se pueda poner énfasis en que una de las funciones primordiales de la educación primaria es alfabetizar a todos los niños que ingresan a la escuela.

En el programa oficial, según como están planteados los objetivos, se parte del supuesto de que la alfabetización debe lograrse durante el primer año de escolaridad. Sin embargo, los maestros enfrentan una realidad muy distinta en su quehacer cotidiano: no todos los niños alcanzan a aprender a leer y escribir en el tiempo preestablecido y por tanto son reprobados. Junto con ese fenómeno coexisten ciertas condiciones institucionales que obstaculizan al maestro para dar una atención personalizada a sus alumnos. Entre estos encontramos la existencia de programas que impiden al maestro detenerse el tiempo suficiente para asegurar que todos los niños alcancen los objetivos indicados y la existencia de grupos numerosos. La institución educativa intenta homogeneizar el aprendizaje; así, los niños son sometidos a una misma forma de enseñanza, de manera que los niños que aprenden a leer y escribir son aquellos que pueden llevar el ritmo que marca la institución y asimilar en ese tiempo los elementos necesarios para comprender los contenidos escolares.

Sin embargo, uno de los puntos problemáticos a los que se enfrenta el sistema educativo y el cual no ha sido resuelto es la situación de todos aquellos niños que no aprenden a leer y a escribir al término del año escolar. Sin tratar se ser pesimistas,

se puede considerar que el futuro escolar y social de estos niños se está limitando con ese primer fracaso. Si se reflexiona sobre cual es el destino probable que seguirán estos niños se pueden señalar dos alternativas: en el mejor de los casos, la reprobación puede significar un pequeño tropezón, pero sin impedir por ello la posibilidad de continuar la escolarización; por otro lado, este fracaso inicial puede significar (de acuerdo con las condiciones económicas y sociales en las cuales están inmersos los niños) el inicio de una larga cadena de fracasos escolares que los lleven a convertirse en desertores del sistema educativo. En cualquiera de los dos casos, el niño repetidor de uno o más grados queda marcado a lo largo de su vida escolar. En el terreno de la subjetividad, el niño enfrenta de modo diverso su condición de repetidor en sus interacciones con la escuela, la familia y la sociedad.

Los índices de reprobación en nuestro país son verdaderamente alarmantes:

-- Los índices de reprobación en el primer grado de primaria de los ciclos escolares 1976-1977 a 1982-1983 se han mantenido entre 16 y 18 por ciento, que considerados en números absolutos equivalen a miles de niños reprobados cada año escolar:

Ciclos escolares	Número de reprobados en 1er. grado	%
1976-1977	536314	16.51
1977-1978	544108	16.40
1978-1979	618253	17.06
1979-1980	642955	17.73
1980-1981	654198	17.86
1981-1982	623562	17.77
1982-1983	598707	17.20

-- El índice de eficiencia terminal en el nivel de educación primaria fue en 1984 de 50 por ciento; aproximadamente 30 por ciento de este déficit está representado por los niños que fueron reprobados en el primer grado.

Visto así, no se trata del problema de unos cuantos niños, si no que la función alfabetizadora de la escuela se convierte en uno (entre otros) de los puntos críticos que dan cuenta de las deficiencias de la calidad de la educación que enfrentan el sistema educativo.

Al replantear el problema de la reprobación de esta manera no es posible seguir conceptualizando este hecho como los problemas de aprendizaje de algunos niños, cuya solución intenta darse a través de programas de apoyo especiales e individuales.

Por el contrario, es indispensable reflexionar como sujetos sociales para poder realizar acciones específicas y concretas que permitan integrar los esfuerzos personales en la transformación de la educación.

El problema institucional que significa la reprobación de un gran porcentaje de niños que ingresa al sistema educativo nacional conduce necesariamente a una reflexión sobre que es lo que sucede en este año escolar. Esto nos lleva a preguntar: ¿cómo funciona en realidad la alfabetización en el primer grado de primaria? ¿Cuáles son los problemas u obstáculos que se enfrentan en la práctica para impedir un resultado exitoso?, ¿la concepción de dicho modelo de alfabetización toma en cuenta las condiciones reales de los niños?

La presente reflexión se sustenta en la teoría psicogenética y a partir de ella se concibe el aprender a leer y a escribir como un proceso de construcción de conceptos que los niños elaboran a través de las interacciones que establecen con el objeto de conocimiento, en este caso con el sistema de escritura. Desde esta perspectiva se concibe la escritura como objeto, y por tanto fuente de información disponible. Esta información le permite al niño construir hipótesis acerca de la funcionalidad y características constructivas de la lengua escrita, esto es, entender que se trata de un sistema de representación al mismo tiempo que de un medio de comunicación específico. La información que el niño puede asimilar está en relación con los conceptos previos que él ha podido estructurar y a la existencia de un determinado contexto de uso de la lengua escrita.

Es por eso que lograr comprender que la escritura es un sistema de representación de los aspectos sonoros del habla, propia de un sistema alfabético, es un paso muy importante en la apropiación de este objeto. Este proceso de apropiación se realiza a partir de diferentes niveles que implican una construcción con secuencia de menor a mayor grado de complejidad conceptual.

En el contexto urbano esta construcción se inicia en un espacio extraescolar que da posibilidad de que el niño interactúe con la lengua escrita como un objeto de conocimiento.

Este espacio esta constituido tanto por los textos escritos como la información que proveen los usuarios de la lengua escrita. El niño, en su contexto social, interactua y se relaciona con las personas que escriben, que reciben escrituras, ya sea como oyentes o lectores en una palabra, personas que hacen uso cotidiano de la escritura con diferentes propósitos y donde el niño es un observador participante de las actividades de lectura y escritura.

Por otro lado, la escuela como institución determina arbitrariamente un periodo durante el cual el niño debe llegar a la apropiación y comprensión del sistema de escritura. Los niños que ingresan a la escuela con conceptualizaciones menos avanzadas, es decir, cuando la escritura apenas adquiere significación en el sentido de que algo dice, pero sin considerar aun que lo que representa es el aspecto sonoro del habla, son aquellos niños en cuyo contexto extraescolar aparecen las mayores carencias de interacción con la escritura. Por tanto, se podría definir ambiente alfabetizador como el grado de interacción social con la lengua escrita en cuanto a la cantidad y calidad de las interacciones. Los resultados arrojados en investigaciones realizadas en distintos países y contextos sociales permiten subrayar que existen diferencias en cuanto al nivel de elaboración de las conceptualizaciones de los niños urbanos, dependiendo del grado de ambiente alfabetizador del contexto de donde están inmersos.

A partir de este planteamiento, se puede suponer que el poco éxito de la escuela para alfabetizar a los niños se vincula con preconcepciones acerca del proceso de aprendizaje. Considerar a la escuela como el espacio privilegiado para enseñar al niño a leer y escribir no quiere decir que sea necesariamente el único espacio donde el aprende. Los niños llegan a la escuela con diferentes niveles de conocimiento, de acuerdo con la experiencias tenidas ; sin embargo, se parte del supuesto de que todos los niños llegan a su primer año de escolarización con nulo conocimiento o bien con el mismo tipo de conocimiento. Esta concepción impide admitir la heterogeneidad intelectual que define en si a un grupo escolar. Las repercusiones que tienen en la enseñanza dichas concepciones quedan implícitamente definidas en lo que se espera enseñar en la escuela, como enseñar, que contenidos, en que orden y sucesión, en cuanto tiempo etc.

En el medio urbano la escuela se apoya, sin explicarlo, en la existencia social de la escritura y en la circulación de la lengua escrita en los intercambios sociales; los niños ven carteles fuera de la escuela, en la televisión aparecen textos, los productos comerciales son portadores de textos, ven a otras

personas leer o mirar el periódico, las historietas y todo tipo de materiales escritos, etc: Todo esto no se menciona en el contexto escolar cuando se presenta la lengua escrita a los niños; la información se basa en las formas gráficas (letras) con su correspondencia sonora; sin embargo, el hecho de que la escritura tenga una existencia social permite al niño contextualizar el discurso escolar. Esta contextualización implica para el niño un proceso conflictivo, dada la disociación existente entre el contenido escolar y la función social de la lengua escrita.

Hasta ahora, frecuentemente se ha partido del supuesto de una identificación entre las situaciones del campo y de la ciudad. Por el contrario, aquí se sustenta la hipótesis de que entre el campo y la ciudad hay diferencias significativas que inciden en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

La zona rural representa una situación problemática para la difusión y extensión de los servicios educativos, ya que por diferentes factores económicos, políticos y sociales existen diversos tipos de poblaciones. En ninguna de ellas se puede hablar de un contexto social único, y por tanto es de esperar que la caracterización estará dada por los distintos tipos de vinculación con la lengua escrita que cada comunidad mantiene tanto al interior como al exterior de la propia población. En ese sentido, las poblaciones rurales pueden ser agrupadas en cuatro categorías:

- Poblaciones grandes con fuertes nexos e influencia urbana.
- Poblaciones pequeñas que se encuentran aisladas y marginadas
- Poblaciones indígenas bilingües.
- Poblaciones indígenas monolingües.

Por lo tanto, no se puede dar un tratamiento homogéneo a lo rural, ya que es necesario partir de las diferencias reales.

Interesa sobremanera marcar las diferencias existentes entre la ciudad y una de estas zonas, tal es el caso de aquellas poblaciones pequeñas que se encuentran aisladas y marginadas. Estas comunidades son pequeñas poblaciones constituidas por 10 o 15 familias aproximadamente que se encuentran alejadas de los centros poblacionales mas grandes y cuya economía se caracteriza por ser de autoconsumo. La mayoría de ellas no cuenta con los servicios completos, de luz y agua, atención médica, servicios de transporte y servicios educativos.

A partir de estas condiciones se puede plantear entonces cuales son los criterios que es necesario tomar en cuenta para caracterizar el tipo de ambiente alfabetizador en el que estan inmersos los niños de estas comunidades rurales y desde ahí aproximarnos a entender lo que significa para ellos aprender a leer y escribir.

A diferencia de las ciudades, el ambiente alfabetizador está marcado por escasa relevancia de la lengua escrita en las relaciones sociales: no hay televisión, los anuncios comerciales son prácticamente inexistentes, no hay servicio postal (por tanto, el intercambio con familiares fuera de la comunidad se establece por otras vías ajenas a la correspondencia), no existe acceso regular a libros, revistas, periódicos y publicaciones en general. La comunidad también se caracteriza por que la mayoría de los adultos son analfabetos o analfabetos funcionales. Este panorama muestra que los intercambios sociales no se encuentran mediados de una manera relevante por la utilización de la lengua escrita. En aquellas comunidades que cuentan con escuela, ésta viene a convertirse en el espacio (casi privilegiado) de uso de la escritura, y por tanto proporciona a los niños la posibilidad de mantener un contacto sistemático con las actividades de lectura y escritura.

Si para los niños de la ciudad en cuyo contexto social hay mayor carencia de interacciones con el sistema de escritura su alfabetización se convierte en un proceso largo y difícil, se puede comprender que para los niños de estas comunidades rurales el proceso sea sumamente complicado. Los niños ingresan a la escuela con ideas poco elaboradas sobre la funcionalidad y características constructivas de la lengua escrita, por tanto, es casi imposible que puedan cubrir su proceso de aprendizaje en el primer año escolar.

Por lo expuesto anteriormente, para lograr que la función alfabetizadora de la escuela mexicana sea exitosa es indispensable implementar acciones concretas que partan del reconocimiento de las condiciones generales y particulares del proceso de aprendizaje de la lengua escrita. En ese sentido, una aproximación inicial enuncia que la escuela puede realizar tratamientos diferenciales en el proceso de enseñanza de acuerdo con los distintos ambientes alfabetizadores del binomio ciudad-campo y dentro de cada uno de los contextos. Para ello es necesario restituir la función social de la escritura al contexto escolar y proporcionar a los niños múltiples oportunidades para ser partícipes de las actividades de lectura y escritura. Dejar pasar a la escuela la circulación de la lengua escrita permitirá al niño dar significación a la información específica que el maestro está proporcionando, y así apoyar al niño en su proceso de aprendizaje.



En el campo, la escuela debe reconsiderar la desventaja en que coloca a los niños el disponer un tiempo arbitrario de alfabetización, igual de los niños del contexto urbano. Esto impide que los niños recuperen positivamente sus experiencias y a cambio deja el estigma de ser repetidores. En lugar de obstaculizar el aprendizaje al pretender homogenizar, las formas de enseñanza pueden transformarse para respetar los ritmos heterogéneos de los procesos individuales y crear situaciones didácticas que ayuden a contextualizar el uso y prácticas sociales con respecto a la lengua escrita.

La escuela, sobre todo en la zona rural, debería ser no solo un centro de enseñanza, si no el principal promotor para la difusión y extensión del uso de lengua escrita hacia la comunidad en su conjunto, colaborando así al mejoramiento del ambiente alfabetizador.

A L T E R N A T I V A S

Núm. II  
Octubre de 1987

Programa Regional  
de Estimulación Temprana

Cordinadora de POROCEP: María Eugenia Linares  
Responsable de Alternativas: Leticia Moreno

UNICEF/PROCEP  
Presidente Masaryk, 29 8avo. piso  
11570 México, D.F.  
Teléfono 545 43 33

U N I C E F

PALABRAS AL SUSCRIPTOR

El aprendizaje de la lectoescritura a constituido un tema central de las discusiones sobre la atención del niño en edad preescolar. ¿Se debe o no a enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños? ¿Cuáles son las actividades básicas que preparan al niño para este aprendizaje? ¿Cuál es el método adecuado para la enseñanza de la lecto escritura?. Estas y muchas más preguntas han sido motivo de controversias inagotables.

En este número de alternativas presentamos tres artículos que consideramos pueden contribuir a la reflexión sobre este tema. El primero de ellos plantea el problema del aprendizaje de la lectoescritura desde un contexto amplio; señala las diferencias que existen entre lenguaje oral y el escrito, y deriva a partir de éstas las dificultades que enfrenta el niño en el aprendizaje de la lengua escrita, aun cuando su conocimiento del lenguaje oral sea muy amplio.

El segundo artículo, escrito por una maestra, aborda el problema de la comunicación desde la perspectiva del niño en edad preescolar y muestra cómo en el jardín sin saber leer, puede comunicarse, pues posee varios lenguajes que el maestro sensible puede y debe comprender.

En el tercer artículo encontramos la valiosa experiencia de una maestra, quien, trabajando con niños indígenas, descubre la importancia del nombre propio para rescatar el valor simbólico de la escritura; esto es la significación que adquiere para el niño al comprobar que la escritura desdobra su existencia con el hecho de escribir su nombre y colocarlo en la pared.

Por último presentamos en las sugerencias, bibliográficas la información suficiente para quien se interese en el tema.

\*Resumen del capítulo IV de: Margarita Gomez Palacio; propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, SEP OEA, México, 1982.

## DESARROLLO PSICOSOCIAL

### LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA\*

#### La lengua oral y la lengua escrita

El idioma español se usa de manera diversa en cada uno de los países de América Latina y en España; dentro de un mismo país se habla de manera diferente, según las regiones o las clases sociales consideradas. Estas distintas formas lingüísticas son parte de la cultura específica de cada lugar.

Nuestro idioma con todas sus variantes, constituyen nuestra lengua; dentro de ella se puede establecer la siguiente subdivisión: lengua oral y lengua escrita.

Tanto una como la otra tienen características específicas ambas están relacionadas, pero dicha relación no es de dependencia. Cuando se tiene por objetivo conducir a los alumnos a la adquisición de la lengua escrita, es importante conocer cuáles son esas características para comprender a qué tipo de problemas se enfrentan los niños; su conocimiento de la lengua oral es amplio, pero con respecto a la lengua escrita les falta aún recorrer buena parte del camino.

El lenguaje del niño tiene las características propias de la comunidad a la cual pertenece, y cuando ingresa a la escuela su conocimiento de la lengua es tal que le permite comunicarse adecuadamente con los demás, expresar sus ideas, sentimientos y deseos. Conoce las bases de su lengua y posee un amplio vocabulario que enriquecerá en años posteriores. La escuela debe tomar en cuenta estos conocimientos lingüísticos del niño y no tratar de modificar su lenguaje oral con correcciones del tipo así no se dice, por que seguramente, esas formas consideradas incorrectas son las usadas por la comunidad a la que él

pertenece. Lo anterior no significa que el maestro tenga necesariamente que hablar como lo hace la comunidad en la que está trabajando él tiene su forma peculiar de hablar y los niños la suya. Es posible que uno y otros expresen en forma distinta lo cual carece de importancia siempre y cuando se entiendan, es decir, se logre la comunicación.

Este modo de proceder que se basa en el respeto mutuo y en la valoración de cultura de cada comunidad, tiene además otra ventaja: El niño amplía su conocimiento lingüístico al comprender que existen diferentes maneras de decir las mismas cosas. La comunicación oral siempre se produce en un lugar y en un tiempo determinados y es acompañada por gestos que facilitan la comprensión entre los hablantes. El lenguaje escrito necesita establecer con palabras aquello que en la lengua oral es posible indicar con gestos. Por ejemplo, cuando una persona le dice a otra: "Allí está el libro que comentamos en la clase de ayer", quien recibe el mensaje lo entiende, porque su interlocutor hace un gesto con la mano para indicar el lugar en el que se encuentra el libro; además, la referencia al tiempo ("ayer") se relaciona con el momento en que se emite el mensaje. Este, si se hace en forma escrita, tiene que establecer el lugar en el que se encuentra el libro; si se desconoce el momento en que el destinatario leerá el mensaje, la referencia al tiempo debe ser explícita, por que depende del momento en el que el texto es leído. Si el mismo mensaje se quisiera comunicar por escrito, se tendría que escribir: "El libro que comentamos en clase del martes está sobre la mesa de la sala".

Además, al hablar se usan diferentes entonaciones: una misma cosa se puede decir con extrañeza, enojo, alegría o tristeza. Esta posibilidad no existe en el lenguaje escrito; así, para que un lector pueda entender un diálogo, es necesario explicar las condiciones en que éste se efectúa: lugar, tiempo, estado emocional de los hablantes, etc.

La lengua escrita soluciona alguna de sus limitaciones por medio de los signos de puntuación, interrogación y admiración, que indican determinadas pausas o la presencia de una pregunta o de una exclamación. Sin embargo esa variedad de signos no hace posible la transmisión de situaciones que permite el lenguaje oral por medio de los cambios de voz o de los gestos.

No obstante, hay circunstancias en las que un texto está relacionado con el lugar físico en el cual aparece. El conocimiento de la lengua escrita permite a un lector interpretar un mensaje tan escueto como:

FRAGIL

SALIDA

ENTRADA =>

colocado en el lugar correspondiente.

Toda persona alfabetizada sabe que el significado de esta palabra escrita va mucho más allá del que surge de su simple lectura. Sabe, por ejemplo, que FRAGIL escrito en una caja quiere decir: "El objeto que está contenido en este paquete se puede romper; es necesario manejarlo con cuidado". Sabe también que una puerta con el texto DAMAS significa "Este es un baño para el uso exclusivo de mujeres".

Otra diferencia esencial entre lengua oral y escrita es la siguiente: un texto aparece dividido en partes (palabras) y esta división no corresponde a pausas en el habla. Por ejemplo, se escribe: "Mañana iremos al cine", y esa misma oración se dice: "Mañairemosalcine."

Además, en este ejemplo es posible advertir como, en lengua oral, se elimina la última a de mañana. Otras veces las vocales pronunciadas en determinadas palabras no corresponden a las exigidas por la escritura convencional; es el caso de la primera persona del pretérito del verbo pelear, que se escribe peleé y se dice pelié.

El niño va a encontrar dificultades cuando se le exige escribir palabras correctamente, dejar espacios en blanco entre ellas, identificar partes de una oración dada, por que para realizar estas tareas necesita, entre otros, un conocimiento de la lengua que no proviene del lenguaje oral.

Todos los hablantes de una lengua usan formas de expresión distintas según la persona a quien se dirijan o la situación en la cual se encuentren. Así, por ejemplo, es diferente la manera en que un maestro habla con sus alumnos, dialoga con su familia o se dirige al doctor.

La acción de transmitir un mismo mensaje es diferente si ella debe realizarse en forma oral o escrita. Si una persona comenta con otra acerca de un partido de fútbol, podrá decir: "N'hombre, anoche, este...este....?cómo se llama?...ah...Juan Pérez metió un golazo...!Es buenísimo!"

Esta misma idea se pondría leer en un periódico de la siguiente manera:

"En el encuentro celebrado anoche, el brillante jugador Juan Pérez despertó la ovación de los aficionados al anotar el gol que hizo posible la victoria de su equipo. Afirman los conocedores que hace muchos años no se veía a un jugador de la calidad futbolística de Pérez".

Hasta aquí se han establecido algunas diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito que es importante tener en cuenta cuando se plantea el problema del aprendizaje de la lectoescritura.

La lengua oral tiene muchas variantes regionales; las diferencias son mucho menores cuando se considera la lengua escrita. La comunicación efectiva entre las distintas regiones y con todos los países de habla hispana será posible mientras se procure tener una lengua escrita que sea entendida por todos, aunque la lengua oral siga manteniendo los rasgos peculiares de cada pueblo.

El proceso de adquisición  
de la lengua escrita  
en el niño.

Los estudios realizados sobre el proceso de la adquisición del sistema alfabético de escritura por parte del niño nos permiten ver la similitud entre este proceso y el que recorrió la humanidad. Muy tempranamente el niño es capaz de dibujar si se le proporcionan los elementos para hacerlo; sus dibujos representan algo y pueden explicar qué representan: "Es un niño, soy yo; hice una pelota". Sin embargo, al principio no es capaz de diferenciar dibujo de escritura; si le pedimos, por ejemplo, que dibuje una pelota, y luego escriba pelota o que dibuje una casa y escriba casa, su producción en cuanto a dibujo y escritura será similar.

En la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente: propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, de productos de limpieza, etc. El niño, que siempre investiga el mundo que lo rodea no puede pasar indiferente ante esos textos que aparecen por todas partes. Los ve, pregunta sobre ellos, observa como los adultos o los hermanos mayores leen o escriben; reflexiona sobre este material y construye hipótesis en torno a él.

Los niños cuando ingresan a la escuela, ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita; como el medio cultural del cual provienen es diverso, algunos han podido

avanzar más que otros en este proceso. Así, aquellos cuyas familias usan en forma habitual la lectura y la escritura tienen un mayor contacto con ellas; entonces sus oportunidades de reflexionar y preguntar sobre ese objeto de conocimiento son mayores que las de otros provenientes de hogares analfabetos o en los que la lengua escrita no es usada frecuentemente. Sin embargo, y a pesar de las diferencias entre unos y otros, las etapas de conceptualización por las que atraviesan son similares. Si se analiza todo el proceso y se considera como los niños interpretan los textos que se les presentan o que ellos producen, es posible establecer tres grandes niveles de conceptualización: concreto, simbólico y lingüístico.

A continuación se explicará el proceso que conduce al niño a entender el lenguaje escrito para permitir al maestro comprender la razón de las preguntas y de las hipótesis del niño; de esta forma estará en mucho mejores condiciones de ayudarlo en el camino que conduce a la adquisición de nuestro sistema de escritura.

#### Niveles de Conceptualización

Concreto. Los niños que se encuentran en este nivel aún no han descubierto que la escritura remite a un significado. Esta, para ellos, no significa nada como tal. Enfrentados a un texto lo interpretan como dibujos, rayas, letras, etc: Todavía no han comprendido la función simbólica de la escritura.

En ocasiones piensan que se lee a partir de dibujos y los textos escritos que generalmente aparecen debajo de los dibujos no tienen sentido para ellos ("no se pueden leer").

Simbólico. Han descubierto que la escritura representa algo y puede ser leída o interpretada. Para estos niños los textos pueden representar los nombres de los objetos; por ejemplo, en todas las letras que aparecen en una caja de cigarrillos anticipa que dice cigarrillos o en los textos impresos en un lápiz dice lápiz.

Al proceder así, el niño ha dado un gran paso: dibujo y escritura están diferenciados y los textos tienen un significado ("se pueden leer"); pero para saber que dice un texto, necesita ir acompañado de un objeto dibujo.

Además los textos, deben tener determinadas características para que "se puedan leer". Así, ¿Cómo debe ser un texto para que diga algo?

El número de letras consideradas necesarias para que en ellas se pueda leer varía según el momento del proceso evolutivo. El niño comienza realizando un signo gráfico por cada dibujo y en el leerá el nombre del mismo.

Mas adelante tendrá una exigencia de cantidad; tanto en textos producidos por otros como en los que el construye considera que en una escritura con menos de tres letras no se puede leer. Esta hipótesis de cantidad de grafías es justificada por el niño de la siguiente forma: "son nomás dos", "son muy poquitas", "no dice nada".

Pero no acaban aquí las hipótesis originales que los niños construyen a partir del descubrimiento de la función simbólica de la escritura. A la hipótesis del nombre y a la cantidad se agrega una tercera exigencia: para que un texto pueda ser leído es necesario que las letras usadas sean variadas. Así, considera que es imposible realizar un acto de lectura cuando los signos empleados son iguales (AAA, GGG, etcétera); éstos "no sirven para leer".

En una ocasión se le presentó a una niña una imagen con la siguiente escritura:

E E E E

Rechazó que en ese texto se pudiera leer gato, alegando que "eran todas iguales".

Sin embargo, la escuela tradicional ha considerado algunas palabras como fáciles y por tanto adecuadas para iniciar la enseñanza de la lectoescritura; es el caso de oso, ala, ojo, mamá, papá, etc:

Si se tienen en cuenta las hipótesis de variedad de letras y la de cantidad, ¿no serán estas palabras muy difíciles para el niño, por que en gran medida contrarían sus propias ideas sobre la lengua escrita?

Enseñar a escribir palabras de tipo de oso y ala conduce a otro problema: puesto que estas palabras pueden leerse de izquierda a derecha, o de derecha a izquierda con idénticos resultados, ¿podrán ayudar al niño a descubrir la dirección convencional de nuestro sistema de escritura?

ALA	OSO	OJO
<---	<---	<---
--->	--->	--->



Hasta aquí el niño ha descubierto la relación entre la escritura y el significado, pero todavía no ha llegado a comprender la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.

Lingüístico. Estos niños han descubierto otra característica importante del sistema de escritura: la relación que existe entre los textos y aspectos sonoros del habla. Cuando el niño descubre esta relación, sus reflexiones al respecto lo llevan a formular la hipótesis silábica: piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra con cada sílaba emitida. A los niños que han alcanzado este nivel los llamaremos a silábicos. Por ejemplo.

Usando pseudoletras:

ca ba llo (caballo)

Usando letras:

a) Sin valor sonoro silábico estable:

E M P  
ca ni ca (canica)

b) con valor sonoro silábico estable:

ma ri po sa (mariposa)

ma ri po sa

ma ri po sa

Cuando el niño trata de interpretar los textos que el medio le proporciona, su hipótesis silábica fracasa. Debe construir una nueva hipótesis que le permita comprender las características

alfabéticas de nuestro sistema de escritura: Llega así a establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla a estos niños los llamaremos alfabéticos. Existe un periodo de transición en el que el niño convina aspectos de la concepción silábica con la alfabética; cuando esto ocurre diremos que trabaja en forma silábico-alfabética. por ejemplo:

P	T	O	MA	I	P	S	A
pa	to		ma	ri	po	sa	

El siguiente cuadro resume en forma esquemática los niveles y subniveles del proceso de adquisición de la lengua escrita:

Nivel concreto

Nivel simbólico

Hipótesis silábica

Nivel lingüístico

Transición: silábico-alfabético

Hipótesis alfabética

Todo lo anterior se fundamenta en el resultado de las investigaciones de Emilia Ferreiro sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita. Además de señalar las diferencias existentes entre el lenguaje oral y escrito (diferencias que explican las dificultades a las cuales se enfrentan los niños al aprender a leer y escribir), realiza una síntesis del resultado de sus estudios, y de esto podemos concluir que: el acceso a la lengua escrita comienza en los niños mucho antes de que el adulto inicie una enseñanza sistemática de la misma.

Así como los niños inician su aprendizaje de la matemática antes de ingresar a la escuela, cuando se dedican a poner en orden los objetos más variados (clasificándolos o seriándolos), inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte de su entorno (sobre todo del niño urbano).

El niño trabaja cognitivamente, es decir, trata de entender desde muy temprano la información que le llega de diversas procedencias: textos que aparecen en envases, carteles, anuncios, televisión, prendas de vestir, libros y periódicos. Así el niño recibe información sobre la función social de la escritura, aunque el adulto no se la proporcione en forma sistemática. Es muy difícil que un niño urbano comience la escuela primaria con total ignorancia respecto a la lengua escrita.

El jardín de niños -en esta perspectiva- debería cumplir la función primordial de permitir a los niños (del campo) que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor obtener esa información de base sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no puramente escolar). Permitir a los niños que no crecieron en un medio urbano con múltiples ejemplos de escritura en su alrededor la experimentación libre sobre esas marcas, en un ambiente rico en escrituras diversas. Permitir a todos comprender que la escritura no sirve sólo para pasar de año. Devolver a todos la posibilidad de escribir sin estar necesariamente copiando un modelo. La copia es uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera es el más importante). Aquí como en el caso del lenguaje oral -es decir, cuando el niño aprende a hablar- se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando.

La madurez para la lecto escritura depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se le invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita esperando que madure. Por otra parte, los tradicionales ejercicios de preparación no sobrepasa el nivel de ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado en el proceso.

Pensamos que son muchas y muy variadas las actividades que se pueden proponer en el jardín de niños con este propósito.

## DESARROLLO PSICOSOCIAL

El lenguaje en el mundo  
preescolar

Luz María Chapela

La comunicación.

El niño preescolar tiene ante él una red muy fina que entreteje su vida con las vidas de los que lo rodean: la comunicación.

La posibilidad de que tiene cada niño de decir lo que piensa, lo que quiere, lo que necesita o le estorba está íntimamente relacionada con su satisfacción, con su crecimiento, con su felicidad. Por otro lado, el niño de tres o cuatro años tiene una necesidad vital de escuchar al mundo que lo rodea. Necesita saber que dicen las plantas o quiénes son los animales con los que se encuentra. Necesita urgentemente oír y entender que dicen y quienes son sus padres, sus maestros, sus amigos... Por que el niño de esta edad es todo ojos, todo oídos, todo asombro. Se está construyendo a sí mismo afanosa y tenazmente a partir de lo que logra oír, de lo que logra descifrar en los mensajes que le manda su entorno, que le mandamos nosotros, los adultos que lo rodeamos.

El niño preescolar tiene ante él -como herramienta fina para su construcción- la comunicación. Por que esta etapa de la vida es un diálogo constante con el mundo: una pregunta y otra y otra, seguida de inmediato por una afirmación o una propuesta propia, no importa que venga envuelta en un berrinche o en un escándalo. Decimos que la comunicación es una red sutil y fina por que está formada de múltiples lenguajes: miradas, gestos, señas o palabras. Algunas veces, los mensajes llegan através de un solo lenguaje, por ejemplo, una caricia o una mirada, pero otras veces decimos lo que queremos comunicar usando diferentes lenguajes que hablamos al mismo tiempo, con palabras, mímicas, tonos de voz o desplazamientos corporales.

Así es. Y ahí, en medio de este mundo complejo y maravilloso, que se propone como objeto de conocimiento atractivo y seductor al mismo tiempo que se disfraza y se hace misterioso, encontramos al niño preescolar: empeñado en ser el mismo, en ser en relación, en conocer y en pedir el privilegio de ser conocido. Se empeña en comunicarse.

## Los lenguajes

Aunque no sepa hablar, aunque no sepa escribir, cualquier niño sabe decir que tiene frío, que tiene sueño, que está aburrido o que está enojado. Lo dice con su cuerpo, con sus ojos, con sus movimientos o con sus ruidos. El niño también sabe escuchar lo que nosotros le decimos con nuestro cuerpo (que lo queremos mucho o que se bajen de esa mesa "en ese mismo instante"). Y es que los lenguajes del cuerpo -afortunadamente- son muy auténticos, muy espontáneos. Sin embargo, en nuestro afán moderno de intelectualizarlo todo, despreciamos lo que no es teoría, lo que no podemos imprimir en caracteres arábigos, cursivos o mayúsculos, y así nos encontramos con la sorpresa de que al hablar de lenguaje, cuando nos referimos al currículum de los Jardines de Niños hablamos sólo de español, de portugués o de lectoescritura, como si con esos términos abarcáramos el concepto lenguaje.

Pero esto al niño preescolar no le preocupa. El aprende lenguaje cuando canta, cuando baila, o cuando hojea una revista de arte y encuentra una lámina que le hace sentir algo chistoso en el estómago. Por que los niños todavía no han aprendido a ignorar los mensajes contenidos en una obra de títeres, en el canto de un pájaro, en un dibujo de su amigo o en una cara enojada.

Existen otros lenguajes y son igualmente importantes. Habrá que recordarlo con constancia cuando hagamos programas, planes y proyectos, cuando organicemos nuestro día en el aula. Para que la mimica, el juego teatral, la música o el dibujo dejen de pertenecer al área de diversión y adquieran su espacio legal bajo el rubro lenguaje. Para que la pantomima pase a ocupar su sitio en la prelectura y el dibujo representativo sea considerado escritura.

Y -más importante aún- para tomar conciencia de decirle aún niño "te quiero mucho" solo si lo podemos decir al mismo tiempo con palabras, con gestos y miradas.

En el mundo preescolar estamos fincando el universo del lenguaje. Tenemos que construirlo atendiendo a la verdad más transparente que conozcamos y tenemos que cimentarlo en todas las maneras que existen de decir y preguntar. ¡Que no sea nuestra estrechez la que oscurezca la verdad y corte los lenguajes de los niños!

## La palabra

En todas las culturas existe la palabra. En todas las culturas la palabra va unida a la idea de origen, a la idea de génesis. Para crear el mundo, a todos los creadores les bastó con nombrarlo. Los montes, las aguas, el día, la noche, el hombre o los animales tuvieron en su origen rutinas y artesanas diferentes; pero todos aparecieron cuando por fin fueron nombrados. Y es que la palabra nos ayuda a trascender la incapacidad de comprender el mundo. Somos pequeños y somos limitados, pero participamos - dentro de nuestros límites - de las cosas, de los fenómenos, de los acontecimientos. Y queremos nombrarlos.

Cuando nace nuestro hijo le ponemos un nombre, le damos una palabra que sea suya y nos sentimos contentos porque con el bautizo estamos volviendo específico a ese niño hasta entonces sin límites, por ser recién aparecido. Estamos diciendo " nuestro hijo existe y es él y no otro, es él ". Cuando estamos perdidos en medio de una multitud y oímos nuestro nombre de repente, nos alegramos, porque instantáneamente dejamos de ser uno más del montón para volvernos yo único e irreplicable.

Nosotros los adultos tenemos un regalo precioso para el niño preescolar que debuta en sociedad: los nombres, las palabras. Son nuestros porque los hemos construido a lo largo de milenios y con el esfuerzo de muchas generaciones; son nuestro patrimonio como grupo y son nuestro regalo. Cuando - en este contexto - nos damos cuenta de la profundidad que encierran las palabras, podremos encontrar el placer de llevar al niño a un huerto y levantarlo para que corte una manzana que él elija, la toque, la vea, la huelga. Y podremos aprender a esperar con paciencia el momento preciso en el que aparezca la pregunta en la mirada de el niño. Entonces - y sólo entonces diremos manzana -.

Las palabras dichas por nosotros - adultos - lentamente, con solemnidad a tiempo se vuelven ventanas por las que el niño se asoma al mundo para conocerlo. Las palabras pronunciadas por el niño con corrección y en relación con un objeto o a un hecho determinados, se vuelven puertas por las que el niño sale de su casa con confianza a encontrarse con el mundo.

## La palabra escrita

Las palabras, los sonidos que se escuchan cuando por ejemplo decimos casa, tienen una particularidad: pueden dibujarse. Y esto

el niño preescolar lo descubre un buen día, independientemente de que nosotros lo queramos o no. Si nuestra cultura usa jeroglíficos para dibujar palabras o si usa letras, da lo mismo. Lo interesante es el descubrimiento de que las palabras pueden ponerse en papel o pergamino para dejarlas ahí, y hacer con ellas lo que cada quien quiera: guardarlas, romperlas, mostrarlas o publicarlas en la pared del salón. Lo importante es que pueden dibujarse.

Así lo entiende el niño cuando tiene tres, cuatro o cinco años y a partir de este descubrimiento comienza a dibujar palabras que dicen cosas grandes, cosas chicas o hasta ideas y emociones. El niño es el que decide su propio código, su alfabeto, y nos coloca a nosotros los adultos ante un problema: ignoraremos el mensaje dibujado mientras no encontremos la clave para descifrarlo. Pero el problema (que nos ocupa a nosotros y privilegia al niño) ocurrirá siempre y cuando tengamos la sensibilidad suficiente para interesarnos en el código, en el mensaje, en el emisor. Porque si no es así, el niño se descubrirá ante una situación embarazosa: su palabra (su sonido dibujado) no encontrará receptor, y sin lector se convertirá en un rayón sin sentido, en un manchón ridículo. Pero si atendemos lo que nos muestra, si comprendemos su dibujo, si nos comunicamos, a partir de esta diferencia un niño puede convertirse en un escritor preclaro con cosas propias que decir o en un intento permanente de escribano. Porque entre el garabato y la letra la diferencia no es esencial (ambos son grafías que expresan un sonido que quiere decir algo). La diferencia es simplemente un problema de mayorías: a la letra la respaldan varios millones de personas, mientras que al garabato lo respalda únicamente su autor. Pero el camino es el mismo y lleva el mismo punto: a la escritura, a la lectura.

Entonces, lo único que nos queda como trabajadores de la educación preescolar es ir acompañando al niño en su proceso de escritura, ir leyendo sus grafías, ir mostrándole esa manera mayoritaria de escribir los sonidos que se llama alfabeto. Podemos acompañarlo también mostrándole ejercicios que lo ayuden a manejar el lápiz, para que sea tan diestro en su uso que la escritura se le convierta en placer, en dibujo, en arte. Así - en este sentido y en este contexto - podemos hablar de la lectoescritura como lo que tendría que ser: una forma más de expresión, de duda, de comunicación. Una más de las bellas artes.

El Jardín Preescolar.

Si visitamos un Jardín Preescolar con estos ojos, descubriremos nuevas relaciones: de pronto la caligrafía se vuelve un ejercicio personal de gimnasia, que busca exigir a la mano una operación precisa y nitida para un dibujo exacto; una ronda de niños se

puede convertir en una frase larga, en las que las manos son las conjunciones, los niños los sustantivos y el del centro (el que camina a saltos), el verbo. La campana escolar puede ser un telégrafo que anuncia la hora de irse a casa. Los trabalenguas se vuelven ejercicios que hace la lengua para poder lograr el tono muscular que le permita decir -cuando se necesite-"tengo que ir rápidamente al baño". Las rosas se convierten en elegias al maestro y se baila cuando se necesita decir al resto de la escuela que ahí hay un grupo y que está contento, aunque no sea día de fiesta. Aparece la urgencia de ir a la casa de la amiga que no vino a la escuela y preguntarle como está, o la necesidad de mandarle un beso al hermanito nuevo de Juan. Aparecen periódicos murales que -sin una sola letra- anuncian el cumpleaños del maestro o relatan como fué la tormenta del día anterior (la que dejó tirado un árbol).

!Qué absurdas resultan ahora frases como "mi mamá me mima"! !Qué alejadas de la vida! !Qué adultas y académicas! Por que sin añadir mayor dificultad, pero hablando de algo significativo, diremos más bien: "mi mamá fue a ver a su mamá", o "caramba, !cómo es bonita mi mamá!" Mi mamá es una persona como todas, con mamá propia; o diremos lo mucho que se extraña a la mamá cuando nos vamos a la escuela.

Así es el área del lenguaje preescolar: llena de palabras, de gestos, de ruidos y de silencios que responden siempre a dudas, a emociones, a cosas y a personas concretas. Por que los niños están vivos y por lo tanto están llenos de mensajes de ida y vuelta.

Están sumergidos y flotando en esa red sutil y mágica que le sirve a veces como atarraya de pesca y a veces como hamaca de seguridad y descanso: la comunicación.

Ante esta realidad, los adultos tenemos dos opciones: nos hacemos a un lado para no estorbar a los niños y los dejamos salir solos su propia construcción o nos unimos a ellos y les ayudamos a lanzar sus redes, los ayudamos a tejerlas fuertes y grandes. Pero solo hay dos opciones, por que la tercera: diagramar, encasillar y reducir a español, lectura o escritura alfabética, el lenguaje de los niños, no es una alternativa veraz ni honrada. Si decidimos tomarla (y muchas veces lo hacemos) será al margen de la ley auténtica (que no tiene nada que ver con las legislaciones) y estará avalada solamente (como cualquier proceso arbitrario) por única razón: la fuerza.

Los maestros de preescolar trabajamos con ojos, con oídos, con asombros, con posibilidades. Somos un gremio rico, un gremio muy afortunado. Esta es nuestra realidad y éste es nuestro compromiso, que no es grande pero sí es inmenso.



## DESARROLLO PSICOSOCIAL

Aprender a leer y escribir  
a partir del nombre propio

Irena Majchrzak

Desde enero de 1984 trabajo en Villahermosa en un proyecto educativo con niños indígenas. Los principios fueron fáciles aunque costosos. Se remodelaron los edificios de los albergues, se cambió el mobiliario, se construyeron palapas para que los niños tuvieran espacio para jugar y estudiar fuera de los dormitorios y comedores, se han creado pequeñas bibliotecas para cada albergue y se ha asegurado una buena alimentación. Una vez logradas las condiciones físicas sanas y saludables nos enfrentamos a una problemática más difícil: encontrar formas de apoyo pedagógico y didáctico para ayudar a los niños albergados a cumplir con el programa escolar.

Entonces tuve que conocer más detalladamente el programa de los diferentes niveles de la escuela primaria, las exigencias de los maestros y las faltas de los niños. Descubrí con sorpresas que la mayoría de los niños que estaba por terminar el segundo grado no sabía leer, así como tampoco gran parte de los del grado tercero. Al querer ayudarles me di cuenta de que todos sabían muy bien los nombres de todas las letras: ere, zeta, ese, eme, etcétera, pero que ese conocimiento no les servía para leer las palabras. No hubo puente alguno entre las letras y las palabras. De eme, a, eme, a, no salía mamá. Debo confesar que me sentí impotente. Comprendí el drama que viven los niños que provienen de familias de padres analfabetos, sean indígenas o no, y que se ven sometidos durante horas enteras por días, semanas, meses y años a un ejercicio escolar que les exige estar sentados en las bancas repitiendo unos sonidos (eme, ere, ese) que carecen de sentido alguno. Estoy convencida de que todo trabajo carente de sentido perjudica la mente. ¡Cuánta energía de los niños y de los maestros perdida! No es de sorprender que muchos niños abandonen la escuela en los primeros grados.

La solución a esto -o lo que yo creo que puede ser la solución- la debo a una niña de Guaytalpa que se llama Simona. Es una chica viva e inteligente. Un día, cuando a pesar de su buena disposición no podíamos avanzar en su tarea de lectura, y cuando desanimada por fin se negó a seguir esforzándose, me vi realmente desesperada. ¿Como hacer comprender a la niña la función de la letra?

Para retenerla un reto más le pregunté si sabía escribir su nombre. Me dijo que no. Se lo escribí. Su cara, molesta y cerrada, cambió de expresión. Luego, en papelitos sueltos, escribí todas las letras de su nombre por separado. Le dije los sonidos de las letras explicando que la ese suena s y la eme m, y así con las demás. Cuando al final le demostré que de su nombre puedo sacar otras palabras, que ellas con las letras de su nombre puede siempre decir sí o no cuando quiera, y que Simona, si es una niña mona, la niña estaba fascinada. Debo confesar que yo también

A partir de ese momento estoy convencida de haber encontrado la manera de mantener la atención de cualquier niño en el aprendizaje de la lectoescritura. Encontré cómo comunicarle al pequeño alumno la función mágica de la letra.

En el último año elaboré una cadena de ejercicios y juegos en torno al nombre propio como la palabra generadora por excelencia. Con éste método trabajamos en los albergues indígenas y también en las escuelas, ya que la Dirección de Educación Indígena en Tabasco está aplicando el método ampliamente. Como creo que de la misma manera el conocimiento del método puede beneficiar tanto a niños como a maestros de otros lugares y medios sociales, me parece útil exponerlo e invitar a los maestros a que lo experimenten.

Cómo introducir a la lectoescritura  
sirviéndose del nombre del alumno

Visualización de los nombres. El maestro debe tener preparadas tarjetas (20cm x 6cm) con los nombres propios de cada uno de sus alumnos. En la primera sesión entregará a cada uno de ellos la tarjeta que le corresponde, dirigiéndose a él o a ella de una manera directa e incluso íntima: tu te llamas Pedro, ¿verdad? Aquí, en esta tarjeta, está escrito Pedro. Vele bien, éste es tu nombre escrito. El niño debe contemplar su tarjeta mientras el maestro reparte las de sus compañeras y compañeros.

La entrega de la tarjeta debe ser íntima y solemne a la vez, ya que el signo escrito que ha recibido, a partir de este momento y en adelante, va a expresar su identidad. Se puede decir que en ese mismo instante el niño se convirtió en un ser letrado, ya que se dió cuenta de que puede ser representado por medio de letras. La relación íntima entre el niño y la escritura se ha enlazado.

Invito al lector a la siguiente comprobación. Reparta tarjetitas con nombres a un grupo de niños que no saben leer, enseñenles cuales son sus nombres y luego resuelva las tarjetas. Pida que cada niño reconozca el suyo. Comprobará que ninguno se equivoca. Lo que quiere decir que el niño observó su signo con la mayor concentración posible.

Una vez repartidas las tarjetas el maestro invita a los niños a colocarlas sobre las paredes del salón, en un nivel por encima de sus cabezas; quedarán así durante todo el año escolar y podrán perfectamente sustituir cualquier manual. En ellas están expuestas todas las letras en todas las posibles combinaciones silábicas. De este momento en adelante, durante varias semanas, el maestro repetirá diariamente el juego de que los niños se paren debajo de las tarjetas que les corresponden. De esta manera visualizarán tanto el nombre propio como los nombres de sus compañeros del salón.

Desde un punto de vista didáctico, este ejercicio sirve para la visualización. Pero con el hecho de dejar su nombre escrito sobre la pared el niño recibe además un mensaje de una profunda importancia: La escritura multiplica la existencia de uno; está sentado en el banco, pero, de alguna forma, está también sobre la pared. Sale de la escuela a su casa, pero, no obstante, de alguna manera, se queda en la escuela. A la mañana siguiente vuelve al salón y descubre que de alguna manera él ya estaba allí, puesto que su nombre se quedó colgado en la pared.

Para el periodo de visualización global se recomiendan dos juegos: 1) Se les entregan a los niños tarjetas con los nombres (otras, sin tocar las que están sobre la pared), dadas al azar. Los niños mantienen las tarjetas de manera que sean visibles. A uno de ellos se le ha dejado sin tarjeta y debe buscarla, quitándosela al que la tiene. Y así sucesivamente. 2) Se entregan las tarjetas al azar pidiendo a cada niño que entregue la que le tocó a quien le corresponde. Si el niño no sabe hacer lectura global del nombre, debe buscar sobre la pared el doble de la tarjeta que tiene en la mano y así la asociará con la persona que se para en este lugar. En este juego se observa máxima concentración.

En la fase de visualización entrarán también algunos ejercicios matemáticos. Cada niño deberá contar cuántas letras tiene su nombre. Se contarán los niños que tienen tres, cuatro, cinco, o más letras. Así, el alumno sabrá distinguir los conjuntos y su pertenencia a uno de ellos.

Presentación del alfabeto. Además de las tarjetas con los nombres, el maestro debe exponer sobre la pared todo el alfabeto.

Para la presentación del alfabeto entregará a los niños las tarjetas de mesa (así vamos a llamar a las tarjetas con las que el niño trabaja en su lugar, distinguiéndolas de las tarjetas de la pared) y tantas semillas cuantas letras tiene el nombre del niño. La tarjeta de mesa servirá como tarjeta de la lotería. Para presentar las letras, el maestro las caracterizará apoyándose tanto en la figura del signo como las particularidades del sonido. Así, por ejemplo, distinguimos las letras fuertes, gritonas, como a, e, i, o, u; las chaparras, que ocupan solo un nivel; las que les gusta escarbar en el sótano, como p, g, q; las que les gusta tocar el cielo: t, d, f, etc; las siempre formales: cuyo sonido nunca cambia y siempre dicen lo mismo; y las traviesas, de dos o más sonidos, y que por lo mismo hay que tener cuidado con ellas: c, que en el nombre Carlos suena de una manera, y de otra en el nombre Cecilia; o g, que suena diferente en el nombre de Miguel y en el nombre de Angel.

Al presentar consecutivamente las letras del alfabeto, el maestro señala en la pared varios nombres en los cuales aparecen la letra presentada, haciendo mucho incapié en cómo suena ésta letra en diferentes nombres. Mientras tanto, cada niño observa si la letra presentada se encuentra en un nombre propio, y en este caso la cubre con una semilla.

La presentación del alfabeto con el juego de la lotería debe repetirse muchas veces. El maestro deberá variar la secuencia de las letras, podrá invitar consecutivamente a los niños para que canten sus letras mientras sus compañeros las buscan en sus tarjetas, podrá también escribir en el pizarrón una lista de palabras comunes cantando sus letras, etc: Cuando los niños ya reconocen muy bien sus letras propias pueden empezar a trabajar de la misma manera con las letras de sus apellidos, o con los nombres de su mamá, papá o hermanitos, escrito sobre las tarjetas.

Esta propuesta requiere un comentario. Es fácil darse cuenta de que en una clase así llevada se dan ciertas particularidades que quisiera destacar:

1) En el nivel de grupo, el maestro ataca de una vez todo el alfabeto. La enseñanza de todas las letras es sincrónica.

2) Mientras el maestro presenta y explica el uso de todas las letras sincrónicamente, el niño se concentra en las letras de su nombre, las que forman el signo de su identidad, las que se juntan de tal manera que adquieren el máximo significado, ya que significa todo lo que él es.

3) Se puede decir que de esta manera el alumno entra al mundo de la escritura por la puerta de su nombre propio. Cada alumno, entra, así, a este mundo por una puerta distinta, por eso nunca se debe invitar a los niños a que intercambien tarjetas. Es importante que el niño trabaje siempre con el nombre de él mismo o el de su mamá, de su papá y de sus hermanitos. Las tarjetas no son intercambiables, de la misma manera que nuestros nombres no son intercambiables, ni nuestra identidad tampoco.

4) De esta manera el foco de atención del grupo cambia radicalmente. Cada alumno tiene un interés diferente, ya que busca una información personal. De todas las informaciones que les transmite el maestro, cada alumno asimila la parte que corresponde a su propio interés. La selección obedece a la búsqueda del significado.

El aprendizaje es selectivo, lógico, creativo, ya que es el alumno el que da significado a la composición de la información adquirida: el significado de su identidad.

El análisis del nombre propio. El maestro entrega a todos los niños tarjetitas (3cm x 3cm) con las letras sueltas de su nombre. El alumno debe usar ahora estas letras como su alfabeto móvil, buscando las palabras ocultas en su nombre, es decir, formando otras palabras con sus letras. En esta fase las niñas que se llaman María deben darse cuenta de que abarcan todo el mar, las que se llaman Rosario, que abarcan las rosas y los ríos, y las que tienen el nombre de Guadalupe que en él hay agua y que, además, son guapas. Es como si el niño nombrara al mundo, como si compartiera algo de su yo con diferentes fenómenos de la naturaleza.

## Primeras lecturas

Al presentar el alfabeto, el maestro hace tomar conciencia de que hay sonidos fuertes y débiles, y de que los fuertes ayudan a los débiles a sonar. Por ejemplo, p sólo casi no se oye, pero apoyado por una a suena pa, y eso ya se oye desde lejos. Con este concepto los alumnos pueden reconocer los sonidos fuertes y débiles de su nombre y así formar con todas sus letras las sílabas reales y posibles. ( Por ejemplo: Irena tiene sílabas reales: I-re-na, y posibles: ri-ra, ni-ne, en-an-in, ar, ir, rin, etcétera ). Estas sílabas se deben escribir sobre tarjetas y así formar las barajas silábicas. Luego se forman equipos para jugar, compuestos por cuatro niños máximo. Se les reparten dos barajas a cada uno y con el resto se forman un banco. Cada jugador examina si puede formar con sus dos tarjetas una palabra. En caso de no tener suerte, toma del banco otra tarjeta, y si de nuevo no completa ninguna palabra, saca otra de las tarjetas y el juego sigue.

Las barajas silábicas ofrecen la posibilidad de que el alumno se divierta ya en la primera fase, cuando todavía no puede gozar la lectura propiamente dicha porque el ritmo en que sintetiza las palabras es tan lento que no se puede retener el sentido del texto. El silabear en general es una tarea penosa para el alumno. Con las barajas silábicas, en las cuales además el alumno reconoce sus sílabas, el azar hace que los niños estén dispuestos a jugarlo durante largos períodos de tiempo. En general les gusta elaborar sus propias barajas y llevarlas a sus casas para practicar con sus familiares.

En este juego tuvimos una grata sorpresa. Varias veces, al estar jugando con los niños, que son niños indígenas, bilingües, advertimos que al niño no le había salido ninguna palabra, y entonces aclararon que no se formaba, en efecto, en español, pero sí en chontal. De esta manera comprobamos nuestra convicción de que el problema en torno a la lengua en al que debe alfabetizarse a un niño indígena -si en lengua materna o en español- es totalmente ficticio. La alfabetización se da siempre en el alfabeto latino. Usando el nombre propio como palabra generadora y también como taller lingüístico para el alumno, éste está apto para leer y escribir en todas las lenguas que él conoce.

Para iniciar a los niños en la lectura propongo también un ejercicio que puede y debe adquirir características de ritual. Todos los días el maestro debe escribir sobre el pizarrón ( en presencia de los niños ) algunos enunciados con los nombres

propios de sus alumnos como sujetos. Por ejemplo: " Maria trae un vestido rojo " o " Pedro vive lejos de la escuela " o " Alejandra escribe lindo " u otras más, con la condición de que todos los enunciados sean emocionalmente neutros o positivos. Comprobamos que los niños están enormemente concentrados cuando el maestro escribe. Cada quien espera que aparezca su nombre, y cuando no es así, quieren saber qué se escribe de su compañero.

Es una práctica muy importante. Tiene un sentido mucho más profundo que el puramente didáctico. Sirve, por supuesto, como práctica para ejercer la lectura, pero en el fondo ésta lectura es exactamente el mensaje sobre el sentido de la lectura en general. Así, los niños se dan cuenta de que la escritura expresa una realidad. Pueden controlar la veracidad de lo escrito. Pueden también apreciar la imaginación si, por ejemplo, el maestro escribiera algo fantástico usando los nombres de sus alumnos.

Como ya lo mencioné, se está trabajando con este método en los albergues y en las escuelas indígenas en el estado de Tabasco. Es demasiado pronto para presentar pruebas de su eficiencia didáctica.

Sin embargo, durante este año de experiencia pudimos observar, tanto yo como mis colaboradores, que trabajar con el nombre propio les causa a los niños una fuerte emoción. Se conmueven profundamente cuando observan su nombre escrito y plasmado sobre la pared, cuando lo comparan con el de su compañero o los de sus pariente, cuando descubren similitudes y cuando descubren sus particularidades. Encontrar con quién se comparte la eme y con quién la ere causa emoción, igual que descubrir con quién se comparte el mismo número de letras. Más aún, el lector puede descubrirlo él mismo. Nosotros, los adultos, reaccionamos a éstos ejercicios con la misma emoción. Sobra decir que la emoción ayuda cabalmente en el proceso de aprendizaje, ya que difícilmente olvidamos las fuertes vivencias.

No obstante, mi deseo es subrayar no sólo los méritos didácticos de los ejercicios. Los propongo no únicamente como instrumento para el aprendizaje de lectroescritura, sino sobre todo como forma de contrarrestar en alguna medida los efectos negativos de la enseñanza masiva, en la cual el maestro atiende un número de cuarenta niños como objetos iguales y en la cual el niño vive el peligro de perder la noción de su identidad. Pienso entonces que el hecho de acentuar la personalidad de cada alumno sirviéndose de la particularidad de su nombre en el mismo umbral de su curriculum puede tener una gran importancia para el desarrollo psicológico del niño, y también como práctica terapéutica para el maestro mismo.

P E D A G O G I A

?SE DEBE O NO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN JARDIN DE NINOS?

UN PROBLEMA MAL PLANTEADO

1A. PARTE

FERREIRO EMILIA: DEPTO. DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS,  
CENTRO DE INVESTIGACION Y ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN  
1a. Y 2a. PARTE

Emilia Ferreiro, Profesora Titular, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N.

La polémica sobre la edad óptima para el acceso a la lengua escrita ha ocupado miles de páginas. Lo que sigue es un aporte necesariamente fragmentario y apenas esbozado para ayudar a aclarar el interrogante que sirve de título, ya que actualmente estamos en condiciones de afirmar que esa polémica ha sido mal planteada, por que el supuesto en el cual se basan ambas posiciones antagonistas es falso.

El problema se ha planteado siempre con el supuesto que son los adultos quienes decide cuándo se va a iniciar ese aprendizaje. Cuando se dice que no se iniciará antes de la primaria, vemos a los salones sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta que desaparezca toda traza de lengua escrita: la identificación de los lugares cotidianos a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito: los lápices se usan solo para dibujar; puede ser que, por descuido, quede un calendario suspendido en la pared y que por descuido la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante la recreación, casi a escondidas. La escritura, que tiene lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón escolar. Los adultos alfabetizados, que ejercen las actividades de leer y escribir como partes de sus actividades normales en el ambiente urbano, se abstienen cuidadosamente de dar muestra de estas capacidades delante de los niños y en el contexto del aula.



Los datos empíricos recogidos en diversos trabajos de investigación son con niños de medio urbano, de distinta procedencia y de diferentes países. Por eso limitamos la argumentación a los niños urbanos.

Por el contrario, cuando se decide iniciar este aprendizaje antes de la primaria, vemos al salón de Jardín de Niños asemejarse notablemente al del primer año; y a la práctica docente modelarse sobre la de la primaria: ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras y/o de textos, repeticiones a coro, etc. En ambos casos el supuesto es el mismo: el acceso a la lengua escrita comienza cuando el adulto lo decide. La ilusión pedagógica puede mantenerse por que los niños aprenden a ser como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido.

Los niños inician su aprendizaje de la matemática antes de la escuela, cuando se dedican a poner orden en los objetos más variados clasificándolos o seriándolos. Inician el aprendizaje del uso social de los números a través de su participación en diversas situaciones de cómputo y en las actividades sociales vinculadas a la compra-venta.

De la misma manera inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte integrante del paisaje urbano. Los niños urbanos de 5 años generalmente ya saben distinguir.

-dentro del complejo conjunto de las representaciones gráficas presentes en su medio-

lo que es del orden del dibujo y lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común es no ser dibujo, se les llame "letras" o "números" no es lo crucial a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es el leer, y que ellas resultan de otra actividad también específica que es el escribir.

La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empiezan en contextos reales, en los que se recibe la más variada mimposición pertinente y no pertinente, fácil o insensible de asimilar, etc.

El niño trabaja cognitivamente, es decir, trata de comprender, desde muy temprano, informaciones de variada procedencia: los textos mismos en sus contextos de aparición

(envases, carteles callejeros, T.V., prendas de vestir, tanto como libros y periódicos); información específica destinadas a ellos (alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o número, les escribe su nombre, etc.), información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrada el leer o escribir.

Este último tipo de información es el más rico con respecto a la indagación sobre la función social de la escritura. Por ejemplo, se consulta el periódico para saber la hora y el lugar de determinado espectáculo (indirectamente se informa al niño que leyendo se obtiene información que no se sabía previamente); se consulta el directorio telefónico (o la agenda personal) para llamar a un conocido (indirectamente se informa al niño que leyendo se puede recuperar una información olvidada, o que escribir es una forma de extender la memoria), se recibe una carta de un familiar, se la lee y se la comenta (indirectamente se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia): etc:

En todas estas situaciones el propósito de los adultos no es informar al niño. Pero el niño recibe información sobre la función social de la escritura a través de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognitiva). Es probablemente a través de una amplia y sostenida participación en esta clase de situaciones sociales que el niño llega a comprender algunos de los usos sociales de la escritura.

Ese es el tipo de información que, tradicionalmente, no es transmitido en el comienzo de la instrucción escolar. Ese es el tipo de información que ya de alguna manera posee el niño de 6 años que ha tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Hoy día sabemos que ningún niño urbano de 6 años comienza la escuela primaria con total ignorancia con respecto a la lengua escrita. La información recibida (de algunas de las fuentes mencionadas) ha sido necesariamente procesada (es decir, asimilada) por los niños para poder comprenderla lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños preescolares cuando pensamos que el "saber" acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

El Jardín de niños -en esta perspectiva- debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron

adultos alfabetizados a su alrededor obtener esa información de base, sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no puramente escolar). Permitir a los niños que no crecieron en un medio urbano con múltiples ejemplos de escritura en su alrededor la experimentación libre sobre esas marcas, en un ambiente rico en escrituras diversas. Permitir a todos comprender que la escritura no sirve solo "para pasar de año". Devolver a todos la posibilidad de escribir sin estar necesariamente copiando un modelo. La copia es uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera es el más importante). Aquí, como en el caso del lenguaje oral - es decir, cuando el niño aprende a hablar- se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando.

La tan mentada madurez para la lecto escritura depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, esperando que madure. Por otra parte, los tradicionales ejercicios de preparación no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perspectiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado en el proceso (y de manera crucial).

Nada de lo que se dice aquí tendría validez si fuera el producto de una reflexión bien intencionada, pero sin sustento empírico. Los límites de este trabajo no nos permiten presentar los datos en los que nos basamos para sustentar estas afirmaciones. (\*)

No solo es posible si no que es urgente replantear el problema del lugar de la lengua escrita es el Jardín de Niños, y particularmente en el grupos de niños de 5 años, evitando la falsa dicotomía planteada al comienzo de este trabajo. Es posible, por que ya hay suficientes datos experimentales que nos indican cuál es el camino que siguen los niños para apropiarse de la lengua escrita, y porque hay un grado de teorización suficiente que permite comprender ese desarrollo psicogenético. Es urgente, porque demasiados niños fracasan en el inicio de su escolaridad primaria.

No se trata de mantenerlos asépticamente alejados de la lengua escrita. Tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón del Jardín de Niños. Hace falta imaginación pedagógica para dar a los niños las más variadas y ricas oportunidades de interactuar con la lengua escrita. Hace falta entender que el aprendizaje de la lengua escrita es mucho más que el aprendizaje de un código de transcripción es la construcción de un sistema de representación.

(\*) Remitimos al lector a los siguientes trabajos:

- E. Ferreiro y A. Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI, 1979.

- E. Ferreiro, M. Gómez Palacio, E. Guajardo, B. Rodríguez, A. Vega y R. Cantú. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México. Dirección General de Educación Especial, 1979.

- E. Ferreiro y A. Teberosky. "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. Lectura y vida, año II, No. 1. 1981.

- E. Ferreiro, M. Gómez Palacio y Col.. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México, Dirección General de Educación Especial. 1982 (5 fascículos).

LA ESCRITURA Y SUS USOS EN LA VIDA SOCIAL  
UN OLVIDO TRASCENDENTAL EN LA ENSEÑANZA

Laura Navarro Castilla

En revista Cero en Conducta Año 3  
No. 13-14 Julio - Octubre

Tradicionalmente se ha considerado a la escritura como un código de transcripción del lenguaje hablado, que parte de unidades sonoras -que son los fonemas- a unidades gráficas -que son las letras-. Con esta perspectiva el aprendizaje es concebido como un mecanismo que se sustenta en la capacidad del sujeto que aprende para establecer los vínculos asociados entre los distintos canales perceptuales: es decir, de la habilidad para distinguir las formas gráficas y sus trazos, y de la habilidad para aislar adecuadamente los fonemas del habla. Esta posición reduce el aprendizaje de la lectura y de la escritura a un conjunto de técnicas perceptivo-motoras, que es necesario desarrollar en el niño a través de métodos de enseñanza basados en el entretenimiento y la ejercitación mecánica. Sin embargo, la riqueza que significan los aportes teóricos de la epistemología genética han dado lugar a la apertura de un amplio espacio para la reflexión y discusión de lo que significa el aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas dentro del proceso educativo. Las investigaciones desarrolladas sobre la psicogenética de la escritura permiten reconocer que la adquisición de la lengua escrita es también un problema conceptual para el niño, cuyo desarrollo queda circunscrito dentro del planteamiento general del proceso de construcción del conocimiento.

Desde la psicogénesis de la escritura, aprender a leer y a escribir se concibe como un proceso de construcción de conceptos que son elaborados por los niños a través de las interacciones que establecen con el sistema de escritura. En este proceso, el niño es un sujeto activo y constructor de su propio conocimiento, capaz de elaborar ideas propias y originales acerca de la escritura que le permiten interpretar y organizar a su manera la información disponible en el medio ambiente. Dentro del universo de objetos que rodea al niño, la escritura aparece como un objeto de conocimiento del cual es necesario descubrir su naturaleza, sus propiedades constitutivas, su modo de organización interna y su funcionalidad, con el fin de lograr su comprensión. El niño construye sus propios sistemas interpretativos con una lógica distinta a la del adulto alfabetizado, pero es la interacción que el niño establece con el sistema lo que hace que enfrente problemas conceptuales, ante los cuales es necesario ensayar diferentes formas de resolución, haciendo uso de los

instrumentos lógicos de que dispone. La interacción entre el sujeto que aprende y el objeto que se conocerá juega un papel determinante en el proceso de aprendizaje; si bien la información que el niño puede asimilar del medio ambiente está relacionada con los conceptos previamente elaborados, es la existencia de un contexto de uso de escritura lo que permitirá al niño la reestructuración y desarrollo de sus conceptualizaciones. En esta interacción continua, el niño logra entender que la escritura, además de ser un sistema de representación, es un medio de comunicación específico.

Si esta aproximación teórica ha permitido una reconceptualización acerca de lo que es el proceso de aprendizaje de la lengua escrita en el niño, necesariamente implica una restauración de la forma como la escuela pretende enseñar a leer y a escribir. Esto amerita una reflexión crítica sobre un cuestionamiento imprescindible: ¿ qué tanto la escuela, como institución educativa, ha transformado sus métodos de enseñanza y sus prácticas escolares para dar una reorientación en la enseñanza formal de la lengua escrita ?

La función educativa y social de la escuela.

El contexto escolar ha olvidado con frecuencia que la escritura es un objeto cultural creado para satisfacer funciones sociales con modos concretos de existencia y en contextos propios de realización que dan a la escritura el valor de ser soporte de una serie de acciones e intercambios sociales. En este sentido, el ambiente alfabetizador de los espacios de socialización primaria (la familia, el grupo social de pertenencia, etcétera) representan un factor determinante de las diferencias conceptuales que los niños tienen cuando ingresan por primera vez a la escuela. Es en el contexto social donde los niños interactúan con personas que hacen uso cotidiano de la escritura, lo que les da oportunidad de comprender qué es y para que sirve la lengua escrita. La existencia social y la circulación de la escritura en estos intercambios permiten recalcar que la lectura y la escritura no son contenidos escolares exclusivamente.

Sin embargo la escuela como institución educativa encargada de dar los lineamientos generales para formalizar la enseñanza a través de los programas, los contenidos y los métodos, difícilmente ha podido recuperar la función social que tiene la escritura y a cambio ha dado al niño una versión parcial y fragmentada de la misma.

Tomemos el caso de la enseñanza en la primaria dirigida a niños pertenecientes al medio urbano y al medio rural, donde las adaptaciones hechas para la escolarización de estos últimos mantienen fuertes contradicciones internas. Por una parte, se tiende a nulificar el conocimiento que los niños han adquirido a través de las experiencias de vida cotidiana. Esta interpretación es factible de sostener cuando se analizan para ambos sectores y se encuentra la fuerte carga que se da, en términos del tiempo programado, para los ejercicios de coordinación (gruesa y fina). Considerándolos aún como prerrequisito indispensable para aprender a leer y escribir. Como si estos niños, con seis años de vida, nunca antes hubieran realizado actividades donde de una u otra manera hayan podido aprender a coordinar sus movimientos. Si bien es cierto que para muchos de ellos el contacto con lápices puede ser algo nuevo, no se puede pensar que necesiten tanto tiempo de entrenamiento en la manipulación de un instrumento, más aún si se toma en cuenta que muchos de estos niños pertenecen a comunidades que se dedican a la artesanía. Esta posición equivale a subestimar el desarrollo de los niños del campo apoyándose en la existencia de ciertas carencias del medio, las cuales son definidas a partir de la comparación con las condiciones favorables para el desarrollo de los niños que viven en los centros urbanos.

Siguiendo con la lógica de las diferencias socioeconómicas, aparece el supuesto contrario al considerar que todos los niños, cuando inician su escolarización, han acumulado el mismo tipo de conocimientos. Comparemos las respuestas dadas por dos niños del medio rural que, ante la pregunta de ¿para qué sirve el periódico?, nos dicen:

...para cuando uno esta malo (y explica); cuando uno se quiebra la mano, se pone un papel (el periódico) acá (en la mano) con... casi no sé con qué (un ungüento).

...para ver qué pasó... ponen así, de niños que se murieron o que pasó un accidente.

En realidad no se puede decir que ambos niños compartan el mismo tipo de conocimientos; los dos no saben ni leer ni escribir, y además son repetidores de primer grado, pero sus experiencias los llevan a conceptualizaciones muy distintas acerca de la función del periódico.

Sólo el segundo de ellos ha comprendido que el periódico es un soporte de escritura y que sirve para informar. Es importante señalar que las contradicciones antes mencionadas no son exclusivas de los programas de enseñanza para el medio rural, sino que son propias de todos los programas, tanto de educación primaria para niños como de alfabetización para adultos.

Así las consideraciones iniciales de las diferencias socioeconómicas y culturales que existen entre las zonas urbanas y rural quedan borradas cuando se elaboran los programas curriculares. Estos resultan ser solo el traslado de los mismos contenidos, objetivos, métodos y prácticas educativas, sin lograr adaptarlos a las condiciones rurales de ambiente social para el cual son creados, por tanto es indispensable aclarar a partir de qué criterios se pueden identificar las diferencias del ambiente social que permiten lograr una adecuada caracterización de los diversos contextos sociales. Para definir el grado alfabetizador de estos contextos, es indispensable tomar en cuenta las condiciones en las que se desarrolla la escritura como medio de comunicación y determinar su influencia en los diversos grupos sociales. Para ello es de gran utilidad determinar, entre otras las siguientes condiciones:

- La existencia de circulación de la escritura como soporte de los intercambios sociales;
- La cantidad y calidad de las interacciones sociales que se establecen con la escritura, tanto dentro como fuera del núcleo familiar;
- El uso cotidiano que se hace de la escritura y sus propósitos;
- La variedad de contextos en los que se realiza la escritura.

Considerar la existencia de diferentes tipos de ambientes alfabetizadores significa tomar en cuenta la realidad de los diversos grupos sociales que hay en México y buscar nuevas alternativas para mejorar la calidad de la educación que se imparte.

#### Experiencias de algunas comunidades rurales con el periódico comunitario

El sistema de cursos comunitarios establecido por Conafe fue el resultado de la búsqueda de innovaciones educativas que respondieran a las necesidades y condiciones de vida de los niños pertenecientes a comunidades rurales marginadas y aisladas quienes no tienen la posibilidad de ingresar al sistema educativo regular



que ofrece la SEP. El manual del instructor comunitario, diseñado en 1978, contiene el modelo de funcionamiento de multinivel y el programa para los tres niveles en todas las áreas (equivalentes a los seis grados de la primaria regular). La fundamentación pedagógica para la enseñanza de la lectoescritura parte de la concepción tradicional de considerar los procesos perceptivomotores como la base para el aprendizaje, ya que es a través de la visualización, memorización y copia como los niños llegarán a aprender a escribir correctamente. Este caso nos permitirá poner de relieve la distancia entre el diseño de los programas especiales y su funcionamiento en las condiciones reales de los grupos sociales a los cuales va dirigido.

En la situación que prevalece en las comunidades rurales, la casi inexistencia de la escritura o el contexto social y las prácticas educativas tradicionales dentro del aula impiden que los niños tengan una interacción significativa con actividades de lectura y escritura que les permitan elaborar los conceptos propios del sistema de escritura y funcionalidad. Los niños ingresan a la escuela con ideas poco elaboradas, con lo cual el proceso de alfabetización se vuelve extremadamente lento, y para la mayoría resulta casi imposible cubrirlo en el primer año de escolarización. Esta situación ha provocado alto porcentaje de reprobación entre los niños en los inicios del proceso de adquisición (nivel I = 1er. grado) y entre los más grandes (niveles II y III = de 2 a 6 grados), quienes, aún cuando ya hayan comprendido el principio alfabético de la escritura, no han superado muchas de las dificultades propias del proceso posalfabético (separación de palabras, marcas ortográficas, etc:). Sin embargo, siempre es posible encontrar estrategias y prácticas escolares, que por muy pequeñas que parezcan, logran dar un giro muy importante al proceso educativo que se brinda en el espacio escolar.

La divulgación de estas experiencias puede ayudar a los maestros para tener espacios de intercambios de experiencias y reflexión sobre su quehacer cotidiano.

En este sentido, es importante destacar la importancia que la elaboración de un periódico comunitario puede tener en la recuperación que la escuela puede hacer para reintroducir la función social de la escritura, que por tanto tiempo ha dejado fuera.

En las condiciones sociales y educativas en las que se encuentran las comunidades rurales, la delegación Conafe del Estado de Michoacán puso en práctica la elaboración del periódico comunitario y su intercambio con comunidades como una alternativa

para favorecer la comunicación interna y externa entre los miembros de las comunidades, y como un auxiliar didáctico a través del cual los niños podían mejorar su expresión escrita. El periódico es elaborado dentro del salón de clases con la participación de los niños de todos los niveles y con la ayuda del instructor. La elaboración es mensual y se intercambia con otras comunidades, de tal manera que los niños producen y reciben un periódico mensualmente. En casi todos los casos el material para armar el periódico consta de cartulina, lápices de palo de colores, hojas de papel revolución y en muy pocas ocasiones aparecen recortes de revistas o periódicos reales. Generalmente están contituidos por textos producidos por los niños de los niveles más avanzados y con dibujos realizados por los niños que aún no saben leer y escribir.

El trabajo del instructor para integrar el periódico es tan variable como los instructores que lo elaboran; algunos de ellos definen las secciones que van a estructurar el periódico y otros lo ordenan a partir de los trabajos realizados por los niños en los diferentes temas o en uno solo. En los periódicos estructurados por secciones, que se hacen a las correspondientes en los periódicos de circulación nacional, pero con sus adaptaciones al medio rural, tenemos:

Editorial: aparece en la primera plana con textos hechos por los niños que describen cómo es la comunidad, su clima, a qué se dedican sus habitantes. En algunas ocasiones el editorial se convierte en agradecimientos con redacción tipo carta.

Noticias: Los niños escriben sobre los sucesos cotidianos o especiales en su entorno; algunas veces también escriben sobre sucesos o acontecimientos de lugares lejanos; por ejemplo, sobre el terremoto de 1985.

Deportes: Se relatan encuentros deportivos realizados entre comunidades y los resultados de los juegos de equipos profesionales en los diversos deportes.

Sociales: Se informa sobre acontecimientos pasados o futuros: matrimonios, bautizos, fiestas paganas o religiosas del lugar.

Preguntas: Elaboradas por los niños acerca de como es la escuela, cuantos alumnos tiene, que tan lejos están las casas de la escuela, etc: Estas preguntas se elaboran para ser contestadas por los niños que recibirán el periódico.

Cartas: Redacciones con estilo epistolar dirigidas a destinatarios diversos; en algunas ocasiones son agradecimientos y en otras pocas aparecen contribuciones de los adultos de la comunidad.

Tradición Oral: En la mayoría de los casos se trata de investigaciones hechas por los niños con los adultos de la comunidad sobre leyendas y tradiciones cuya circulación aún se conserva a nivel oral; en ocasiones aparecen adivinanzas, refranes, chistes, etc.

Colaboraciones: Básicamente dibujos realizados por los niños más pequeños y en ocasiones aparecen escritas algunas palabras aisladas.

La contribución que el periódico puede dar al desarrollo del lenguaje hablado y escrito es el punto clave para los niños de estas comunidades. En la participación y elaboración del periódico los niños están descubriendo entre otras cosas: un soporte particular en la lengua escrita, el funcionamiento del periódico como medio de comunicación entre un emisor (productores de textos) y un receptor (lectores), su organización por los contenidos y tipos de información, la manera de redactar y distinguir los estilos para la reseña de un partido deportivo y la narrativa de una leyenda.

Dentro del espacio escolar y en el contexto social poco alfabetizado, estos niños descubren la función social de la escritura y la posibilidad de convertirse en usuarios del sistema. El periódico comunitario se convierte así en una buena manera de comprender las reglas de organización interna del propio sistema de escritura. Si bien es cierto que los niños de comunidades rurales tienen pocas oportunidades para presenciar actos de lectura y escritura debido a las condiciones de semialfabetización de los miembros adultos, la escuela en este caso se convierte en un espacio privilegiado para mantener una interacción constante con la lengua escrita y en el promotor principal para enriquecer el ambiente alfabetizador a través de la participación con los adultos.

Aún cuando esta experiencia se inició de una manera muy intuitiva acerca de las posibles efectos que pudiera tener en el proceso de comprensión de la escritura en los niños, su aplicación y continuidad dentro del salón de clases ha sido el esfuerzo de un conjunto de personas que desde diferentes instancias institucionales han participado. Pero esta experiencia representa también el proceso que es necesario recorrer para que el personal de la institución comprenda la riqueza que significa el periodo comunitario en el proceso educativo y social de niños y adultos de las comunidades rurales.

No todo está acabado, aún falta mucho por hacer en el espacio escolar para reorientar las prácticas educativas que

permitan lograr que la función alfabetizadora de la escuela sea exitosa. Pero podemos asegurar que es en el salón de clases donde el maestro puede explorar prácticas pedagógicas de alternativa, el espacio desde el cual se debe demostrar que se deban realizar tratamientos diferenciales en el proceso de enseñanza que estén de acuerdo con las condiciones de los diversos ambientes alfabetizadores.

Una visión nueva "en revista" Cero en conducta" Año 1 No. 6 Julio-Agosto 1986

APRENDER  
A LEER Y ESCRIBIR  
UNA VISION NUEVA  
De Sofia Vernon

Uno de los principales objetivos de la educación básica aquí y en todos los países es lograr que la población se alfabetice. Sin embargo, se presentan muchos problemas para alcanzar esta meta. De hecho, los índices de reprobación y deserción entre el primero y segundo año de educación primaria son muy altos, y una de las razones principales es la dificultad que tienen los niños para aprender a leer y escribir.

La mayor parte de las veces, las discusiones de estos problemas y la búsqueda de soluciones han girado alrededor de los métodos que se usan para la enseñanza. Estas discusiones no han sido muy productivas, por razones que aquí no trataremos. Las preocupaciones por el método nos dan ciertos indicios: en primer lugar, se supone que la responsabilidad y el control del proceso de aprendizaje descansan en el maestro que lleva a cabo el método. Es decir, la institución escolar decide cómo, cuándo y por qué se aprenden ciertos contenidos. En segundo lugar, se supone que el niño aprende lo mismo que se le enseña, en los tiempos marcados por la institución y, además, de la misma manera como se le enseña. Muchas veces se supone que los niños están en igualdad de condiciones iniciales (se piensa que al principio del primer año escolar hay que partir de cero, ya que ninguno de los niños tiene conocimiento de la lengua escrita) y supuestamente todos deberían de llegar a lo mismo al final del año escolar. De no lograrse los conocimientos meta establecidos anteriormente, los niños son enviados a grupos que dependen de la Dirección General de Educación Especial. Así, el éxito de los niños parecería deberse al éxito de la instrucción escolar, mientras que su fracaso sería responsabilidad de factores externos: el niño mismo (al que muchas veces se le adjudican problemas de aprendizaje), su familia o el medio social en el que se desenvuelve.

En las etapas iniciales de enseñanza de la lecto escritura, las evaluaciones que se hacen del aprendizaje están generalmente guiadas por el modelo del adulto escolarizado. Lo que se evalúa es qué tan distantes o qué tan cercanas (en términos de similitud) están las escrituras y las lecturas de los niños con respecto a los que sí saben. En las producciones escritas, por lo general, la consideración por lo figural se vuelve muy

importante. Es decir, lo que se pone en tela de juicio es qué tan bien dibuja el niño las letras, la calidad del trazo, la manera de que las letras se distribuyen en el plano, la convencionalidad de las letras y la escritura, etc.:. La razón por la cual estos aspectos figurales se consideran muy importantes es porque se cree que para leer y escribir es necesario, por una parte, poder distinguir las diferentes formas gráficas para evitar confusiones entre letras y números, tener un buen trazado para poder producir esas diferencias y, por otro lado, poder distinguir bien los diferentes sonidos del habla. La suposición es que si no hay problemas de diferenciación ni problemas motrices no habrá problema en establecer la correspondencia fonema-grafema que es característica de nuestro sistema alfabético de escritura. Es decir, el niño no tendrá problemas en saber cómo suena cada una de las letras y además las podrá escribir correctamente. De esta forma, en la escuela se hace hincapié en que el niño asocie cada una de las letras con un sonido correspondiente. Una vez que el niño tenga bien fijadas esas asociaciones, podrá juntar las letras sin mucho problema. La fluidez y la comprensión se lograrían a través de la mecanización de la transcripción y del descifrado (de un sonido a la letra y viceversa).

Pero, ¿Es cierto que se aprende a leer y escribir solamente establecido la correspondencia sonido-letra? ¿Es cierto que la mecanización lleva a la comprensión? ¿Qué tan importante es el saber dibujar las letras y tener una buena calidad de trazado? A este respecto, veamos lo que hacen dos diferentes niños de primero de primaria.

Al presentarles, a mediados del año, el dibujo de tres pesos con el texto monedas, José dice, al mismo tiempo que va señalando las letras una por una: "m-o-n-e-d-a-s" (es decir, va diciendo el sonido correcto a cada una de las letras). Sin embargo, cuando se le pregunta: "¿Qué dice todo junto?" el niño responde: "Los pesos", señalando todo el texto en forma continua.

Como se puede ver en este ejemplo, José es capaz de hacer la correspondencia sonido-letra sin ningún problema, y sin embargo éste descifrado no lo lleva a hacer una lectura correcta del texto.

Veamos otro ejemplo, esta vez de escritura. A Diana se le pide, también a mediados del año escolar, que escriba lápiz, y se niega a hacerlo, diciendo que eso no lo sabe escribir. Se le pide entonces que escriba pizarrón, pegamento y gis, y lo hace así respectivamente:

Luego se le pide que escriba la oración la maestra coge su lápiz. La niña empieza escribiendo cuatro letras y se da cuenta, en ese momento, de que el lápiz que tiene en la mano tiene letras, inmediatamente, empieza a copiar, una por una, el texto escrito en el lápiz: "MARCA REG. HECHO EN MEXICO". El resultado final es el siguiente: "MARCA REG. HECHO EN MEXICO".

Una vez que ha terminado de escribir la oración, se le pide que escriba lápiz, y Diana vuelve a copiar MARCA REG. HECHO EN MEXICO, esta vez de su propia escritura. La solución que da esta niña al problema que se le presenta, aunque podría parecer un tanto rara a los ojos del adulto, es muy interesante por que ¿acaso no es lógico que las letras grabadas en el lápiz digan lápiz?

Es obvio, al observar las escrituras, que esta niña no tiene ningún problema de discriminación visual y que la calidad de su trazo es muy buena, y sin embargo no podemos decir que haya aprendido exactamente lo que la maestra le ha enseñado (aunque estas palabras en particular nunca se le hubieran presentado en clase) ni que esté escribiendo en el sentido convencional del término ¿Como entonces podemos explicar el desfase entre lo que se les esta enseñando a estos niños y lo que están aprendiendo?

En los últimos años se han hecho investigaciones en México y en otros países que tratan de explicar cuáles son los procesos de aprendizaje a la lectoescritura. Lo que se hace es retomar este proceso desde el punto de vista del sujeto que aprende, para saber cuáles son los problemas específicos a los que se enfrenta. Esto permite explicar por qué a veces no es un buen momento para aprender algo y por que a veces algunos aspectos se aprenden fácilmente. En éste caso se consideraría que el aprendizaje de la lectoescritura supone la construcción de un conocimiento y no solamente la apropiación de una técnica de transcripción y de descifrado. Es decir, sabemos que el proceso de aprendizaje es mucho más complejo que de lo que generalmente se cree.

A lo largo de estas investigaciones se ha descubierto que el sujeto empieza el aprendizaje de la lectoescritura mucho antes de que se inicie su escolarización. El niño en el medio urbano vive rodeado de lengua escrita. Ve letreros y observa que la gente escribe y lee continuamente para resolver ciertas necesidades cotidianas. Es difícil pensar que el niño no va a preguntarse qué significan esas marcas gráficas y para qué sirven sino hasta que vaya a la escuela.

Desde una edad muy temprana, el niño se hace, entonces hipótesis de la forma en que las escrituras están construidas y de su funcionalidad. La posición psicogenética, en la cuál están basados estos estudios, supone que, cuando el sujeto recibe información de su medio ambiente, necesariamente la transforma para poder organizarla y transformarla y, por lo tanto, lo que se enseña no es nunca igual a lo que se aprende.

La intención de esos estudios fue, en primer lugar, descubrir cuáles eran esas diferentes hipótesis o ideas sistemáticas que los niños se forman a lo largo de su desarrollo y que les permiten organizar la información que reciben de una forma estable, y, en segundo lugar, explicar cómo se pasa de un modo de organización (o de ciertas hipótesis) a otro más complejo.

¿Cuáles son estas hipótesis? ¿Cómo van cambiando a través del tiempo? Este espacio es muy reducido para mostrar todo el proceso evolutivo del niño, pero ejemplificaremos dos de las construcciones más importantes que el niño tiene que hacer.

En un momento dado, los niños no buscan hacer una correspondencia entre los aspectos sonoros del habla y las grafías que escriben. Sin embargo, ya saben muchas cosas de la lengua escrita: que se escribe con letras, que se escribe en un plano horizontal, que se escribe de izquierda a derecha, etc.:. En un principio, los niños pueden escribir la misma secuencia de grafías para todo lo que quieren escribir. Por ejemplo, cuando se le pide a Alejandro (6 años) que escriba, gato, mariposa, caballo y algunas otras cosas, siempre pone la serie A08. Sin embargo, llegará un momento que el niño construya una hipótesis en la que para escribir palabras diferentes deba poner diferentes secuencias de letras. La construcción de esta exigencia de diferenciación es muy importante en este proceso de aprendizaje. Diana, a quien vimos anteriormente, ya hace esas diferenciaciones, ya que varía tanto en las letras que pone como su cantidad para hacer que cada una de las palabras escritas resulte diferente.

Susana, al igual que Diana, trata de hacer la diferenciación en forma muy sistemática, y en sus escrituras podemos ver con más claridad el gran esfuerzo que los niños hacen para lograrlo. La niña conoce solamente tres letras y además no considera posible escribir con menos de tres grafías. En estas circunstancias, la diferenciación resulta muy difícil sin embargo ella lo logra combinando las grafías de varias maneras. Estas son sus escrituras:



gato

mariposa

caballo

pez

El gato bebe leche

Una vez que esta necesidad de diferenciación esta bien establecida, el niño empieza a hacerse otro tipos de preguntas acerca de nuestro sistema de escritura que lo llevará a construir otras hipótesis; les permiten al niño saber, con muchas mas certeza que las anteriores, qué es lo que la escritura representa. Además, lo llevan a establecer criterios más sistemáticos acerca de número de letras que debe llevar una palabra, y sobre qué letras serian las más pertinentes. Lo que le permite hacer todo esto al sujeto es empezar a tomar en consideración los aspectos sonoros del habla para poder escribir. Sin embargo, en un primer momento, el niño no va a escribir una letra por cada sonido (fonema), como lo hacen los adultos, sino que va a tomar la silaba como unidad sonora. Lo que el niño va a hacer, entonces, es escribir una letra por cada silaba de la palabra. Por ejemplo, Renata escribe lo siguiente, haciendo una lectura posterior de su escritura (ella va señalando con el dedo mientras lee):

i e

p a a

a m i o

chi-le

pa-pa-ya

ta-ma-rin-do

Renata usa las letras que convencionalmente, deberian representar las silabas, mientras que otros niños, aunque escriben silábicamente, todavia no usan las letras con un valor sonoro convencional. Este es el caso de Jorge:

O A b s

x y s

ma-ri-po-sa

ca-ba-yo

A partir de esta hipótesis silábica, el niño puede ir construyendo un sistema que le permita ir haciendo paulatinamente un análisis de la sonoridad de la palabra para eventualmente llegar a tener una escritura alfabética en la que cada letra le corresponda un solo sonido (fonema).

Como podemos ver a través de estos ejemplos, el sujeto se aproxima a la escritura, como a cualquier otro conocimiento, en forma activa. El niño se plantea a sí mismo preguntas interesantes acerca del sistema de escritura, y construye hipótesis y sistemas que le permitan encontrar respuestas coherentes, a sus preguntas: Los interrogantes que se plantean son, en su mayoría, insospechados y extraños desde el punto de vista adulto. Aunque en forma obvia retoma las informaciones externas que recibe, las transforma para construir hipótesis y sistemas organizativos e interpretativos que irán cambiando para dar cuenta de la realidad de manera cada vez más estable y eficaz.

Todo esto nos indica que, en la enseñanza, debemos ir más allá de los aspectos figurativos de la escritura. Debemos tener en cuenta los aspectos cognoscitivos del aprendizaje y, para ello debemos analizar la manera como el niño está construyendo sus escrituras.

#### Bibliografía

- Ferreiro, E., "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje", ponencia presentada en las Jornadas sobre "Nuevas perspectivas de la representación escrita en el niño". Barcelona, mayo de 1982.
- \_\_\_\_\_ "La introducción a la lengua escrita desde la perspectiva psicogenética: ¿Técnica de Transcripción o sistema de representación?", ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano de Lectoescritura sobre "Formación de buenos lectores en América Latina", San José de Costa Rica, julio de 1984.
- \_\_\_\_\_ Gomez Palacio, M., y cols., Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, SEP-OEA, México 1982.
- \_\_\_\_\_, y Teberosky, A., Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo XXI Editoriales, México, 1979.

## LA PRACTICA EDUCATIVA

## LA PSICOGENESIS DE LA LECTOESCRITURA

## EL MAESTRO FRENTE A NUEVAS PROPUESTAS PEDAGOGICAS

Judith Kalman L. y Yolanda de la Garza L.

De Julio de 1985 a septiembre de 1986 trabajamos conjuntamente con un grupo de maestras del Edo. de Morelos en un proyecto denominado "La escuela y la apropiación de la lengua escrita". Este proyecto nació por la iniciativa de estas maestras educadoras, quienes deseaban profundizar en las propuesta didáctica para la escritura delimitada en el Programa de Educación Preescolar vigente (1981).

Los fundamentos y la base metodológica de este programa, en lo que corresponde a la lectoescritura, se sustentan en los aportes de las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), en las cuales se plantea, desde la teoría psicogenética, tanto la concepción del aprendizaje de la lectoescritura como las acciones educativas para promover la adquisición de este conocimiento.

La experiencia del trabajo realizado nos reveló, por una parte, muchas de las posibilidades didáctica del enfoque psicogenético de la lectoescritura como sustento de interpretación y creación de situaciones educativas, pero también, por otra, el largo camino de búsqueda y experimentación que hay que recorrer para que los lineamientos pedagógicos que se desprenden de este enfoque puedan convertirse en una realidad en el aula.

El acercamiento a este nuevo enfoque implicó para las maestras no únicamente la apropiación de nuevos conocimientos, si no en muchos casos el abandono de algunos de los supuestos que sirven de base a distintos aspectos de la práctica educativa, y es fundamentalmente por esta razón que los cambios y avances no se presentaron sin dificultades.

Es desde la perspectiva de esta experiencia que queremos dejar sentado en el presente trabajo nuestro desacuerdo con un punto de vista, expresado através de diferentes ámbitos, que tiende a presentar una visión muy simplista de lo que en la práctica escolar representa para un maestro asumir plenamente este enfoque de la enseñanza de la lectoescritura, haciendo aparecer las acciones de los maestros como cuestión de voluntad pedagógica

## La teoría psicogenética en el trabajo docente

En 1979 se dió a conocer una serie de importantes investigaciones que a replanteado los procesos involucrados en el aprendizaje de lectura y la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). Dichas investigaciones tomaron como marco de referencia la Teoría de J. Piaget y los avances de la psicolingüística contemporánea; en ellas se ha mostrado que aprender a leer y escribir, más que una destreza mecánicamente adquirida, es un proceso de construcción fundamentalmente del principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura.

El sujeto piagetiano, activo y participante en todo momento de su desarrollo intelectual, organiza la información proveniente de su experiencia de acuerdo con su propia capacidad explicativa, y se ve obligado a formular, ratificar o rectificar sus propias hipótesis en la medida en que éstas resulten o no satisfactorias para comprender algún aspecto de su realidad.

Para un niño la escritura, al igual que otros fenómenos de su entorno, constituye un objeto de interés que le llama la atención y desafía su capacidad intelectual, por que aunque el principio que gobierna nuestro sistema de escritura parece obvio a cualquier persona que utilice este medio de comunicación con soltura, para el niño preescolar no lo es. La comprensión y el funcionamiento del sistema de escritura implica comprender que existe una estrecha relación entre éste y el habla, implica dar sentido a un sinfín de convenciones sociales que intervienen en su uso (equivalencias sonora de mayúsculas y minúsculas, direccionalidad, orientación espacial, entre otras) e implica comprender sus características distintivas. En pocas palabras, significa la construcción de un conocimiento que la simple producción de formas gráficas no agota.

La construcción de dicho conocimiento se presenta en el niño por medio de sucesivos intentos de interpretar y producir escrituras. A través de la investigación se ha delimitado una secuencia evolutiva que permite comprender los distintos pasajes conceptuales que caracterizan el proceso de aprendizaje del niño. Aunque existe dentro de esta evolución cierto grado de heterogeneidad, se ha encontrado momentos pilares que son generalizables y característicos de aprendizaje.

El objetivo central del proyecto. "La escuela y la apropiación de la lengua escrita" era generar, a lo largo de un año escolar, propuestas didácticas inscritas en el marco de la

teoría psicogenética que fueran susceptibles de ser llevadas a la práctica, evaluadas, reformuladas y difundidas.

Nuestro punto de partida fué una aproximación a la literatura teórica para construir un significado en la praxis cotidiana. De acuerdo con este planteamiento nos abocamos, en un primer momento, al análisis teórico de los aspectos esenciales de la propuesta, a través de la revisión de textos y materiales audiovisuales. Se propuso entonces la recopilación de escrituras de los niños por medio de entrevistas individuales y su posterior análisis. A partir de ese momento a lo largo del año las discusiones giraron predominante alrededor de lo didáctico, concretándose en propuestas de actividades y en la evaluación de las mismas.

Considerando los postulados teóricos que guiaron nuestro trabajo, comprendimos que enseñar a leer y escribir consiste, básicamente, en la creación de situaciones de aprendizaje que tiendan a enriquecer la experiencia del alumno con este objeto cultural.

En este sentido, nos apartamos de una visión de la enseñanza de la lengua escrita que se fundamenta en la reproducción mecánica de modelos escritos y en la repetición precisa de textos. En nuestro trabajo concebimos el hecho de escribir como un proceso que implica la construcción de un significado mediante el uso del sistema de representación gráfica, que para el caso del niño preescolar puede variar de acuerdo con su avance conceptual.

De la misma manera, comprendimos que leer es interpretar un texto producido por otro y que su comprensión depende de una conceptualización del objeto escrito, sus usos y funciones, más que de un descifrado fonético preciso del texto.

Desde esta óptica se realizaron actividades en el salón de clases cuyo objetivo central era acercar al niño a la lengua escrita. Por una parte, se intentó resignificar algunas de las prácticas escolares ya existentes, es decir seguir realizando actividades didácticas tradicionales de lectura y escritura (como la lectura de cuentos), pero entendiéndolas de otra manera. Esta tarea obligó a las maestras a seguir de cerca los cambios sutiles de sus alumnos en relación con su conocimiento de la lengua escrita: el reconocimiento de parte de los alumnos de que las "letras dicen algo", su interés cada vez más evidente por el significado de los textos escritos y su intento de asignarles significado, su deseo de producir e interpretar sus propias escrituras, sus preguntas acerca de los textos, las letras, la direccionalidad de las escrituras y sus distintos usos y formas.

Esta resignificación de prácticas escolares dió lugar, entre otras actividades, al uso de modelos escritos sin la exigencia de la reproducción exacta, discusiones sobre los posibles desenlaces de un cuento, el uso colectivo de la escritura para planear y recordar eventos importantes. Asimismo, se buscó aprovechar otras actividades, como las salidas de la escuela, para interpretar, analizar y anticipar el significado de los letreros y avisos escritos encontrados en su recorrido.

Por otra parte se buscó también la creación de nuevas actividades inscritas en el marco teórico planteado (exploración de textos, creación colectiva de cuentos, escritura espontánea, anticipación de significados). En este renglon se crearon situaciones de aprendizaje tales como la escritura de cartas y mensajes, la correspondencia del grupo con grupos de otras escuelas, la lectura de libros entre los mismos niños, la discusión colectiva acerca de como representar ciertos contenidos, el análisis de los aspectos sonoros de las palabras y la forma de representarlos, entre otras actividades.

Para la realización de todas las actividades anteriormente señaladas, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de la lectoescritura constituyó uno de los trabajos fundamentales de las maestras, entendiéndose por ambiente propicio la existencia de abundantes y variados materiales impresos en el salón de clases (carteles, calendarios, libros, revistas y otras publicaciones), y el uso continuo de la lengua escrita de sus diversas formas.

La creación de un ambiente escrito constituye, más que una actividad en si misma, una serie de cambios y ajustes en cuanto a la concepción del objeto escrito y el papel fundamental que su presencia juega en el salón de clases. En este sentido una de las labores más importantes de las maestras fue la de crear y aprovechar situaciones de aprendizaje en el aula que permitieran al niño acercarse al objeto escrito en su totalidad, es decir, ubicándolo en su contexto de uso real en lugar de presentarlo de una manera fragmentada y dosificada.

Sin embargo, tanto la creación de un medio ambiente escrito como las demás tareas del proyecto fueron asumidas de manera diferente por cada una de las maestras.

Como grupo de trabajo pudimos consolidar un amplio repertorio de actividades; sin embargo, de manera individual los avances en la construcción de opciones didácticas para el aula no se dieron de manera homogénea y sincronizada para todas las

maestras. Este desarrollo diferenciado estuvo en gran medida determinado y permeado por la formación de experiencia profesional de las maestras, así como por las concepciones previas que tenían sobre el aprendizaje de la lengua escrita, muchas de las cuales entraban en franca contradicción con las premisas teóricas y las implicaciones didácticas del enfoque psicogenético.

Dentro del marco de referencia Piagetiano, uno de los postulados básicos sostiene que "Los estímulos no actúan directamente, si no que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto: en este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo (el objeto en términos generales), y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible".

Este marco de referencia Piagetiano en cuanto teoría de aprendizaje es tan válido para interpretar el aprendizaje del niño como para comprender el del adulto, y esto nos permite explicar, en el caso de la creación del medio ambiente escrito, los diferentes grados de apropiación del planteamiento de fondo por parte de las maestras. Algunas de ellas comprendieron su importancia como apoyo al trabajo por realizar y explotaron este recurso con mucha imaginación, variando constantemente el material escrito en el salón, redactando junto con sus alumnos indicaciones, acuerdos o reglas de grupos, utilizando variado material impresos (periódicos, recetarios, revistas, etc.) Para otras maestras la finalidad y uso de este ambiente no eran tan claros, los cuales les provocó dificultades en la selección y uso de materiales que no fueran los tradicionales, como el alfabeto o carteles para el empleo de alguna letra en particular; finalmente, algunas de las maestras dudaban de la utilidad de este tipo de materiales, pensando que tendría más significado una vez que los niños aprendieran algunas letras.

El maestro y la construcción  
de nuevas prácticas  
para la enseñanza  
de la lectoescritura

La experiencia del trabajo nos ha descubierto el grado de complejidad que tiene un cambio curricular como este. Para las maestras en servicio ha implicado asignar un nuevo significado al niño preescolar, a su trabajo y a la forma de relacionarse con sus alumnos. Es en virtud de la difícil tarea que los avances fueran sutiles y paulatinos. La posibilidad de llegar a

propuestas didácticas más acabadas requiere mucho más que un año de trabajo, y a la vez el camino recorrido fue indispensable para que el diseño de estrategias didácticas fuera factible.

No es posible intentar la generación de nuevas prácticas sin la comprensión de la teoría, pero tampoco se puede, como en este caso, comprender la teoría sin la acción. Nos parece fundamental señalar que las actitudes y acciones que hemos podido observar en las maestras son producto del trabajo realizado, ya que si bien es claro que la descripción psicogenética de la escritura tiene consecuencias innegables para la alfabetización de la población infantil, no es menos cierto que la descripción teórica de ninguna manera resuelve el aspecto didáctico.

A lo largo del proyecto las maestras participantes se involucraron en un proceso de aprendizaje teórico, reflexión, diseño y evaluación de propuestas que las ha llevado a transformar, en mayor o menor medida, actitudes o formas de trabajo en el aula. En la práctica escolar de las manifestaciones visibles de esta transformación fueron:

- La aceptación de las escrituras iniciales de los niños como tales, y no como garabatos y simples letras.
- Intentar comprender la lectura que hacen los niños, su enfrentamiento con el texto escrito, desde el punto de vista infantil.
- El reconocimiento de las necesidades específicas de los niños de acuerdo con su avance conceptual.
- El establecimiento de un diálogo constante alrededor de la lengua escrita, propiciando la reflexión sobre este objeto cultural.
- La creación de un ambiente propicio para la lengua escrita, ofreciendo a los alumnos una amplia variedad de situaciones para conocerla.
- La puesta en práctica de nuevas formas de relación con los niños respecto a la lengua escrita, favoreciendo la producción y el análisis de escrituras. La lectura y la interpretación de los niños acerca del objeto escrito.

Las maestras que participaron en este proyecto se encontraban en una situación educativa particular: no se trataba de la sustitución de un método de enseñanza por otro donde las acciones pedagógicas se presentan de manera definida, si no de una visión de la enseñanza y del aprendizaje que cuestiona a fondo muchos de los conceptos y procedimientos existentes. En



este caso las maestras se encontraban obligadas a apropiarse de conocimientos nuevos para elaborar simultáneamente estrategias didácticas.

El acercamiento a este enfoque del aprendizaje de la lecto escritura permitió a las maestras hacerse preguntas acerca de su trabajo que tal vez no se hubieran hecho y dió lugar a una serie de cambios en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, en su forma de relacionarse con ellos en torno al objeto escrito y, más específicamente, en la planeación de actividades y situaciones educativas.

Como ya hemos señalado anteriormente, los cambios no se dieron sin dificultades. La transición de una propuesta teórica a una pedagógica se presenta através de la búsqueda, de la experimentación, y se requiere entre otras cosas, de la adecuación y puesta a prueba en el salón de clases los lineamientos y prácticas educativos provenientes de una concepción teórica particular.

En este camino de búsqueda y experimentación es necesario considerar, de manera privilegiada, los propios tiempos y necesidades del maestro como sujeto de aprendizaje y la inserción de su trabajo en un contexto social, institucional y educativo.

Dada la significación educativa que tiene esta propuesta consideramos de primera importancia la atención del propio proceso de aprendizaje del maestro y al esfuerzo y dificultades que el trabajo plantea, lo cual implicaría contar, como parte integral de un cambio curricular, con instancias y medidas que posibiliten la reflexión y sistematización del trabajo realizado y el intercambio y la confrontación de experiencias.