



**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 081**

La escritura espontánea en el niño para facilitarle la adquisición y comprensión del sistema de escritura en la educación preescolar.

DIANA CARMELA PIÑON ARZAGA

Propuesta Pedagógica presentada para obtener el título de
Licenciado en Educación Preescolar

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Chihuahua, Chih., A 29 DE Abril DE 19 89

C. Profr. (a) DIANA CARMELA PIÑÓN ARZAGA
(nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa PRCPUESTA titulada "La escritura espontánea en el niño para facilitarle la adquisición y comprensión del sistema de escritura en la educación preescolar"

Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar (8) ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A T E N T A M E N T E

El Presidente de la Comisión

~~PROFR. MANUEL SUÁREZ ONTIVEROS~~



S. F. P.
Universidad Pedagógica Nacional
UNIDAD SEAD 021
CIERVAHERA

INDICE

	Página
INTRODUCCION	5
PROBLEMA	8
JUSTIFICACION	9
Capitulo	
I CONCEPTUALIZACION	12
II OBJETIVOS GENERALES	24
III MARCO REFERENCIAL	26
A Antecedentes de la Educación Preescolar	26
B La Educación Preescolar en México, S XIX	27
C Los Jardines de Niños en el siglo XX	28
D La Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaria de Educación Pública	30
E El Socialismo en la Educación Preescolar	30
F La Educación como adquisición de hábitos	32
G El auge del conductismo en la Educación	33
H Las teorías psicológicas y la tecnología Educativa	35
I Un nuevo enfoque en Preescolar	38
IV ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA	47
1) Situación: Hagamos una entrevista	49
2) Situación: Juguemos a ...	53
V METODOLOGIA	58
BIBLIOGRAFIA	62

INTRODUCCION

El presente trabajo fue elaborado con la finalidad de explicar la problemática que gira en torno a un aspecto de un eje del desarrollo infantil en la edad preescolar; además de presentar sugerencias referentes a las estrategias metodológico-didácticas que tratan de solucionarlo.

En el marco conceptual se presenta la estructura y características del sistema de escritura; la comprensión de este medio de comunicación, es de gran importancia tanto para los alumnos de jardín, como para las maestras de preescolar; ya que de la comprensión que de él se tenga, dependerá el aprovechamiento escolar en los grados académicos posteriores.

Se concibe el lenguaje escrito como un proceso simbólico individual, que se desarrolla a través de la experiencia que cada sujeto adquiere al relacionarse en un medio socio-histórico en el que se emplea este lenguaje cotidianamente.

Para la reestructuración del sistema de escritura en el nivel preescolar, se precisa que la educadora conozca la evolución del mismo en el pensamiento infantil; sin embargo, las concepciones conductistas y reduccionistas que imperan en el ambiente educativo, no han considerado el valor del constructivismo dentro de este proceso, ya que se continúa con la imposición de modelos y mecanización de acciones que permiten el "dibujo" y "recitación" de las letras, más no la comprensión y adquisición del sistema de escritura. Ante

esta realidad educativa, que se presenta incongruente con las disposiciones curriculares que plantea el programa de Educación Preescolar, donde la fundamentación es eminentemente constructivista, al plantear explícita y coherentemente las teorías psicogenéticas de Henry Wallon y Jean Piaget; esta propuesta se plantea como objetivo general el uso y manejo de la lengua escrita en las actividades cotidianas del jardín de niños para la comprensión y adquisición de la misma.

En el marco referencial se plantea la evolución histórica que ha seguido la educación preescolar desde sus inicios en México; en este seguimiento, destacan los lineamientos conductuales que han prevalecido en la formación escolar y que aún continúan vigentes, esto justifica en parte la problemática que se plantea en este trabajo.

Las estrategias didácticas que se proponen, se insertan en este marco referencial que expone la estructura del programa actual de este nivel educativo. Con ella se pretende ejemplificar situaciones que se puedan aprovechar para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito en el niño preescolar.

Con el objetivo de que se realice una investigación experimental, que demuestre o rechace la hipótesis que surge de la problemática planteada, la metodología incluye el modelo de experimentación que se considera mejor para la validación científica de esta propuesta. En este diseño se presentan las estrategias, instrumentos, tiempos y población a las cuales se dirige este proyecto.

En la bibliografía se hace una recopilación de los autores que permitieron la comprensión del problema, objeto de estudio, así como de las teorías constructivistas que fundamentan esta propuesta. También se muestran todas aquellas fuentes de datos que posibilitaron la construcción del marco referencial.

PROBLEMA

¿ A TRAVEZ DE QUE ESTRATEGIAS DIDACTIDAS SE PUEDE PROPICIAR LA ESCRITURA ESPONTANEA EN EL NIÑO AL ELABORAR MENSAJES, PARA FACILITARLE LA ADQUISICION Y COMPRESION DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN LA EDUCACION PREESCOLAR ?

JUSTIFICACION

Una característica del ser humano y de la sociedad en general, es la necesidad de representar gráficamente el lenguaje que emplea en su realidad cotidiana; ya sea como registro histórico, para plasmar mensajes que necesitan transmitirse a distancia, o simplemente para aprovechar esa capacidad humana de inventar símbolos.

En la sociedad en que vivimos, se le da gran importancia al lenguaje escrito; de tal manera que se considera su aprendizaje como una obligación y derecho de todos los seres humanos, en especial de los niños en edad escolar.

La educación preescolar es una institución educativa de gran importancia para los aprendizajes posteriores de la niñez; en el jardín de niños, los alumnos se enfrentan con diversas situaciones que le permiten conocer, interpretar y/o comprender a las personas, los objetos o características de su entorno.

Al analizar la realidad educativa de los jardines de niños acerca del uso y manejo de la lengua escrita, destaca la falta de conocimiento de las educadoras sobre la forma en que se desarrolla este proceso en la mente infantil y la manera de favorecerlo.

El sistema de lecto-escritura, es un proceso mental de reconstrucción de la estructura del lenguaje escrito; en este proceso ocupa un lugar muy importante la comprensión, ya que facilita o entorpece la evolución simbólica del pensamiento infantil, es decir, cuando algún niño comprende la función del

lenguaje escrito, el desarrollo simbólico adquiere mayor coherencia y se logra un avance en el nivel de conceptualización.

En los jardines de niños, las actividades que se sugieren para favorecer este proceso son llamados "eventos de lecto-escritura"; en los cuales el niño además de presenciar el uso del lenguaje escrito, participa en él, ya sea anticipando lo que piensa sobre este sistema o bien, reestructurándolo o acomodándolo a sus esquemas mentales.

Se considera que este proceso es de gran importancia para el niño preescolar, ya que de él dependerá su actuación en la escuela primaria. Si en el jardín de niños y en el hogar, el niño participa activa y favorablemente en eventos de lecto-escritura, su estancia y aprovechamiento de la educación primaria cobrarán mayor sentido.

Algunos autores como Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio han realizado investigaciones sobre las causas de la reprobación y la deserción escolar; sus estudios demuestran que los problemas se ocasionan las más de la veces, por que no se les permite a los niños una autoconstrucción del sistema de escritura, al contrario, se hace una imposición de este lenguaje que produce en ellos frustración y/o desinterés por éste.

Estas mismas autoras sistematizaron un programa o propuesta de lecto-escritura para los alumnos de primer grado de primaria, cuyo objetivo principal es que el niño reconstruya y comprenda el lenguaje escrito, a través de situaciones en las

cuales participe y exteriorice su avance en este proceso, y poder así auxiliarlo en y con las situaciones pertinentes.

El objetivo de este programa es el mismo que se plantea en esta propuesta, sólo que en un nivel preescolar; con la finalidad de que el niño construya una base sólida para los aprendizajes subsecuentes y sobre todo en la comprensión y adquisición del sistema de escritura.

I CONCEPTUALIZACION

El programa de Educación preescolar vigente está fundamentado en las teorías psicogenéticas tanto de Wallon y Piaget, como en la teoría de la afectividad de Freud. En él se hace una explicación de la forma en que el niño construye el conocimiento, mismo que según se plantea se adquiere en tres dimensiones: el físico, que es la asimilación de las características externas de los objetos; el lógico-matemático, que es la reflexión sobre las acciones que se realizan con los objetos; y el conocimiento social, caracterizado por ser convencional, pues deviene del consenso socio-cultural en el cual se vive. Estas tres dimensiones no se desarrollan aisladamente, sino que son independientes y se van sucediendo conjuntamente.

Dentro del conocimiento social se localiza el lenguaje escrito, aspecto que se estudia en esta propuesta, además del lenguaje oral y los valores y normas sociales de la cultura (estos últimos difieren de una cultura a otra).

✓ El lenguaje escrito se desarrolla a través de la función simbólica que es la capacidad de representar objetos, personas o sucesos, aún cuando estén ausentes. Al analizar esta característica del pensamiento del niño preoperatorio, se nota que la realidad educativa dista mucho de cumplir con la finalidad que se propone el programa, al hacer las sugerencias sobre la expresión escrita en el jardín de niños.

✓ Se solicita que se ofrezcan al niño las mayores

oportunidades para que vaya reconstruyendo nuestro sistema de escritura, esto es, que él mismo reconozca las características y funciones de un lenguaje escrito; que comience a utilizar códigos inventados por él para que "pueda representar mensajes de manera arbitraria y convencional y a su vez, descubriendo lo arbitrario y convencional de la lengua" (1).

Este proceso se lleva a cabo en el pensamiento de cada uno de los alumnos; y con características y movimientos tan individuales como los niños mismos, puesto que cada uno se ha desenvuelto en diferentes situaciones ambientales y como indica Courtney B. Cazden:

... llevarán consigo diferentes experiencias con textos, diferentes contextos internos, dadas las diferencias en la calidad y cantidad de las situaciones particulares de usos de la lengua escrita en las cuales han participado fuera de la escuela... (2).

Por lo anterior, el currículo pretende concientizar a las educadoras para que las actividades que se realicen, favorezcan al niño según su situación específica, para que vaya conformando las estructuras mentales necesarias que finalmente lo llevarán a la comprensión de nuestro sistema de escritura. En la realidad escolar, es común encontrar que las profesoras de los jardines de niños dirigen las actividades; y esa dirección se muestra más marcada en lo referente a la escritura, pues se considera que los niños por sí mismos sólo hacen garabatos. Cuando se le pide que escriba su nombre se

(1) Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Preescolar, Libro I, p. 75.

(2) Courtney B. Cazden, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, cuarta ed., p. 210

espera que el niño reproduzca lo que anteriormente se le había puesto como modelo de su nombre; en ocasiones lo hacen ellas porque después "no van a saber de quién es tal o cual hoja".

Al realizar las actividades que sugiere el programa, no se toma en cuenta que debe ser el niño quien tiene que pasar de un simbolismo a la utilización de signos convencionales; y de ahí se deriva la necesidad de comprender la evolución del simbolismo en la mente infantil, para no caer en la creencia de que el niño con sólo memorizar las letra ó dibujarlas, aprenderá a leer y escribir. Estas concepciones se deben a que anteriormente la psicología consideraba a la escritura como una compleja habilidad motora, sin tomar en cuenta lo que en realidad es: un sistema de símbolos y signos, cuyo dominio Vigotsky considera como "un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño" (3).

La concepción conductista se manifiesta en la educación preescolar, porque erróneamente se afirma que algún niño no ha llegado a la madurez necesaria para ingresar a la escuela primaria, si no escribe su nombre correctamente, porque se está en la creencia de que después de haberle puesto ó impuesto el modelo, el niño debería de reproducirlo y de pasarlo al papel sin necesidad de verlo. Existen otras actividades donde se supone que es el niño quien debiera de escribir, sin embargo las educadoras realizan el trabajo para que quede "más bonito y mejor". Por ejemplo, al realizar escenificaciones elabora los

(3) Lev S. Vigotsky, El Lenguaje en la Escuela, Ant., p. 61

carteles o anuncios; y si acaso se les permite colorearlos, claro, bajo su supervisión; también es frecuente encontrar situaciones donde se le impide al niño toda iniciativa y espontaneidad, porque se le indica hasta lo que tiene decir, sin permitirle expresar lo que sabe, piensa o desea de aquello que está escenificando.

Con toda la panorámica anterior, se plantea una pregunta que ayude a superar en algo las deficiencias de este trabajo: ¿ A TRAVES DE QUE ESTRATEGIAS DIDACTICAS SE PUEDE PROPICIAR LA ESCRITURA ESPONTANEA EN EL NIÑO AL ELABORAR MENSAJES PARA FACILITARLE LA ADQUISICION Y COMPRESION DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN LA EDUCACION PREESCOLAR?

Al revisar este planteamiento, se vienen a la cabeza una serie de ideas como la de ser comprensiva, respetuosa, permitirles que solos elaboren sus escritos, etc. pero a la vez puede interpretarse como desinterés a la labor educativa; o bien que se adopta una postura espontaneista como la que señala Monserrat Moreno y que "termine asegurado que, haga lo que haga la escuela, el niño terminará por aprender a leer y escribir y así se niegue a provocar un aprendizaje sistemático, dejándolo todo librado al azar de los tanteos infantiles" (4).

Ante esta situación, se hace necesario comprender que la adquisición del sistema de escritura es un proceso donde intervienen elementos activos como lo son el sujeto que

El sujeto de aprendizaje ó el alumno de preescolar, es

(4) Monserrat Moreno . El Lenguaje en la Escuela, Ant., p. 59

/considerado como ser activo, que va adquiriendo su conocimiento aprende, el objeto de conocimiento y el contexto. a través del desarrollo de las estructuras cognitivas que le permiten comprender los sucesos que vive. El niño realiza esta comprensión con la finalidad de darle sentido a sus acciones; y se desarrolla (la comprensión) de manera natural, una vez que algo le ha llamado la atención; pero no se puede dar la comprensión si el niño no ha llegado al nivel de pensamiento que sus estructuras mentales necesitan para comprender aquello que ha suscitado su interés. Este nuevo conocimiento es a la vez, precedente de otro que precisa la existencia o formulación de las estructuras cognitivas que el conocimiento recién adquirido ha hecho posibles; y que a su vez, son la base para la comprensión de un nuevo conocimiento.

En lo referente al sistema de escritura, es necesario que el sujeto lo construya, que le dé significado, que sienta la necesidad de escribir, porque de lo contrario, solo dibujará las letras y las "recitará". Para evitar esto, necesita /familiarizarse con la escritura y sus diversas formalidades para que posteriormente compruebe, modifique o corrija las hipótesis que se formó acerca del mismo; si sólo dibuja las letras comprendió la práctica, no el sistema. En este proceso de comprensión, juega un papel muy importante todo el bagaje de experiencias o de situaciones de lecto-escritura que el niño ha vivido, porque son determinantes del nivel en que se encuentra, es decir, determinan la noción que posee sobre la función y finalidad del sistema de escritura y sus diferentes modalidades

(mayúsculas, minúsculas, letra script, manuscrita, etc.).

El objeto de conocimiento, en este caso el sistema de escritura, se caracteriza como un sistema de símbolos y signos gráficos, convencionales y arbitrarios que la sociedad ha establecido como medio de comunicación cuando el receptor no está presente; o bien, cuando se necesita la permanencia del mensaje. Las características del lenguaje escrito que nosotros utilizamos son: la correspondencia entre el signo y el sonido que lo representa, es decir, es un sistema grafo-fonético. Este sistema está estructurado de tal manera que se requiere conocer sus partes y el orden en que se pueden acomodar para que lo escrito pueda tener sentido, este aspecto se denomina sintáctico; y por último, la semántica que abarca el conocimiento de conceptos, conocimiento sobre el tema y el vocabulario. Este último se entiende como las palabras que el niño maneja y a las cuales ya ha dado significado. Goodman (5) considera estas características como los tres tipos de información que el sujeto debe poseer para el empleo de la lecto-escritura.

Por último, el elemento activo del proceso de conocimiento donde se suscita la interacción sujeto-objeto, es el contexto, considerado como la situación ambiental en que se desenvuelven los sujetos; el lugar donde se despierta el interés por conocer algo que ahí ocurre ó permanece, convirtiéndose esto último en el objeto de conocimiento. Dentro del contexto se encuentra no

(5) Keneth S. Goodman, Desarrollo Lingüístico y curriculum escolar, Ant., p. 81.

sólo la situación ambiental y la escolar, sino además, todas las características que la determinan, es decir los elementos que lo constituyen, como la historicidad que condiciona la cultura, la ideología y religión de las personas que habitan en determinado lugar; el modo de producción que implica las características económicas y relacionales de la sociedad; las relaciones de poder que prevacen en la comunidad; y que son transmitidas por las instancias educativas ya sean familia, escuela, gobierno, etc..

Este complejo proceso requiere, además del interés del niño, es decir que sienta la necesidad de comunicar algo, para que invente signos, con los cuales, represente ideas en forma convencional y pueda llegar así a establecer una correspondencia entre lo hablado y lo escrito; que el niño sienta la necesidad de escribir para que el lenguaje escrito no sea una imposición, sino una verdadera recreación de un sistema de escritura; que el niño posea las estructuras mentales necesarias con las cuales haya pasado o esté pasando por una simbolización más reflexiva; y que le permita representar más explícitamente lo que piensa. Es decir que el niño haya dibujado o dibuje no sólo lo que ve de los objetos, sino que su expresión gráfica sea un lenguaje escrito con el cual denomine o exprese lo que él quiere del objeto; para que posteriormente sus dibujos se conviertan en signos y comprenda que no sólo se escriben los objetos, sino también las palabras.

Diferentes autores han descrito el proceso que atravieza el niño durante la reconstrucción del sistema de escritura,

Yetta Goodman (6) diferencia tres principios que rigen el sistema o desarrollo de la escritura; los principios funcionales se desarrollan conforme el niño entiende cómo se escribe y para qué. Dentro de estos, se encuentran las funciones que el niño le da a la escritura, al emplearla para controlar la conducta de otros, es decir, la utiliza para llamar la atención o para atraer el interés de las demás personas; para "marcar" sus dibujos, para explicarlos más; o bien para recordar algo. Estos principios se desarrollan conjuntamente, y dependen de los eventos de lecto-escritura en los que participa el niño.

Los principios lingüísticos se desarrollan conforme el niño se da cuenta de las diversas formas de escribir, la dirección en que se escribe, las convenciones ortográficas, si es alfabético, las reglas de puntuación, etc.

Los principios relacionales se suceden conforme las experiencias que el niño tiene con el lenguaje escrito le permiten encontrar las relaciones que se dan entre el lenguaje oral y el escrito.

Otra autora más, es Margarita Gómez Palacio, quien a su vez, también describe los principios que indica Goodman pero no los denomina así, sino que ella les llama "descubrimientos". Además conjuntamente con E. Ferreiro, ha descrito las etapas que atraviesa el niño conforme desarrolla y reconstruye nuestro sistema de escritura. Estas etapas son: La primera, cuando el

(6) Yetta Goodman, Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura, pp. 107-124

alumno de preescolar no menciona ni utiliza signos, sólo emplea el dibujo por el gusto de plasmar algo, ya sea lo que ve, lo que siente o lo que cree de los objetos. Aún no diferencia entre el dibujo y la escritura, a lo mejor piensa que al dibujar está escribiendo. La segunda etapa se identifica cuando el niño empieza a utilizar la escritura para clarificar sus dibujos o como complemento, es decir, aquí el niño siente que a sus dibujos les hace falta "algo" porque lo que dibujó no es suficiente. Por ejemplo, cuando dibuja un automóvil y le hace unas marcas en las puertas, porque lo quiere identificar o diferenciar; ya que se trata de una patrulla o algo parecido. En la tercera, el niño ya da un significado a la escritura; pero aún no lo relaciona con el lenguaje oral. En el jardín de niños se manifiesta cuando éstos escriben párrafos completos abajo de sus dibujos porque están narrando un cuento. Los escritos de estos párrafos pueden ser de signos parecidos a las letras, o bien de letras que emplean sin ningún orden. Hasta la cuarta etapa el niño logra establecer una relación entre escritura y pauta sonora. En el jardín de niños, es común encontrar alumnos que discuten con sus compañeros por no estar de acuerdo con las palabras de sus amigos; ya que según ellos, "les sobran letras", o bien, cuando "son muy poquitas para que diga algo".

Al llegar a esta etapa, se pueden diferenciar otros niveles de conceptualización como lo han demostrado Emilia Ferreiro y colaboradores.

Las etapas que anteriormente se exponen, se localizan

dentro del nivel Presilábico indicado por Ferreiro, donde además, se ubican las siguientes etapas:

- a) En ocasiones, el niño utiliza una escritura fija, es decir, utiliza los mismos símbolos para escribir todas las palabras.
- b) Después comienza a hacer una diferenciación, porque aclara que para representar lo que él quiere decir, necesita emplear varias grafías.
- c) En otra etapa utiliza un repertorio fijo de grafías, adapta las palabras a lo que quiere escribir, en ocasiones repite una o dos grafías en cualquier parte de la palabra.
- d) Emplea una cantidad variable de letras y éstas son pocas o muchas; pero casi siempre las mismas.
- e) Mas adelante establece que debe emplear una cantidad constante de grafías y éstas son las mismas, aunque colocadas en diferente posición.
- f) En esta etapa establece que la cantidad de grafías puede ser variable al igual que las letras que emplea; posteriormente identifica una valoración sonora, esto es, establece una correspondencia entre la duración de la palabra y la cantidad de letras que emplea para escribirla. Empieza a comprender la convencionalidad de nuestra lengua escrita.

Emilia Ferreiro también identifica otros dos niveles de conceptualización de la lengua escrita; éstos son posteriores al Presilábico y los denomina Silábico y Alfabético.

El nivel Silábico parte de la relación que el niño establece entre una grafía y una sílaba. Después se diferencia un nivel transicional que es el Silábico-alfabético; aquí el

niño alterna el nivel anterior con el alfabético y se manifiesta cuando indica algunas grafías como sílabas, y otras las menciona por su sonido.

El nivel Alfabético se alcanza cuando establece una correspondencia grafía-fonema, es decir, que en este nivel ya se identifica lo convencional de nuestro sistema de escritura.

En la Educación Preescolar se alcanzan las últimas etapas del nivel Presilábico y algunos niños llegan hasta el Silábico; pero cabe indicar que las etapas del nivel presilábico no se dan secuencialmente, sino que cada niño puede avanzar en la reconstrucción del sistema alfabético según sus experiencias; y no pasar por las diferentes etapas, sino que se "brincan" alguna y de todas formas alcanzan el nivel Alfabético.

Con todo lo anterior, se requiere que el trabajo en el jardín de niños sea más propicio para el desarrollo del simbolismo en el niño; que las actividades que tienden al abordaje de la lecto-escritura sean planeadas con, por y para los niños; esto es, se precisa que la Educadora sea consciente de lo que el programa de Educación Preescolar representa; y sobre todo, la finalidad del mismo, así como las teorías que lo fundamentan.

La actitud de la educadora además de ser de respeto, es necesario que adopte una verdadera actitud observacional para que pueda especificar el nivel de conceptualización de cada uno de los alumnos; y sobre todo, que aproveche la espontánea y natural necesidad que tienen los niños de representar gráficamente lo que piensan y sienten, para lo cual se debe

evitar la imposición y la modelización; ya que éstas, en lugar de favorecer su desarrollo, le ofrecen obstáculos por tener que comprender el código del modelo, además del que el mismo niño va construyendo, o bien, tener que adaptar su construcción al modelo que se le quiere imponer.

Durante el desarrollo del trabajo que se realiza en Preescolar, juegan un papel muy importante los padres de familia, pues es en el hogar donde el niño va presenciando los diversos eventos de lecto-escritura que le permiten familiarizarse con el lenguaje escrito. Por lo tanto, se requiere que se establezca una verdadera coordinación entre el hogar y la escuela, que los padres se enteren de lo que hace el jardín de niños; y de la forma en que se puede favorecer el aprendizaje de sus hijos.

II OBJETIVOS

Al considerar la construcción del lenguaje escrito por parte del niño como un proceso mental individual que se desarrolla a través de la evolución simbólica; y después de analizar la realidad educativa sobre el uso y manejo de este tipo de comunicación, donde se explica que las teorías conductistas no han favorecido el proceso de adquisición de la lengua escrita; y que además, son incongruentes con la fundamentación psicogenética del Programa actual de la Educación Preescolar, se hace necesario formular objetivos generales que tiendan a solucionar este problema.

Estos objetivos pretenden establecer la línea de partida de la labor educativa en los jardines de niños, para que el establecimiento de la práctica escolar sea acorde con los lineamientos curriculares y favorezcan tanto al trabajo docente como al aprendizaje infantil.

Al implantar esta propuesta se tratará de mantener una actitud observacional que permita identificar el nivel de pensamiento de cada uno de los alumnos, y su avance en la evolución del lenguaje escrito, así como el empleo del cuestionamiento que sugiere el método clínico expuesto por Jean Piaget, para propiciar la exteriorización del nivel de conceptualización de cada uno de los niños.

El objetivo principal será propiciar el uso del lenguaje escrito a través de la invención de códigos, escenificaciones, mensajes, y en sí aprovechar las situaciones contextuales de la

práctica cotidiana como las visitas, entrevistas, registros, etc. en donde se favorezca la comprensión paulatina del sistema de escritura.

III MARCO REFERENCIAL

Con el propósito de hacer más explícita la perspectiva teórica psicogenética que fundamenta el programa actual de Educación Preescolar; y para conocer el porqué de las tesis que se plantean acerca de la realidad educativa actual, el presente marco referencial contiene una breve reseña histórica de los lineamientos que ha seguido este nivel educativo desde sus inicios en México. Es necesario tomar en cuenta, que la realidad histórico-social de la Educación Preescolar actual, está determinada por los propósitos y necesidades que se plantearon en cada época; y por los planes y programas que los validaron como certeros y lícitos.

A) Antecedentes de la Educación Preescolar

La educación preescolar, a nivel mundial, surge a raíz de la necesidad que tenían las madres por trabajar fuera de sus casas; se instalan casas cuna, guarderías, casas de juego y otras instituciones donde se atendían las necesidades fisiológicas y recreativas de los niños menores de seis años; idea que fué respaldada por algunas corrientes pedagógicas como las de Pestalozzi y Fröebel.

Pedagogos del siglo pasado como Fröebel se dedicaron a instalar y/o transformar los centros de atención a la niñez, para que a través de métodos sistemáticos se formalizara la educación de los niños menores de seis años. Este pedagogo difundía sus ideas basándose principalmente en el desarrollo natural del niño; parte de la consideración, al igual que

Pestalozzi, de que el niño preescolar es la base y el futuro de la humanidad; y que por ello mismo, se le debían brindar todas aquellas oportunidades que le facilitaran y enriquecieran su experiencia infantil, como lo es el juego.

Es importante señalar que la infancia de Fröebel transcurrió en un villorrio alemán que estaba instalado en un bosque y que todas sus vivencias infantiles se sucedieron en este ambiente natural, de donde él parte para la fundamentación de su método de enseñanza.

Entre 1823 y 1886 el método froebeliano se instala en los centros educativos europeos que adquieren el nombre de "kindergarten", jardines DE y no PARA niños, ya que se considera al niño como próximo fruto social.

B) La Educación Preescolar en México, siglo XIX

En 1880, durante el mandato del General Porfirio Díaz, se instaló en México el primer jardín de niños; mismo que estaba a cargo del entonces Ministerio de Instrucción ; y fué dirigido por el pedagogo español Alcántara García quien se basó netamente en la teoría froebeliana.

A fines del siglo pasado, Manuel Cervantes Imáz y Enrique Laubscher fundan y promueven con acierto algunos jardines de niños. Laubscher establece un método al que le llama "La hoja de doblar" que en cierto modo, era una sistematización o adaptación del método froebeliano.

Algunas otras maestras se ven influenciadas por teorías europeas o norteamericanas, al establecer otras instituciones educativas para niños de edad preescolar, llamándoles jardines

para párvulos.

En esta época, se fundan por decreto gubernamental, escuelas para párvulos que quedan anexas a las escuelas normales para Maestros. Para ello se basan esencialmente en la doctrina de Fröebel.

Afirma Larroyo (1) que en 1887, el doctor Luis E. Ruiz también interpretó y sistematizó la teoría froebeliana en un "Tratado elemental de pedagogía". En esta obra organiza una teoría educativa para los jardines de niños; y postula un programa que consta de cinco partes: a) Juegos gimnásticos, con el objetivo de cultivar en buena forma las facultades físicas de los párvulos; b) Dones o juguetes rigurosamente graduados; c) Labores Manuales, que eran juegos destinados a ejercitar la mano, los sentidos y la inteligencia de los niños, además de dotarlo de conocimientos; d) Pláticas al estilo moderno con el objeto de satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los niños; y e) Canto para amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y perfeccionar el sentimiento estético.

C) Los jardines de niños en el siglo XX

A inicios del siglo XX se crearon definitivamente en el Distrito Federal dos jardines de niños que dependían del Estado, uno se llamó "Federico Fröebel" bajo la dirección de la profesora Estefanía Castañeda; y otro, "Enrique Pestalozzi" a cargo de la profesora Rosaura Zapata. Un año después, el presidente Díaz concede la creación de un Secretaría de Estado

(1) Larroyo, Francisco. Historia comparada de la educación en México, pp. 359-361.

que se denominara de "Instrucción Pública y Bellas Artes". En 1908 Justo Sierra consigue que se decrete la Inspección Técnica para los jardines de niños, ya que habían aumentado las fundaciones de los mismos.

El año anterior se envió a la Profesora Bertha Bon Glümer a la ciudad de Nueva York para que observara la organización de la escuela de Educadoras de esa ciudad; y dos años más tarde, se creó bajo su supervisión la primera escuela Normal para Profesoras que creaba la carrera de Educadora de Párvulos; misma que duraba dos años. También sistematizó un plan de estudio para kindergarten bajo normas eminentemente froebelianas.

Posteriormente se fueron incorporando a la educación mexicana las ideas que la "Escuela Activa" norteamericana difundía.

En 1910 se reformó la educación mexicana, al adoptar las concepciones de las teorías de John Dewey y Williams James. En estas teorías se considera al niño preescolar como un sujeto activo que necesita encaminarse, para centrar su atención en los intereses educativos del profesor.

En 1914 los principios educativos planteados por Maria Montessori cobran auge dentro de la educación mexicana; según estos principios por medio de la sobreestimulación, es posible encauzar las aptitudes y habilidades de los niños para el desarrollo de su personalidad. En esta teoría se da preponderancia a la actividad libre del niño; y el educador adquiere el papel de "facilitador" de materiales vistosos y

atractivos, limita su actividad dentro del aula a observar y encaminar la acción del niño hacia la finalidad específica que el material en sí mismo posee.

D) La Educación Preescolar a partir de la creación de la S.E.P.

Con todo este bagaje de teorías pedagógicas, la educación preescolar se va consolidando como institución educativa propiamente dicha, adquiriendo matices diferentes en cada Estado de la República, a pesar de que en 1921, bajo el mandato del presidente Alvaro Obregón y por diligencias hechas por José Vasconcelos, se crea la Secretaría de Educación Pública como organismo único que regule las instancias educativas de todos los niveles, con el fin de unificar las tendencias políticas y filosóficas del país; a la vez que coordina todas las dependencias educativo-culturales que existen en la nación.

En 1928 se crea la Inspección General de Jardines de Niños que queda a cargo de la profesora Rosaura Zapata, quien cambia el nombre de kindergarten por el de jardines de niños; y diseña los planes y programas que orientarán la educación preescolar. Estos programas contienen, además de la teoría froebeliana, algunas técnicas de la escuela activa norteamericana.

Unos años después, cobra auge la fundación de jardines de niños en zonas rurales. Para ellos se crea el Departamento de Rurales y Foráneos a cargo de la profesora Estefanía Castañeda, quien pretende unificar los criterios metodológicos de los diferentes estados de la República.

E) El Socialismo en los jardines de niños

En 1937, por decreto del entonces presidente General

Lázaro Cárdenas la educación preescolar se separa de la Secretaría de Educación Pública y pasa a depender del nuevo Departamento de Asistencia Social Infantil. Según este decreto, se le atribuyen a los jardines de niños funciones de asistencia social más que pedagógica, es decir, se atendía a los niños en sus necesidades fisiológicas al brindárseles alimentación, atención médica y hasta hospedaje a aquellos que así lo ameritaran; se les cambió el nombre por el de Hogares Infantiles. Todo lo anterior fue consecuencia de la reforma hecha al Artículo Tercero de la Constitución cuya finalidad era que la educación que impartiera el Estado fuera socialista, excluirla de toda doctrina religiosa para combatir los fanatismos y prejuicios, organiza la educación para crear un concepto racional y exacto del universo y de la vida social; como lo indica la S.E.P. en una de sus publicaciones (2).

Es lógico suponer que hubo gran descontento entre las educadoras porque su labor pedagógica se consideraba mínima; y por ello en 1942, después de algunas peticiones hechas al presidente Manuel Avila Camacho, se reincorporó la Educación Preescolar a la Secretaría de Educación Pública. En este mismo año se crea la Ley Orgánica de Educación, en la que se indica que la enseñanza deberá contribuir a desarrollar y consolidar la unidad nacional a través del amor patrio, a las tradiciones nacionales, la convicción democrata y confraternidad humana,

(2) Secretaría de Educación Pública, Evolución histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, 1982.

para excluir las influencias políticas, sociales o sectarias que sean ajenas al país.

En 1948 se asciende al Departamento de Educación Preescolar a Dirección General, siendo la profesora Zapata la primera Directora General del mismo.

F) La Educación como adquisición de hábitos

Aún en el año de 1954, la nueva Directora General de la Educación Preescolar, la profesora Luz María Serradell continúa impartiendo los cursos que se iniciarán con la profesora Rosaura Zapata, éstos se brindaban a las educadoras en servicio, con el objetivo de que conocieran o se actualizaran en los programas de trabajo, se considera en ellos como eje central el juego que presenta Fröebel. Estos cursos contenían juegos educativos previamente organizados y sistematizados con la finalidad de hacer más eficaz la tarea educativa.

Se consideraba que a través del juego sistematizado, dirigido y planeado, el niño adquiriría los hábitos de conducta más adecuados para la sociedad en que se desarrollaba, siendo éste el objetivo fundamental de la Educación Preescolar en esa época. Además la enseñanza musical constituía la base para la educación estética y artística. Para el desarrollo de estas actividades, se hacía referencia a la necesidad de identificar el hábito a desarrollar, para que no se perdiera y que a través de los estímulos frecuentes, la educadora pudiera determinar cuándo se había asentado dicho hábito en el niño.

Al analizar una publicación recapituladora de estos cursos

(3), se aprecia que los lineamientos de la psicología conductual empiezan a cobrar auge en la educación mexicana. Estos se dejan sentir por las múltiples sugerencias acerca del empleo de reforzadores de la conducta a través de premios y castigos. También en esta época se da especial importancia a la información que debe poseer la educadora para la correcta transmisión de los conocimientos, ya que ella es quien debe elegir los materiales y objetos que estimularán los valores adecuados a la educación preescolar; y sobre todo, que sean congruentes con las disposiciones señaladas en el Art. 3o. de la Constitución Política del país. En 1959, se crea la Comisión Revisora de Programas para la Educación Preescolar en un intento más por actualizar la educación de este nivel; y sobre todo para enmarcarla dentro de alguna o algunas corrientes psicológicas que le dieran la validez científica requerida.

G) El auge del conductismo en la Educación

Hasta 1965, los programas continuaron con la misma tendencia de reforzamiento de conductas; mediante el empleo del juego por imitación, ya que consideraban ésta como el estímulo más efectivo para que se manifestara la conducta. En el programa de este año (4), los objetivos se plantean en términos específicamente conductuales y son organizados en cinco áreas: la primera denominada de "Protección y mejoramiento de la salud física y mental"; la segunda, "Comprensión y aprovechamiento

(3) Serradell, Luz María. Segundo curso de Orientación para las Educadoras de la República Mexicana, 1956.

(4) Secretaría de Educación Pública, Programas de Jardines de Niños, 1965.

del medio natural, los elementos naturales"; la tercera, "Comprensión y mejoramiento de la vida social"; la cuarta, "Adiestramiento en actividades prácticas"; y la quinta, "Juegos y actividades de expresión creadora". Estos objetivos además, se separan cuantitativamente por el grado de dificultad que presenta la destreza; y este nivel determina el grado escolar que ha de cursar el alumno. La evaluación de estos objetivos hace suponer la madurez del niño.

Hacia 1973, prevalecen los lineamientos conductuales de formación de hábitos, destrezas y habilidades con un marcado acento moralista y cívico. En este mismo año se expide la Ley Federal de Educación por la necesidad del Estado de explicitar y formular coherentemente los propósitos de la Educación Nacional derivados del Art. 3o. Constitucional; y poder así, dar una orientación legal y unitaria para todas las dependencias educativas.

A raíz de esta Ley se lleva a efecto la Reforma Educativa en los planes y Programas de todos los niveles. En Preescolar se nota por el empleo de nuevos términos que engloban los objetivos (aún conductuales), siendo las mismas áreas de formación de hábitos de los planes anteriores, la terminología nueva era: expresión lingüística, pensamiento social, coordinaciones motoras, pensamiento objetivo, sensibilidad estética y pensamiento cuantitativo y relacional. Esta reforma trata de brindar a las educadoras un instrumento que les facilite el impartir una educación verdaderamente integral y

armónica en favor de la niñez, como lo muestra la S.E.P. (5); aunque no se trata de otra cosa mas que de los mismos lineamientos conductuales que por décadas se establecieron en los programas educativos; pero ahora, "salpicados" por términos científicos de las teorías psicológico-pedagógicas que estaban de "moda".

H) Las teorías psicológicas y la tecnología educativa

El programa de 1979 (6) destaca la función de la Comisión Revisora de planes y programas, pues realiza una recopilación de la bibliografía existente que alude al niño de uno a seis años de edad; aunque este programa muestra los objetivos en términos conductuales, su fundamentación (aspecto que por primera vez se presenta en la publicación del programa) consta de una mezcla de concepciones derivadas de las diferentes corrientes psicológicas, es decir, se mencionan las teorías conductistas y las cognoscitivistas; y en mínimo grado la teoría psicogenética de Jean Piaget.

En esta programación, se determinan los objetivos generales que señalan las conductas que al finalizar la etapa preescolar, el niño debe manifestar como muestra de madurez en su proceso evolutivo natural. Los objetivos particulares hacen suponer la consecución de un nivel madurativo para la exteriorización de las conductas representativas de los mismos; y los objetivos específicos son los niveles de madurez en orden

(5) Secretaría de Educación Pública, Bases y Lineamientos de la Reforma Educativa en el nivel Preescolar, 1973.

(6) Secretaría de Educación Pública, Programa de Educación Preescolar, 1979.

sucesiva que indican la "correcta" evolución del niño en esta etapa. Estos niveles de madurez fueron reunidos en cuatro áreas: a) La Emocional-Social que comprende dos grandes grupos: 1) Autonomía, tratando de desarrollar los aspectos de, concepto de identidad (personal y familiar); identificación psicosexual; actividades para bastarse a sí mismo; protección de su salud y persona; expresión de sus afectos; control interno o tolerancia a la frustración y la creatividad. 2) Socialización que comprendía los aspectos de, conocimiento de su medio social (escuela y comunidad); convivencia social; interacción personal con la familia, la escuela y la comunidad; las normas de convivencia social (el valor moral, motivación y logro de la tarea y civismo).

b) El área cognoscitiva que comprende: 1) Sensopercepciones visuales, auditivas, táctiles, gustativas, olfativas, kinestésias y equilibrio, cenestésicas y las esterognósticas; 2) Funciones mentales superiores que comprende los aspectos de, atención (espontánea y concentración); memoria (reconocimiento y evocación); análisis-síntesis; juicio-razonamiento (semejanzas, diferencias y opuestos, formación de conceptos, resolución de problemas e imaginación constructiva); y la lógica elemental (seriación, clasificación y conservación). Además 3) Nociones de persona, espacial y temporal.

c) El área de Lenguaje desarrolla los aspectos de: 1) Maduración (discriminación auditiva, memoria auditiva, secuencia auditiva y ritmo); 2) Comprensión de preguntas, de órdenes, asociación auditiva y análisis auditivo; 3) Expresión

oral (utilización del lenguaje y articulación del lenguaje); 4) Nociones de Lingüística (el enunciado, la oración y los campos semánticos); y 5) Iniciación a la literatura con relatos en prosa, poesías y teatro.

d) El Área Motora comprende: 1) Coordinación Motriz Gruesa (control de grandes segmentos, control postural, ubicación tempo-espacial, percepción auditivomotora, percepción visomotora y lateralidad); y 2) Coordinación Motriz Fina (control de pequeños segmentos, dinámica manual y coordinación perceptivomotriz).

La organización de estos niveles hace suponer que ya se considera al niño como un sujeto que está determinado por múltiples factores, sin embargo, por la estructuración misma del programa, los niveles de madurez son atomizados al tratar de comprenderlos todos y cada uno de ellos en actividades individuales, esto es, se sugieren actividades que tienden a desarrollar cada uno de los niveles por separado, o bien, considerando que a través de la conducta que determinada actividad permite, el niño ya ha alcanzado el nivel madurativo que se planeó.

Se considera que este programa a simple vista da la impresión de que favorece el desarrollo integral y armónico del niño, cuando en realidad al analizarlo detenidamente, desde la introducción se observa el marcado conductismo que difunden las personas que lo elaboraron.

El programa señala que las conductas indicadas en los objetivos son los niveles de madurez que se deberán estimular

para la consecución del aprendizaje. Este es considerado como la manifestación de una conducta determinada.

La concepción de aprendizaje así entendida, determina el papel del alumno como un sujeto pasivo y fragmentado que necesita ser estimulado continuamente y en cada uno de los aspectos que lo conforman; sólo el objeto de conocimiento le facilitará el aprendizaje. Aquí el niño no construye su conocimiento sino que los objetivos que el maestro pretenda lograr, le brindarán los "conocimientos". Así el maestro será el transmisor de los conocimientos, que según él, necesita el educando.

El objeto de conocimiento será toda la serie de actividades que se sugieren para el logro de los objetivos (conductas). A lo largo de todo el programa se da especial importancia a la estimulación -en todas sus modalidades-, para crear el interés del niño; y no partir del interés que él tenga.

Cuando se hace referencia a lo social, se considera que se desarrolla independientemente de las otras áreas del desarrollo, aunque en la metodología del programa se indica que al finalizar la secuencia estimulativa (viene a ser la técnica de enseñanza), se debe hacer una manifestación a la comunidad de los logros alcanzados. De tal manera que no se ha considerado que lo social determina la historicidad del niño, del maestro y de toda la situación educativa en general.

I) Un nuevo enfoque en Preescolar

En 1982, se implanta un nuevo programa educativo que

continúa vigente hasta la fecha (7). Este pretende modificar las tendencias conductistas y reduccionistas que por tradición aún prevalecen en la educación mexicana, a través de una fundamentación psicogenética y afectiva que dé a las educadoras una orientación referente a la comprensión de las teorías psicológicas y epistemológicas del conocimiento, para tratar de sustituir la transmisión de conocimientos por una construcción racional de los mismos.

En este programa se vinculan los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, sin centrarse en uno sólo. Tampoco polariza el conocimiento. Propone concepciones nuevas sobre los elementos que integran la situación educativa:

1) El alumno de preescolar es considerado como una persona activa que construye su conocimiento por medio de las experiencias propias; es un ser que actúa como totalidad y hace uso de su capacidad de pensar y sentir al desarrollarse en un ambiente socio-histórico específico, del cual merece respeto y afecto. Es un ser creativo, no una imitación ni mucho menos un adulto en escala.

2) El papel del maestro como transmisor, juez o modelo es ahora sustituido por el de propiciador de experiencias de aprendizaje; por el de administrador y coordinador de las situaciones que puedan crear vivencias educativas. Es un sujeto histórico-social activo que guía, anima y coordina un grupo escolar para crear un ambiente afectivo que favorezca la

(7) Secretaría de Educación Pública, Programa de Educación Preescolar, Libro I, 1982.

interrelación entre los miembros de la comunidad educativa. 3) El contexto no es ya sólo el aula escolar, sino que se considera como el ambiente histórico-social que propicia la convivencia, la participación y la comunicación entre los elementos de la enseñanza-aprendizaje. Es el lugar, el tiempo y las personas que se influyen mutuamente para el logro de un bien común: la educación.

4) El aprendizaje es un proceso interno e individual que sólo se da por la experiencia dentro de un contexto social.

5) La transmisión de conocimientos o enseñanza, es concebida ahora como la creación de situaciones donde se propicie la investigación, el razonamiento y la exploración para la autoconstrucción del conocimiento. Se emplea el cuestionamiento; y se brinda la información específica en cada caso cuando la situación y el alumno así lo requieran.

6) El grupo escolar es un conjunto de seres históricos, dinámicos y sociales que interactúan al compartir y discutir en una acción conjunta, donde se asimila la estructura del trabajo colectivo. Son personas con intereses distintos pero motivados por una realidad común: la educativa.

7) En la educación preescolar la evaluación no será un medio de selección o etiquetación con fines acreditativos, sino que se considera como un proceso individual que sólo es comparable consigo mismo, es decir, es un seguimiento de los avances, retrasos o estancamientos del proceso evolutivo de los alumnos.

8) Los padres de familia son ya participantes activos de la obligación y derecho de los niños en edad preescolar para

recibir la primera instrucción formalizada. En este programa se trata de crear una verdadera involucración de los padres en el proceso educativo de sus hijos, este aspecto es la primera vez que aparece explícito en la publicación programática.

A través de estas nuevas concepciones, se pretende que las educadoras comprendan lo importante de su labor educativa, los papeles que juegan tanto ella como los demás elementos del proceso enseñanza-aprendizaje; así como también, se trata de explicitar y hacer comprensible una teoría psicológica (la psicogenética), que aporta información sobre la manera en que el niño aprende, es decir, es una teoría que no sólo se refiere a lo que el niño aprende, sino que explica los mecanismos físicos, sociales y emocionales que hacen posible el aprendizaje.

Sin embargo, el problema actual no es la comprensión del programa, sino más bien es la adaptación que de él se ha hecho, esto es, que lo que se adapta a las concepciones conductistas que la formación docente de las educadoras ha transmitido por generaciones, es lo que se aplica en la educación preescolar.

Para continuar con la descripción del programa vigente, se hace necesario mencionar los objetivos generales de éste. Estos objetivos se basan en las áreas del desarrollo (cognoscitivo, afectivo-social y psicomotor); y aunque se mencionen separadamente se hace la aclaración de que no se consideran disociadas; al contrario, se considera que cualquier actividad que realice el alumno es una manifestación global de su inteligencia y de sus emociones, es decir, de su personalidad.

En el área Afectivo-Social, se pretende lograr el desarrollo de la autonomía infantil en un ambiente de respeto mutuo; para lograr que el niño obtenga la estabilidad emocional y la seguridad necesaria, con la finalidad de que pueda expresar libremente sus ideas y afectos. Además de perseguir que el niño desarrolle una actitud cooperadora por medio de su incorporación gradual al trabajo colectivo; a la vez que se explica el mundo que le rodea y descentra su pensamiento al comprender y aceptar que existen otros puntos de vista.

Se pretende favorecer el área cognoscitiva mediante el desarrollo de la autonomía del niño para la construcción de su pensamiento; la consolidación de su función simbólica y la continua estructuración de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas. Lo anterior se considera como la base para los aprendizajes posteriores, sobre todo en lecto-escritura y matemáticas.

El desarrollo Psicomotor tiende a propiciar la autonomía en la coordinación y control de los movimientos del alumno, al presentársele situaciones que lo lleven a realizar tanto movimientos precisos como grandes desplazamientos.

Las áreas del desarrollo sirven como pauta para el establecimiento de los contenidos programáticos, pues en base a ellos, se sugieren diez unidades temáticas; y cada una pretende abarcar algún aspecto de la realidad infantil, por ejemplo: la alimentación, la vivienda, los medios de comunicación, el vestido, etc.

Estos contenidos surgen de las experiencias vitales que se

suceden en un contexto socio-histórico, por lo que tratan de evitar la verbalización y la pasividad que su empleo como objeto material o informativo permite; al surgir de las propias experiencias, facilitan la comprensión y el conocimiento del entorno en que se vive.

De cada unidad temática se derivan una serie de situaciones expresadas de tal manera que tiendan a dinamizar la tarea educativa; se orientan según los ejes de desarrollo y globalizan algunas actividades que se relacionen con el tema a tratar, pretenden enfrentar al alumno con problemas que le permitan ir en busca de soluciones a través del manejo de diversos materiales, facilitándole con ello el uso de su creatividad.

El eje central del programa son las actividades, ya que en ellas se reúnen todas las concepciones que se pretenden introducir, los aspectos científicos que las fundamentan y todas las relaciones que se establecen entre estos. Con las actividades, los temas dejan de ser abstractos o informativos ya que dinamizan el contexto en que se suscita el proceso enseñanza-aprendizaje, a la vez que permiten la operatividad de los ejes de desarrollo.

El juego es el fundamento principal de las actividades, porque se considera a éste como la expresión natural y espontánea que el niño preoperatorio realiza. Pero se hace una aclaración acerca del mismo, el juego por el simple placer de realizarlo y el "juego-trabajo" que precisa de un esfuerzo para su realización. En el programa se pretende el segundo

principalmente, aunque se persigue una equilibración entre los dos para que el niño se vea favorecido en su desarrollo integral.

Todas las actividades se organizan de acuerdo a los ejes del desarrollo; y aunque algunas favorecen más alguno de ellos, no se hace una segmentación del desarrollo, sino que se trata de favorecer al niño como unidad. Estos ejes son:

a) El Afectivo-Social que comprende los aspectos de cooperación y participación, así como las formas de juego. Para el desarrollo de este eje lo importante no son las actividades en sí, sino todo el contexto socio-afectivo en que se suscitan, para lo cual se reiteran los papeles que deben jugar tanto la educadora, los padres, alumnos, como el contexto social en que se desenvuelve el alumno. Se enfatiza en la importancia de un ambiente de cordialidad y respeto que le brinde al niño confianza y seguridad para la expresión de sus emociones, sentimientos e ideas.

b) La función simbólica del pensamiento a esta edad (de los dos a los siete años aproximadamente), comprende los aspectos: expresión gráfica, juego simbólico, lenguaje oral con los apartados de cómo habla y cómo se comunica, el aspecto del lenguaje escrito-lectura con los indicadores: dónde se lee, función de los textos, comprensión de la asociación entre sonidos y grafías y el reconocimiento de su nombre. Y el último aspecto de la función simbólica, que abarca el lenguaje escrito-escritura con los índices de escritura de las letras y escritura del nombre propio. Las actividades básicas que

tienden al desarrollo de este eje son las dramatizaciones o juego simbólico, la expresión gráfico-plástica, el abordaje a la lecto-escritura y la utilización del lenguaje oral. Todas estas actividades pretenden consolidar y enriquecer la función representativa del pensamiento para favorecer la evolución del nivel del símbolo al del signo.

c) Las Preoperaciones Lógico-matemáticas comprenden los aspectos de clasificación, seriación y conservación de número. Aquí es importante señalar que no se deben realizar actividades específicas para clasificar o seriar, puesto que "no se enseña", sino que se deben propiciar situaciones en las que el niño se encuentre con gran variedad de materiales con los cuales pueda clasificar, seriar, etc. Otro aspecto importante de mencionar es el hecho de que se deben respetar los criterios que el niño elija para sus actividades, aquí la educadora deberá observar las acciones del niño y cuestionarlo sobre las mismas, con el fin de localizar el nivel de pensamiento en que se encuentra, y tratar de favorecer su evolución.

d) Las operaciones Infralógicas divididas en dos aspectos: la estructuración del tiempo (presente, pasado y futuro) y la estructuración del espacio. Con este eje se pretende que el niño se percate de que forma parte de un universo donde todos los objetos ocupan un espacio, de que las partes de su cuerpo conforman un todo; a la vez que comprende que su actuación en ese espacio está determinada e influenciada tanto por el tiempo que permanece en él, como por lo que ha sucedido con anterioridad. Las actividades que tienden a desarrollar este

eje son las de educación física, expresión corporal, música y movimiento, expresión gráfico-plástica, juegos de mesa, relatos, planeaciones y registros, y en sí todas aquellas actividades que le permitan sentirse parte de un tiempo y un espacio determinados.

La presente propuesta trata de favorecer los aspectos de expresión escrita del eje: Función Simbólica; aunque se debe señalar que con las actividades o situaciones de aprendizaje propuestas, no se quiere polarizar la enseñanza ni la evolución del niño, sino que se separan arbitrariamente para facilitar la explicitación en un aspecto de un eje de desarrollo. Afirmando así que el aprendizaje se da como totalidad, donde el niño participa como un ser integrado por múltiples determinantes; y que una actividad no desarrolla una parte de él, sino que puede favorecer más algún aspecto que los otros que también intervienen en la actividad.

IV ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA

Considerando que la presente propuesta tiende principalmente a favorecer en los niños su pensamiento simbólico; más específicamente, su comprensión y adquisición del lenguaje escrito, se hace necesario volver a explicitar la concepción de éste, misma que es acorde a la del programa vigente como se menciona con anterioridad.

La adquisición del lenguaje escrito en el niño preoperatorio es un proceso individual que se desarrolla paulatinamente, es decir, conforme el sujeto va reconstruyendo la estructura y caracterización de la lengua escrita a través de la propia experiencia o vivencia de actos de lecto-escritura.

Este proceso individual debe tener gran importancia dentro de las actividades del jardín de niños, puesto que la educadora en calidad de guía, orientadora y facilitadora de situaciones de aprendizaje, deberá propiciar en las actividades cotidianas eventos de lecto-escritura, donde los niños participen activamente, no para memorizar o dibujar la escritura, sino con la finalidad de que comprendan el porqué y para qué del lenguaje escrito.

Así, el alumno, como sujeto constructor de su conocimiento, irá conformando las estructuras de pensamiento que le permitan adquirir y comprender todas las características del sistema de escritura de la sociedad en que vive. Esta sociedad, al denominarla como el contexto donde se suscitan las experiencias de lecto-escritura, es un medio de suma importancia para la

labor educativa, pues es de él, de donde se obtienen todos aquellos materiales gráficos de los que surgirá el interés de los niños para conocer y aprender el lenguaje escrito.

Al concebir así el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un proceso donde sus elementos (maestro, alumnos, lenguaje escrito y contexto) interactúan, se determinan e influyen mutuamente; y al ubicar la propuesta dentro de un marco referencial y contextual que le da sustento, las situaciones que a continuación se enuncian, deberán concebirse como sugerencias factibles de cambio o adaptación, dependiendo específicamente de las características y necesidades del grupo escolar en el que se pretendan emplear, pero siguiendo la línea teórica que las enmarca.

1) Situación: Hagamos una entrevista.

(Al realizar esta situación, se debe tomar en cuenta el hecho de que el niño necesita sentirse respetado y respaldado por las personas que lo rodean; al vivenciar un cuestionamiento planeado y dirigido por él, se propiciará el desarrollo de todos los aspectos que lo conforman. Es conveniente que se realicen las entrevistas a personas de su entorno preferentemente, para que el niño adquiera mayor seguridad en su actuación).

Objetivos específicos:

Con el desarrollo de esta situación se pretende que el niño establezca la necesidad de realizar un registro tanto de lo que desea conocer, la forma en que lo pretende lograr, así como de los resultados que obtenga. Esta experiencia será un evento de lecto-escritura que le permitirá además de la socialización con personas ajenas al jardín de niños y a su hogar, un avance en su desarrollo simbólico, tanto de lenguaje escrito y oral, como de comunicación.

Actividades:

* Planear la entrevista determinando a quién se le puede aplicar. (En esta actividad los niños deberán expresar libremente sus preferencias, la educadora hará un censo de las opiniones para que la decisión no se pierda ni sea una imposición).

* Elegir el tema a tratar y "escribir" las preguntas que

se harán. (Aquí nuevamente se deberá establecer un criterio que enmarque la finalidad de la entrevista) (Al tratar de escribir las preguntas, los niños lo harán libremente y la educadora no establecerá ningún criterio).

* Decidir cómo lograr la entrevista y la manera de solicitarla. (Los niños establecerán el criterio y si se presenta la oportunidad de que sea por escrito, se elegirá la forma de representar esa decisión. La educadora sólo cuestionará cuando considere que el mensaje no será entendible para el receptor).

* Determinar qué se necesita para realizar la entrevista y la forma en que permanezca el mensaje. (En este momento la educadora cuestionará a los alumnos para que expresen la necesidad de representar gráficamente lo que escuchan, sin presionarlos).

* Reunir los objetos necesarios para realizar la entrevista. (Cuaderno, lápiz, grabadora, etc..., según se haya establecido).

* Efectuar la entrevista, hacer las preguntas planeadas y realizar el registro. (La actuación de los niños determinará el papel de la educadora, ella tratará de que sea natural la expresión del alumno y no impuesta por ella, para lo cual se integrará al grupo de expectadores participando sólo cuando se le solicite. Los registros los realizarán los niños de acuerdo a como se estableció).

* Intercambiar opiniones sobre la entrevista y revisar el material recabado. (Los niños tratarán de "leer" lo que

escribieron de la entrevista, intercambiando sus escritos para tratar de crear la necesidad de establecer un código entendible para todos).

* Planear la siguiente actividad. (Esta actividad se realizará al finalizar cualquier situación con la finalidad de crear el sentido de responsabilidad en todos los participantes, para lo cual se deberá efectuar en grupo y sin imposiciones por parte de la educadora o de alguno de los niños).

Recursos:

Los recursos materiales que se necesitan para esta situación serán aquellos con los que se cuenta en el plantel educativo: lápices, cuadernos, hojas, colores, grabadora, block de notas, etc. Los recursos humanos serán todos los participantes de la situación educativa: maestro, alumnos y entrevistado. El tiempo y el espacio lo determinará la situación en sí, al elegir una persona que esté dentro o fuera del jardín de niños. Un recurso muy importante para esta situación será el cuestionamiento que emplee la educadora para motivar a los alumnos a que expresen sus ideas y efectúen la entrevista, a la vez que se les permita su actuación libre en la escritura. Por ejemplo, se podrán realizar preguntas como: ¿De qué manera le podemos hacer para que no se nos olviden las respuestas?, ¿Y si no entendemos?, ¿Qué necesitamos para recordar ...?, etc.

Productos de Aprendizaje:

Los productos son el avance en el nivel de conceptualización de cada niño y lógicamente será basado en la participación que cada uno tenga en la entrevista. Estos productos se darán en la medida en que se realice esta situación y la manera en que se emplee.

2) Situación: Juguemos a ...

(Esta situación se puede realizar después de haber efectuado una visita o bien después de que algunos niños del grupo hayan realizado esta vivencia, por considerarse que ésta les ha proporcionado interés para realizar esta escenificación. Es conveniente que las visitas se realicen a algún lugar cercano al jardín de niños o con personas que puedan crear en los niños un sentimiento de seguridad y respeto, así como hacer uso de todo aquel material gráfico que se encuentre en el lugar que se haya visitado).

Objetivos Específicos:

Con el desarrollo de esta situación se pretende que el niño establezca la necesidad y utilidad que posee el lenguaje escrito para la organización de una representación; y que ésta le permita realizar acciones que favorezcan su desarrollo. Esta experiencia será una vivencia donde intervengan los cuatro ejes de desarrollo y se propicien las tres fuentes del conocimiento; para favorecer el desarrollo de la lecto-escritura, se aprovecharán las ocasiones en que se requiera representar gráficamente algo.

Actividades:

* Planear cómo se puede jugar a ...

(En esta actividad se necesita brindar al niño la oportunidad de expresar las ideas que se suscitaron, así como se debe aprovechar la oportunidad de que "consulten" los registros

efectuados en la visita. Se procurará que el alumno determine dónde se puede realizar el juego: en el salón, en el patio, etc. además de que defina los instrumentos y/o materiales necesarios para la representación.

* Determinar qué se necesita para realizar el juego. (Los niños en esta actividad indicarán todo aquello que consideren indispensable para la realización de la misma. La educadora coordinará las intervenciones y propiciará que se agoten las aportaciones, sin que con ello se hagan correcciones de las opiniones, se trata de que los niños por sí mismos determinen por qué eligieron esos materiales y para qué).

* Elaborar una lista de los materiales y "señalar" aquéllos que se necesitan conseguir. (En esta actividad se cuestionará sobre la manera de representar gráficamente los materiales que se eligieron y la forma en que se pueden distinguir para definir aquéllos que no se encuentran en el jardín), (La educadora no intervendrá ni impondrá el criterio de representación).

* Reunir los materiales que se utilizarán y clasificarlos. (Los niños reunirán los materiales que se juntaron y determinarán el criterio para clasificarlos), (La educadora no establecerá ningún criterio, sino que propiciará que se acuerde uno sólo, será moderadora y coordinadora de la situación).

* Elaborar los detalles y materiales que faltan para la escenificación. (Los niños determinarán que materiales faltan y cómo se pueden elaborar, al igual que los detalles. La

educadora sólo intervendrá cuando algún niño se lo solicite).

* Determinar el lugar donde se hará la escenificación y construirlo. (Se acomodará el mobiliario y material necesario para la escenificación. No se impondrá la forma de acomodar el mobiliario, sino que se tratará de hacer un consenso de las opiniones).

* Acomodar el material reunido y el elaborado en el lugar que le corresponda. (Los niños determinarán el criterio de clasificación y la educadora intervendrá para cuestionarlos si considera que se puede favorecer algún aspecto de lógico-matemáticas).

* Elaborar los letreros que se consideren necesarios para el juego. (La educadora cuestionará a los niños sobre la manera de representar gráficamente la idea del lugar construido; los niños elegirán la forma de hacerlo).

* Colocar los letreros en el lugar que les corresponda. (El criterio lo establecerán los niños y la educadora moderará las intervenciones y tratará de hacer un consenso de las mismas).

* Dramatizar el juego de ...

(Se tratará de que los niños empleen todo el material recabado y elaborado, la educadora actuará como un participante más y sólo sugerirá acciones como: registros, recetas, etc., todo aquello que considere pueda favorecer el proceso de lecto-escritura en los niños).

* Intercambiar papeles. (Con las mismas indicaciones que en la actividad anterior).

* Intercambiar opiniones sobre el juego. (Esta ocasión se aprovecha para realizar una autoevaluación y una coevaluación de la participación de los miembros del grupo, se tratará de que todos exterioricen sus impresiones).

* Planear la siguiente actividad. (Esta actividad se realizará al finalizar cualquier situación, con la finalidad de crear el sentido de responsabilidad en todos los participantes, para lo cual se deberá efectuar en grupo y sin imposiciones por parte de la educadora o de alguno de los niños).

Recursos:

Los recursos materiales serán aquellos que la representación en sí misma requiera, además de los que se elaboren para la misma. Los recursos humanos serán todos los participantes de la situación educativa. El tiempo y el espacio lo determinará la misma situación, dónde se construyó, con qué, así como el tiempo que perdure el interés de los niños por la escenificación. Un recurso indispensable será el cuestionamiento que emplee la educadora para propiciar el aprovechamiento de los eventos de lecto-escritura en el desarrollo y organización del juego.

Productos de aprendizaje:

Serán el avance en el nivel madurativo de cada niño y lógicamente se basará en la participación que cada uno tenga en el transcurso de la situación de aprendizaje, específicamente en los eventos de lecto-escritura. Estos productos se darán en

la medida en que se realice esta situación y la manera en que se emplee.

V METODOLOGIA

La metodología para elaborar esta propuesta fue construida paulatinamente; para la elección del problema, objeto de estudio se realizó una reflexión de la realidad educativa en los jardines de niños; donde surgieron algunas inquietudes que inducen a investigar sobre las teorías que explican el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Al comprender la importancia del enfoque constructivista que fundamenta tanto las teorías psicogenéticas de Emilia Ferreiro y colaboradores, como el programa educativo actual del nivel Preescolar; se han planteado algunos objetivos que tienden a solucionar el problema encontrado, al operacionalizarlos a través de una estrategia didáctica coherente con el currículo y las teorías psicogenéticas.

Para ubicar la propuesta dentro de un marco referencial, se llevó a cabo un seguimiento de la evolución histórica del nivel Preescolar en México, en éste se encuentra la congruencia de la problemática planteada con los lineamientos programáticos del jardín de niños.

Con la finalidad de validar la hipótesis que surge de esta investigación, se hace necesario elegir la estrategia de experimentación científica que pretende probar la pertinencia de la hipótesis y de la estrategia didáctica.

La hipótesis es la siguiente: "LA PARTICIPACION DE LOS NIÑOS PREESCOLARES EN EVENTOS DE LECTO-ESCRITURA, FAVORECE LA ADQUISICION Y COMPRESION DEL SISTEMA DE ESCRITURA".

La variable dependiente de esta hipótesis será la efectiva participación de los niños de preescolar en eventos de lecto-escritura. Estos se entienden como todas aquellas situaciones en las cuales se haga uso del lenguaje escrito, como por ejemplo: interpretación de letreros, elaboración de mensajes, invención de códigos, lecturas, registros, etc.

La variable independiente es el efecto que se espera producir al aplicar la variable anterior, es decir, que el niño autoconstruya, partiendo de su propia comprensión, el sistema de escritura de la sociedad en que vive.

El diseño de investigación que se considera mejor para ser aplicado en esta propuesta, es el de grupo de control pretest-postest. En este diseño se efectúa una evaluación inicial en dos grupos similares, es decir, se eligen por ejemplo dos grupos de preescolar que sean semejantes, tanto en edad, en posición socio-económica, como en el tipo de institución a la que asisten.

La primera evaluación indicará el estado o nivel de conceptualización en que se encuentran ambos grupos. Uno de estos será el grupo experimental en el cual se aplique el tratamiento, es decir, en el cual se implan las estrategias metodológico-didácticas de esta propuesta.

La segunda evaluación se realiza también en los dos grupos, sólo que después de haber aplicado el tratamiento en el grupo experimental. La diferencia entre los resultados mostrará si el tratamiento fue efectivo o no.

Los elementos de este diseño experimental se deberán

explicitar. El universo será toda la población de la educación preescolar, de la ciudad donde se aplique, específicamente de todos los alumnos de tercer grado; se elige éste por ser en el que son más observables las tendencias o manifestaciones de haber comprendido algo.

La población serán los dos grupos en los que se realicen las evaluaciones; puede ser la muestra si se saca la proporción de estos dos grupos en relación con la población total de la (s) escuela (s) en que se encuentran.

El estímulo o tratamiento a aplicar son las estrategias didácticas que se sugieren en esta propuesta; para lo cual es necesario que se realicen bajo la concepción psicogenética que la fundamenta.

Los instrumentos que se emplearán para hacer las evaluaciones son el cuestionamiento y la observación. En el primero se tratarán de emplear las preguntas necesarias que permitan interpretar la actitud del niño a lo largo del tratamiento. La observación será permanente, con la finalidad de ubicar las acciones y explicaciones de los alumnos dentro del nivel de desarrollo en que se encuentran, y poder así hacer el seguimiento del proceso de reconstrucción del sistema de escritura.

En las evaluaciones, la cuantificación depende específicamente de la interpretación que el investigador realice de las actitudes y reacciones de los niños acerca del lenguaje escrito; esto es, se valorarán las tendencias que los alumnos manifiesten acerca de la comprensión y uso de la

escritura, de tal manera que éstas se puedan ubicar en algún nivel de conceptualización.

Los tiempos de realización de este diseño, se recomienda que sea a lo largo del ciclo escolar para poder así efectuar un verdadero seguimiento del proceso de lecto-escritura; esto es, la primera evaluación se aplicará al inicio del año escolar, el tratamiento se llevará a cabo a lo largo del curso y la segunda evaluación se hará al finalizar el periodo escolar.

BIBLIOGRAFIA

- * Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio, Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, cuarta ed., México, Ed. Siglo XXI, 1986, pp. 354.
- * Gutiérrez P. Carmen, (escrito no editado; bajo título: "Educación Preescolar en México", firmado en Chihuahua, Chih., México, 1981, pp. 15).
- * Larroyo, Francisco. Historia comparada de la educación en México, 10a. ed., México, Ed. Porrúa, 1980, pp. 595.
- * Martín del Campo, Concepción. A ti, educadora, 7a. ed., México, Ed. Porrúa, 1980, pp.325.
- * Secretaría de Educación Pública, Programas de Jardines de niños, México, Dirección General de Educación Preescolar, 1965, pp.40.
- * Secretaría de Educación Pública, Bases y Lineamientos de la Reforma Educativa en el nivel Preescolar, México, Subsecretaría de Educación Primaria y Normal, Dirección General de Educación Preescolar, 1973, pp. 36.
- * Secretaría de Educación Pública, Cómo satisfacer la aplicación de la Reforma Educativa en los Jardines de Niños, (folleto complementario de: Bases y Lineamientos), pp. 8.
- * Secretaría de Educación Pública, Estudio de la Evolución del niño de tres a seis años y niveles de madurez que corresponden a su desarrollo, (Guía de consulta para las maestras de jardín de niños), México, Subsecretaría de Educación Primaria y Normal, Dirección General de Educación Preescolar, 1976, pp. 120.
- * Secretaría de Educación Pública, Programa de Educación Preescolar, México, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Educación Preescolar, Tomos I y II, 1979.
- * Secretaría de Educación Pública, Programa de Educación Preescolar, México, Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar, Libros 1, 2 y 3, 1982.
- * Secretaría de Educación Pública, Evolución histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la S. E. P., México, Dirección General de Educación Preescolar, 1982, pp. 118.

- * Serradell, Luz María, Segundo curso de orientación para las educadoras de la República Mexicana, México, D. F., Dirección General de Educación Preescolar, Tomo III, 1a. parte, 1956, pp. 365.
- * Universidad Pedagógica Nacional, El lenguaje en la escuela, Ant., México, S. E. P., 1988, pp. 138.
- * Universidad Pedagógica Nacional, Desarrollo lingüístico y curriculum escolar, Ant., México, S. E. P., 1988, pp. 303.
- * Universidad Pedagógica Nacional, El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, Ant., México, S. E. P., 1988, pp. 426.