



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099



PROPUESTA PEDAGOGICA:

**MANUAL DE ALTERNATIVAS DIDACTICAS POR GRADOS DE MADUREZ
PARA FAVORECER EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA
LECTO-ESCRITURA EN EL JARDIN DE NIÑOS.**



**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LIC. EN EDUCACION PREESCOLAR
P R E S E N T A :
ALMA OLIVA GARCIA AGUILAR**

MEXICO, D. F.

1991.

CAA 14 SEP 24

A MIS PADRES:
GUILLERMO GARCÍA
Y ANDREA AGUILAR

A MIS HERMANOS:
FRANCISCO E IVONNE

A MIS ASESORAS:
PROF. LUZ ELENA ACEFF S.
E INES AMADA LAZO DE LA VEGA R.

AL PROF. DIONISIO ZABALETA L.
Y A TODOS MIS MAESTROS
DE LA UPN 099

A MIS GRANDES
AMIGOS...

G R A C I A S

POR SU CARIÑOSO APOYO
EN LA REALIZACIÓN DE
ESTE TRABAJO.

ÍNDICE

CONTENIDO:	PÁGINA:
INTRODUCCIÓN.....	1
I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	3
II. JUSTIFICACIÓN.....	10
III. OBJETIVOS.....	12
IV. MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I.	
EL SUJETO Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA.....	13
EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA.....	20
GENERALIDADES PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO.....	29
CAPÍTULO II.	
PROCESO DE LECTURA.....	31
NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA.....	34
NIVEL PRESILÁBICO.....	34
NIVEL SILÁBICO.....	35
NIVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO.....	36
NIVEL ALFABÉTICO.....	37

CAPÍTULO III.

LA FUNCIÓN DEL JARDÍN DE NIÑOS EN EL PROCESO DE ADQUISIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA.....	38
EL ENFOQUE PSICOGENÉTICO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	41
LA FUNCIÓN SIMBÓLICA.....	45
V. CONTEXTO.....	51
VI. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	55
PRIMERA SECCIÓN.....	61
PRIMER GRADO, NIVEL PRESILÁBICO.....	61
SEGUNDO GRADO, NIVEL SILÁBICO.....	72
TERCER GRADO, NIVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO/ALFABÉTICO.....	83
SEGUNDA SECCIÓN.....	97
CONCLUSIONES.....	105
NOTAS.....	106
BIBLIOGRAFÍA.....	108
ANEXOS	
1. GLOSARIO.....	113
2. EJEMPLOS DE NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA.....	117
3. EJEMPLO DE PLANEACIÓN.....	119
4. EVALUACIÓN.....	123

INTRODUCCIÓN

La siguiente Propuesta Pedagógica pretende brindar una serie de alternativas didácticas por grados de madurez para favorecer el proceso de adquisición de la lecto-escritura en el Jardín de Niños, ya que como se observa en la práctica docente, no se cuenta con un instrumento de tal naturaleza.

Partiendo de éste problema., se reflexionó, analizó, investigó y construyó un marco teórico basado en lingüistas, psicolingüistas, sociolingüistas, psicólogos, catedráticos y pedagogos como: Bloomfield, Chomsky, Vygotsky, Sinclair, Ferreiro, Teberosky, Goodman, Gómez P., Freinet, Piaget, Wallon y otros, para diseñar un manual teórico-práctico sobre el proceso de adquisición de la lecto-escritura tan necesario en el Jardín de Niños.

Por lo que primero se define y delimita el problema de estudio indicándose qué fenómeno, hecho o situación se pretende estudiar, dónde se presenta el problema, a quiénes involucra, qué factores influyen, cómo surge y por qué no se ha podido resolver.

Después se justifica el problema estableciendo que beneficios reporta la solución del mismo y se dan a conocer los objetivos de esta Propuesta.

El punto número cuatro corresponde al marco teórico que sustenta las estrategias didácticas de este trabajo. El

primer capítulo trata sobre el sujeto y el aprendizaje de la lengua, el proceso de construcción de la lengua escrita y las generalidades para favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito. El segundo capítulo habla sobre el proceso de lectura y los niveles de conceptualización de la escritura. El tercer capítulo se dedica a la función del Jardín de Niños, el enfoque psicogenético en la educación preescolar y la función simbólica.

En el punto número cinco, se hace un análisis del contexto social e institucional del problema describiendo la comunidad física, social, cultural y económicamente y la institución por su funcionamiento, aplicación normativa, etc.

El sexto punto trata sobre el diseño de las estrategias didácticas de lo que aquí se propone., estableciéndose los objetivos de dichas estrategias, los recursos disponibles, las actividades específicas, la interacción de los sujetos con los recursos, participación de la educadora, niños, padres de familia y todos los elementos de la comunidad educativa en las estrategias. Esta parte está dividida en dos secciones con el fin de atender las necesidades de dos casos distintos dentro de la misma problemática.

Por último se presentan las conclusiones, notas, bibliografía y anexos que complementan la Propuesta. Todo con el fin de aportar a los niños, educadoras en servicio y educación en México, un paso más en favor del bienestar, desarrollo y transformación educativa.

I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Los Jardines de Niños oficiales no tienen como objetivo-- enseñar a leer y a escribir al niño, pero sí prepararlo-- para que se le facilite este aprendizaje en niveles superiores. Pero, ¿verdaderamente está preparada la educadora-- mexicana para facilitar a los niños el proceso de adquisi-- ción de la lecto-escritura en niveles posteriores?

Las experiencias que he vivido junto con mis compañeras educadoras, algunos profesores de Primaria y padres de-- familia, me han permitido detectar a partir de la observa-- ción, que hay una gran desorientación por cómo brindar al niño los elementos necesarios para favorecer el proceso-- de lecto-escritura dentro del Jardín de Niños.

Por una parte, los profesores de Primaria necesitan sa-- ber qué está haciendo el Jardín de Niños por la lecto-es-- critura para vincular su labor educativa y continuar con-- el desarrollo gradual lógico de los educandos., y por --- otra parte, los padres de familia necesitan comprender--- bien cual es la función del Jardín de Niños como institu-- ción sistemática del proceso de lecto-escritura; para apoyar a sus hijos de la mejor manera, pero más importante aún -- es que las propias educadoras estén conscientes de su la-- bor y la ejerzan con una creatividad de gran calidad para

ofrecer una verdadera ayuda al profesor de Primaria; una adecuada orientación a los padres de familia y desde luego a los niños.

Pero, cómo va a conscientizarse la educadora de su función en el proceso de lecto-escritura si no cuenta con un instrumento que la oriente en su práctica docente de manera acorde y clara a las necesidades de alumnos que exigen una atención especial según su grado de madurez; y en cambio sí se cuenta con una serie de programas y manuales diferentes que no le ayudan a vislumbrar qué debe hacer para que su grupo siga un desarrollo gradual hacia la adquisición de la lecto-escritura en la Primaria.

La enseñanza previa a la lecto-escritura a nivel preescolar con el niño mexicano de 4 a 6 años ha sufrido diversos cambios. Durante muchos años se pensó que la pura ejercitación muscular daría al niño los elementos necesarios para facilitar la lecto-escritura en niveles superiores, por eso, como resultado de la investigación realizada en Jardines de Niños oficiales con una muestra total de 830 niños de 5 a 6 años durante los periodos escolares comprendidos de 1970 a 1978, se crea en 1980 el Programa de ejercitación previa a la lecto-escritura (E.P.L.E.), cuyo objetivo general era: "El niño será capaz de ejecutar con habilidad, destreza y precisión coordinaciones motrices finas⁽¹⁾"

El programa contenía una serie de actividades sugeridas que consistían en ejercicios gráficos de líneas curvas y círculos con objetivos específicos bien delineados. Se daban a la educadora una serie de indicaciones generales sobre la colocación del mobiliario, el tiempo y la forma de realizar cada una de las tres etapas que marcaba dicho instrumento.

Una desventaja de este programa era que estaba reduciendo la preparación para la lecto-escritura a actividades básicas de ejercitación motriz, por eso cuando en 1981 se publica la primera edición del Programa de educación preescolar (PEP) basado en la teoría psicogenética de J. Piaget su enfoque viene a revolucionar el rumbo de la enseñanza de la lecto-escritura en el Jardín de Niños.

La nueva teoría señala que la ejercitación motriz no es lo más importante para favorecer la lecto-escritura en niveles superiores y da prioridad al trabajo globalizador a través de situaciones de aprendizaje en donde los conocimientos, habilidades, destrezas, etc. se dan a partir de experiencias significativas de aprendizaje de equilibrio y desequilibrio en la interacción entre el sujeto y el objeto.

El PEP está diseñado para un sólo año escolar pero regularmente se ofrecen tres grados de educación preescolar basados en criterios de normatividad cronológica inoperan

te.

Dentro de la organización del PEP se dedica un apartado a lo que se ha denominado: Función simbólica y en esta sección se encuentran una serie de actividades sugeridas para el desarrollo del lenguaje oral y el abordaje de la lecto-escritura. Estas actividades no se encuentran graduadas en tres niveles como lo marca la evaluación del mismo programa y por tanto no hay una orientación a la educadora que la ayude a lograr un procedimiento gradual hacia el logro de cada uno de los tres niveles que se marcan en la evaluación.

A partir de 1981 se prohibió la utilización del E.P.L.E. y algunas educadoras acostumbradas a trabajar la lecto-escritura como un aspecto especial que necesita ejercitarse, al cual dedicaban un tiempo específico y un control de evaluación mensual de dicho tiempo, objetivos y actividades en tres etapas, no han encontrado en el PEP, por un lado, un apoyo concreto para favorecer la lecto-escritura, porque como dije anteriormente, el PEP no tiene una debida orientación gradual de actividades por niveles; y por otro lado, no han encontrado una forma clara de seguimiento o evaluación especial en este aspecto porque en el PEP no se dedica un tiempo específico para la lecto-escritura.

Por tanto se advierte un desequilibrio didáctico, ya-

que algunas educadoras siguen pensando que el E.P.L.E. es muy bueno pues el PEP no enfatiza el desarrollo de las -- coordinaciones finas, ni óculo manuales y "a escondidas" siguen ejercitando a los niños: en tanto que las educadoras que consideran que el PEP es bueno por su enfoque --- psicogenético, no encuentran un apoyo gradual para guiar a sus alumnos hacia el nivel óptimo de desarrollo que les permita abordar la lecto-escritura con éxito en la Prima-
ria.

En una junta organizada por Violeta Saucedo Oscoy (Directora del Centro de atención psicopedagógico de educación preescolar de Taxqueña), para dar apoyo técnico-pedagógico a las educadoras que tienen a su cargo los terceros grados (que es el grado obligatorio a nivel preescolar), recibí una orientación por parte de Ana Rosa de la Garza sobre como llevar a cabo un Programa de estimulación perceptual elaborado en 1982 por especialistas en la materia, para favorecer el proceso de lecto-escritura en el Jardín de Niños.

Este programa - me informaron - ha tenido muy buenos - resultados en el CAPEP (Centro de atención psicopedagógica de educación preescolar) con niños de problemas no fisiológicos de lenguaje, y por tanto, perfectamente aplicable en el Jardín de Niños y adaptable al PEP como apoyo, además de que cuenta con la ventaja de contener sugerencias de actividades graduadas en tres niveles de madurez.

Dicho Programa no es del conocimiento de todas las educadoras de Preescolar, pues la orientación sólo se dió a educadoras de tercer grado de la zona 84 del sector II de Coyoacán.

En 1988 se creó la Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito que retoma el enfoque - psicogenético y está acorde con el PEP. Dicha GUÍA pretende brindar un apoyo más concreto sobre este aspecto mediante la postura directa de autores especialistas en el tema y - la presentación de actividades sugeridas que resultan muy prácticas.

En 1990 el Programa para la Modernización Educativa que responde a un proyecto político-nacional del actual gobierno, edita unas "Notas técnicas sobre la lengua escrita a nivel preescolar" (Sic.) y con ellas se pretende esclarecer un poco sobre cómo introducir actividades de lecto-escritura dentro de las situaciones del PEP dándose algunas sugerencias interesantes a partir de portadores de texto.

Por cuestiones socioeconómicas y políticas de bajo presupuesto, la distribución de estos instrumentos (programas, guías, notas, etc.), ha sido muy limitada y no todas las educadoras cuentan con un equipo personal de dichos materiales para actuar con seguridad dentro de sus aulas., por lo que la desorientación para favorecer el proceso de lecto-escritura en el Jardín de Niños continúa.

Si bien, cada instrumento con sus estrategias ha pretendido responder a las necesidades educativas del Jardín de Niños., me doy cuenta de que no es así, porque lejos de esclarecer un problema éste se torna más confuso al caer primero en extremos (al considerar lo motriz como muy importante y luego anularlo) y después tratar de solucionarlos mediante manuales de apoyo al PEP., pues si la sola ejercitación motriz no es suficiente, tampoco tiene por qué ser anulada sino más bien retroalimentada, si la flexibilidad del PEP nos da tanta libertad que a veces nos pierde por qué no sistematizarla un poco? y si el apoyo del CAPEP tiene buenos resultados por qué no integrarlos al Jardín de Niños?

Por tanto, ante el problema de no contar con un instrumento que auxilie la práctica docente para favorecer el proceso de adquisición de la lecto-escritura en el Jardín de Niños y sólo contar con buenas aportaciones aisladas que no definen a educadores y padres de familia cuál es la función del Jardín de Niños en este proceso., la siguiente Propuesta trata de reestructurar y dar unidad en un sólo documento, la serie de estrategias con las que se cuenta en este momento, (tomando como base la teoría psicogenética de Piaget, lo positivo del E.P.L.E., las sugerencias del PEP, las consideraciones del Programa de estimulación perceptual, las innovaciones de la Guía y las especificaciones de las "Notas técnicas") para elaborar un manual de alternativas didácti-

ticas organizado en tres niveles de madurez que contemplan los tres niveles de conceptualización de la lecto-escritura, diseñado en dos secciones para cubrir las necesidades de niños que cursan los tres grados o niños que sólo cursan el grado obligatorio., y brindar así a la educadora en servicio, un instrumento que le ayude a guiar y acercar al niño al proceso de adquisición de la lecto-escritura en el Jardín de Niños.

II. JUSTIFICACIÓN

Es importante y valioso abordar el problema de la falta de un instrumento auxiliar y eficiente en el proceso de adquisición de la lecto-escritura porque se tienen que ordenar la serie de instrumentos diferentes con los que se cuenta en la actualidad para unirlos bajo una misma necesidad-final que exige una guía clara para la educadora, que le ayude a comprender el proceso de lecto-escritura y promover las acciones necesarias para que sus alumnos pasen de un nivel de madurez inferior a otro superior que los conduzca paulatinamente a la comprensión del mundo de significados- y significantes convencionales de la escritura y los introduzca en el gusto por la lectura para que en la Primaria aprendan a leer y a escribir, pero también a ser buenos -- lectores y escritores.

Al reestructurar sistemáticamente en este manual las estrategias con las que se cuenta en este momento, se pretende que la educadora utilice todo lo que esté a su alcance para guiar y acercar al educando al proceso de adquisición de la lecto-escritura, manteniendo un equilibrio entre lo mejor de cada instrumento para brindar lo máximo a los niños, atendiendo sus características de pensamiento, personalidad, necesidades, tendencias e intereses, interactuando con seguridad dentro de su grupo, aportando un apoyo a la educación Primaria y al desarrollo del niño.

Considero que cuando la educadora tenga conciencia de la importancia de su labor dentro del proceso de lecto-escritura y disponga de las estrategias adecuadas para guiar a sus alumnos según su nivel de madurez, podrá comprender con mayor claridad cuál es su función dentro del Jardín de Niños y orientar a los padres de familia sobre los objetivos que pretende cubrir, el desarrollo de sus hijos y la importancia que tienen como participantes activos en el avance de sus niños., revalorando así las acciones del nivel preescolar respecto al proceso de adquisición de la lecto-escritura.

III. OBJETIVOS

O.G.: Proponer un manual de actividades por niveles de madurez en tres grados respecto al proceso de adquisición de la lecto-escritura en el Jardín de Niños.

O.P.:

- Analizar la problemática didáctica del proceso de lecto-escritura en el Jardín de Niños.
- Analizar las características del niño de 4 a 6 años en torno a tres niveles de madurez de conceptualización de la lecto-escritura.
- Proporcionar a la educadora los lineamientos teóricos que sustentan el proceso de lecto-escritura en el Jardín de Niños.
- Diseñar un manual práctico por niveles de madurez en dos secciones (para cubrir las necesidades de los niños que cursan tres grados o sólo el grado obligatorio) para la promoción directa de actividades que favorezcan el proceso de adquisición de la lecto-escritura en el Jardín de Niños.

IV

M A R C O T E Ó R I C O

EL SUJETO Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

En este capítulo se enfoca al aprendizaje de la lengua como un proceso creativo donde el sujeto, en base a formulaciones hipotéticas crea el conocimiento del mundo y de la lengua. De manera particular se analizará el papel de la comprensión en el proceso de aprendizaje señalando su importancia en la creación del conocimiento y de las estructuras lingüísticas.

Frank Smith, John Passmore y Luis Not, son autores que nos introducen en el análisis para la comprensión de algunos de los procesos psico y sociolingüísticos determinantes en el aprendizaje de la lengua y la relación que guardan con la creación de una pedagogía que busque avanzar en su enseñanza en las aulas escolares.

Para Smith la base de todo aprendizaje, incluyendo el de la lectura, es la comprensión. "Los niños aprenden relacionando su comprensión de lo nuevo con lo que ya conocen y en el proceso modifican o elaboran su conocimiento previo."(2) Existe una relación entre la comprensión y el aprendizaje.

Los experimentos de los niños nunca van más allá de sus teorías; deben comprender lo que están haciendo todo el —

tiempo que están aprendiendo. Cualquier cosa que confunda a un niño será ignorada; no hay nada que se pueda aprender ahí. No es lo absurdo lo que estimula a los niños a aprender, sino la posibilidad de extraer el sentido de las cosas, de encontrar una significación comunicativa., por eso los niños crecen imitando el lenguaje de los adultos que se encuentran cerca de él, y no el ruido del motor de su coche.

Los niños no aprenden si se les niega el acceso a los problemas. Un niño que aprende a hablar debe estar inmerso en el lenguaje hablado, y es mucho mejor ayudar a un lector principiante que tiene dificultades para leer que privarlo de la lectura.

Los niños que están comenzando a hablar frecuentemente producen enunciados que son completamente obvios. Smith nos cuenta de un niño que está viendo un avión y dice: 'mira avión' sin preocuparse por producir un enunciado completo. ¿Por qué? Porque el niño está aprendiendo, realizando un experimento. De hecho, un niño puede conducir no menos de tres experimentos diferentes al mismo tiempo en una misma situación.

El niño puede estar sometiendo a prueba la hipótesis de que el objeto que está viendo con alguien es un avión que no es un pájaro, nube ni cualquier otro objeto más que no pueda identificar. Cuando se dice: 'Si ya lo vi', se está confirmando que el objeto es una avión: se está

haciendo una retroalimentación positiva, puesto que el niño podría esperar que se le corrigiera si la hipótesis fuera incorrecta. La segunda hipótesis que el niño podría estar comprobando, en cuanto a la fonética del lenguaje, es que la palabra avión es el nombre correcto del objeto, y no apión, amión o cualquier otro que el niño podría decir. Una vez más el niño podría suponer que si no se le corrige entonces no hay nada que corregir, por lo que se ha pasado una prueba confirmada exitosamente.

La tercera hipótesis que el niño puede estar verificando es lingüística, si 'mira avión' es una oración significativa y gramaticalmente aceptable en el lenguaje del adulto.- La retroalimentación viene cuando el adulto dice: 'Si puedo ver el avión'. Así "El niño aprende a producir oraciones en su lenguaje utilizando oraciones tentativas de las cuales el niño y el adulto ya saben el significado, en una situación que los dos comprenden."(3)

Finalmente, los niños aprenden nuevas interrelaciones entre las categorías, desarrollando su habilidad para darle sentido al lenguaje y al mundo. La comprensión de la manera en que se integran las palabras en el lenguaje significativo hace posible la predicción y, por tanto, la comprensión. En estas interacciones las reglas sintácticas y semánticas del lenguaje, tampoco son enseñadas. Pero el niño puede aprender nuevas interrelaciones mediante

el mismo proceso de prueba de hipótesis. La comprensión -
 es la base para que el niño aprenda a leer, pero la lectura
 en cambio, contribuye al desarrollo de la habilidad de -
 comprensión de un niño permitiendo la elaboración de la -
 compleja estructura de categorías, listas de rasgos e in -
 terrelaciones que constituyen la teoría del mundo de cada
 niño.

Los niños son capaces de aprender a darle sentido a -
 lo impreso cuando la situación física en la cual ocurren -
 o el texto en sí proporcionan las claves del significado.-
 Para darle sentido al texto sin embargo, los niños también
 necesitan estar familiarizados con las diferencias entre -
 el lenguaje hablado y el escrito.

Smith considera por tanto, que el aprendizaje es la mo-
 dificación o elaboración de lo que ya se conoce, de la es
 tructura cognoscitiva y la teoría interna del mundo a tra-
 vés de un sistema de categorías, de reglas para relacionar
 los eventos con las categorías y el sistema complejo de -
 interrelaciones con las categorías.

Passmore⁽⁴⁾ al hablarnos de la enseñanza de la compren-
 sión establece que un niño puede comprender mal, no com -
 prender, comprender a medias o no ver la necesidad de com-
 prender. Cuando comprende mal queda con la creencia equivoo
 cada de que ha comprendido; cuando no comprende se ha esfor
 zado sin fortuna por conseguirlo; cuando comprende a medias

capta algunos razgos sobresalientes de lo que debió com -
prender, acepta como natural aquello a lo que se enfrenta.
De esta manera el maestro puede promover la comprensión -
destruyendo las berreras que le impiden al niño comprender
procurando ampliar los límites de la comprensión, propician
do la reflexión en el niño para hacerlo comprender después.

Cuando el niño por ejemplo, no comprende una oración, en
ocasiones el maestro tendrá que ayudarlo a resolver una -
construcción sintáctica difícil, o acaso desentrañar un -
recurso literario como la ironía, la metáfora o la metoni-
mia. En otras ocasiones tendrá que ampliarle el vocabulario.
Podemos considerar que todos esos medios de enseñar a com-
prender son una instrucción lingüística. En otras ocasiones
el maestro necesitará más bien darle al niño información -
acerca del mundo que lo rodea, acerca de la vida y la obra
de una persona en particular etc.

Un principio no lleva consigo las consideraciones de su
propia aplicación y así por ejemplo, la etimología del fran-
cés comprendre, comprender es siempre cuestión de 'ver las
cosas en conjunto' o, como sugiere el latín intellegere,
de 'elegir' qué queda y qué no queda de sujeto a un princi
pio en particular. He aquí por qué un buen maestro trata-
rá siempre de variar todo lo que pueda los ejercicios y -
problemas que pone ante sus alumnos; procurará asegurarse-
de que comprendan el principio verificado si saber aprender
lo y aplicarlo a una amplia variedad de circunstancias.

Un maestro no puede garantizar que un niño comprenderá algo plenamente. Sin embargo necesita recordar siempre que aprender un principio de memoria, como una fórmula verbal, es una cosa y comprenderlo una cosa muy distinta.

Hay otro tipo de comprensión obviamente importante: - comprender como llevar a cabo algo. Gilbert Ryle supone - que eso es la esencia de la comprensión "ejecutar y comprender son simplemente, diferentes ejercicios de conocimiento de los trucos que existen en una actividad."(5)

Ryle se interesa en especial por rechazar el punto de - vista mentalista de la comprensión, de acuerdo con el cual, comprender es experimentar algún tipo de ajuste mental interno. La principal objeciones que, sea lo que sea ese ajuste, se presenta con igual facilidad cuando el niño comprende de mal que cuando comprende bien. De no ser así, la mera - introspección le diría si ha comprendido o no, y con ello se ahorrarían muchos comentarios severos. Cuando mucho la - ausencia de tal ajuste, de tal iluminación, es señal de - que el niño no ha comprendido, pero su presencia no es prueba de que haya comprendido.

Cuando una persona aprende cómo hacer algo sobre la - marcha, suele tener una comprensión práctica, y no teórica de lo que está haciendo. Sin embargo es función especial - de escuelas y universidades ofrecer comprensión teórica. En ocasiones esto distorsiona la enseñanza. Se caería entonces

en una larga discusión, que es mejor, la comprensión práctica o la teórica. Baste decir que el equilibrio es quizá lo más edecuado para lograr los objetivos del aprendizaje de una lengua.

Si Chomsky está en lo cierto, el niño puede utilizar y comprender un idioma porque ya tiene conocimiento de él; sabe qué es lo que ha aprendido. Lejos se encuentra esta doctrina de haber sido aceptada universalmente. Sin embargo, según la opinión que casi todos tienen en cuestión, - excepto los herederos más extremosos de la tradición lockeana, el niño nace dueño de ciertas expectativas, necesidades y modos de enfrentarse al mundo y reaccionar ante él. Mediante logros y decepciones aprende lo que es el mundo. Termina por aceptar el hecho de que los actos significan consecuencias, que las consecuencias llevan un orden y que la conducta está gobernada por reglas.

Por último, para Louis Not el aprendizaje de una lengua se hace por integración en las estructuras de lenguaje del sujeto de las estructuras de lengua actualizadas en su grupo. Considera a la lengua hablada y a la lengua escrita como dos lenguas diferentes. "Por una parte la lengua hablada precede y sirve de preparación a la escrita pero no la prefigura."⁽⁶⁾

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

Hermine Sinclair, Yetta Goodman, y Margarita Gómez P., -
mantienen una constante investigación sobre los procesos -
de adquisición, la manera en que arriban a la convencionalidad
y a la comprensión de los principios generales sobre -
la estructura y funcionamiento de la lengua infantil.

Sinclair en "El desarrollo de la escritura: avances, -
problemas y perspectivas", señala que primero se estudiaron
las actividades gráficas de los niños pequeños pero no co-
mo actividades conducentes a la escritura, sino más bien -
como una preparación para el dibujo. No fue hasta un poco
más tarde, cuando al emprenderse los estudios psicopedagó-
gicos de los niños con determinadas dificultades para el -
aprendizaje de la lectura y la escritura, se puso de mani-
fiesto un nexo entre el dibujo y la lecto-escritura.

Además de los pedagogos, psicólogos y neurólogos, los -
miembros de otras disciplinas han tenido interés durante
largo tiempo en los signos gráficos, la lectura y la escritu
ra. La lingüística, como hoy la conocemos, comenzó debido
al renovado interés en la historia y comparación de diferentes
lenguas e incluyó el estudio de distintos sistemas -
de escritura.

La auténtica escritura, según Bloomfield, presenta dos
diferencias importantes con las pinturas:

Usa solamente un número pequeño de formas convencionales y, lo que es más importante, relaciona estas formas con las formas lingüísticas, no con los objetos reales o las ideas...el valor lingüístico predomina, los caracteres se convierten en símbolos - es decir: marcas o grupos de marcas que representan convencionalmente alguna forma lingüística, en el sentido que las personas escriben el símbolo en situaciones cuando pronuncian la forma lingüística, y responden al símbolo como responden al escuchar la forma lingüística.(7)

Wallon por otra parte, dice: "El dibujo aparece espontáneamente; su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos. La escritura aparece como una imitación de las actividades del adulto."(8)

Sinclair supone que el rumbo de las investigaciones más recientes sobre la lecto-escritura llegarán a determinar - que el desarrollo de la escritura está mucho más cerca del desarrollo espontáneo del dibujo, de la aritmética y otros sistemas notacionales de lo que se pensó.

El gradual desarrollo de las hipótesis que subyacen a la forma en que el niño comienza a hacer notaciones muestra ciertos rasgos que parecen ocurrir de una manera muy general durante el desarrollo cognitivo en los niños preescolares y en muchos casos en edades posteriores. El niño está luchando cognitivamente con un número de problemas que en la teoría de Piaget corresponden a un conjunto pequeño de preguntas profundas, epistemológicamente importantes.

Yetta Goodman afirma que quienes creemos en una teoría

del aprendizaje cuyo núcleo central es que los niños están activamente involucrados en su propio aprendizaje, niños - cuyo juego preescolar es significativo para su desarrollo conceptual y lingüístico, niños que se preocupan y tratan de resolver los enigmas de su vida diaria, seguramente hemos visto a los niños participar en muchas experiencias de escritura. Esto debió ayudarnos a percatarnos que los niños aprenden a escribir de la misma manera que aprenden a hablar, aprenden la correspondencia uno a uno o aprenden a reconocer a su madre de entre otras mujeres del mundo.

Goodman ha categorizado los principios que rigen el desarrollo de la escritura en tres rubros:

1. Los principios funcionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir. La significación que tenga la escritura en su vida diaria tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales. Las funciones específicas dependerán de la necesidad que sienta el niño de un lenguaje escrito.
2. Los principios lingüísticos se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura. Estas formas incluyen las reglas - ortográficas, grafofónicas, sintácticas, semánticas y - pragmáticas del lenguaje escrito.
3. Los principios relacionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral (o los lenguajes) en la cultura. (9)

Estos principios han sido fundamentales para el desarrollo de las investigaciones que en torno a la adquisición y

construcción de la lengua oral y escrita se han realizado. Los ejemplos con que se ilustran dichos principios fueron tomados de niños extranjeros, pero podrían ejemplificarse con muestras de niños mexicanos.

El principal logro de Yetta Goodman fue ayudarnos a estar conscientes del increíble desarrollo de la escritura - que muchos niños han empezado a tener aún antes de entrar a la escuela., así como el de sugerirnos la complejidad involucrada cuando los niños van desarrollando sus sistemas de escritura.

Las últimas investigaciones sobre lectura muestran que en esta tarea intervienen muchos factores, además de aquellos meramente perceptuales. La influencia de la psicolingüística ha permitido conocer y explicar más ampliamente la naturaleza del proceso de lectura. La participación del lector no se reduce a una tarea mecánica. Implica una actividad inteligente en la que éste trata de coordinar y controlar diversas informaciones para obtener significado del texto.

A lo largo del presente trabajo, se ha insistido en que la comprensión juega un papel primordial en el proceso de lectura puesto que constituye el principal propósito de cualquier lector al abordar un texto. La lectura es un proceso muy complejo en el que intervienen diversos factores que deben tenerse en cuenta no sólo para la práctica pedagógica sino también para su evaluación.

Margarita Gómez Palacios recomienda para favorecer el -
 proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, lo siguiente
 te:

Los maestros deben conocer y comprender a fondo el pro
ceso de lectura para entender lo que el niño trata de
hacer...

Llevar a los niños a comprender la importancia de la
lectura y su empleo como una herramienta para obtener
significado.

En ningún momento fomentar la técnica del descifrado
y apoyar en cambio la estrategia de utilizar índices co
nocidos para anticipar significados.

Favorecer el desarrollo de las estrategias de muestreo
predicción, anticipación, confirmación y autocorrección,
estimulando al niño a abordar cuanto material impreso
le resulte interesante y permitiéndole cometer errores,
sin interrumpirlo constantemente.

Reconocer los conceptos, vocabulario y experiencias
del niño, así como la competencia lingüística que posee
en tanto usuario del lenguaje y favorecer la utilización
de toda esa información en el momento de abordar cual
quier texto.

Ofrecer a los niños material de lectura abundante, va
riado significativo e interesante, con el objetivo de
que desarrollen esquemas acerca de los diferentes esti
los y tipos de información ofrecidos por los textos.

Al evaluar el desempeño en la lectura se deben conside
rar las dificultades y características específicas del
texto empleado, así como la calidad de los desaciertos
cometidos.(10)

En cuanto a la escritura Gómez Palacios considera que
 la lengua escrita tiene características propias, diferen -
 tes a las de la lengua oral.

Lurcat estudió la evolución de la lengua oral y de la -
 lengua escrita en los niños y encontró que al principio -
 hay una dependencia y una pobreza en esta última. J.Beaudii

chon (1971) y J. Ajuriaguerra (1977) encontraron esa misma relación. La lengua escrita depende al principio de la lengua oral, pues pone en juego los mecanismos fundamentales de la expresión lingüística. A través de una especialización progresiva, el niño es capaz de diferenciar el valor comunicativo de cada una de las formas de expresión. La lengua escrita se vuelve entonces más explícita, recurriendo a problemas concretos de comunicación del pensamiento sin apoyos situacionales.

Bresson (1977) señala: "En ningún momento se le dan (al niño) ejercicios fonéticos al estilo escolar como 'mi mamá me mima' o cosas parecidas."⁽¹¹⁾ Por lo que está de más mencionar que el niño aprende a hablar sin que se le enseñe a hacerlo.

H. Sinclair parafraseando a Ervin afirma que una teoría en la cual se considere el aprendizaje del lenguaje como una mera imitación es una teoría que no explica en absoluto el proceso de adquisición del lenguaje.

Seguimos al igual que Sinclair, el modelo teórico de Miller y Chomsky, que incorpora las reglas generadoras de la gramática, así como un componente heurístico mediante el cual se extraen las reglas que han producido en un proceso de aproximación sucesiva de selección entre varias posibilidades. Esto explica por qué el niño desde una edad muy temprana es capaz de producir un número infinito de frases y de distinguir y no producir aquello que gramaticalmente

no se considere una frase.

E. Ferreiro es conocida actualmente por su conducción de trabajos de investigación a la luz de una nueva perspectiva en que confluyen la Psicología Genética de Piaget y la Psicolingüística Contemporánea.

Vygotsky y Gundlach afirman que los niños empiezan a escribir antes de entrar a la escuela porque le dan valor a la lengua escrita, porque descubren los usos significativos de la escritura, construyendo puentes que van desde sus actividades familiares - hablar, dibujar, jugar con representaciones - hasta la nueva posibilidad que brinda la escritura.

De acuerdo a la teoría psicogenética, el niño es un ser activo, que estructura el mundo que le rodea a partir de - una interacción permanente con él; actúa sobre los objetos -físicos y sociales- y busca comprender las relaciones entre ellos elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas en función de los resultados de sus acciones. Así va construyendo estructuras de conocimientos cada vez más complejas y estables. La escritura en sí misma, constituye para el niño un objeto más de conocimiento, forma parte de la realidad que él tiene que construir, producto cultural elaborado por la sociedad para fines de comunicación.

En la medida de su condición socio-económica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto con la lengua escrita, así como con personas que puedan informarle de ésta. El tratará de comprender los elementos y las reglas de formación.

Conforme el niño evoluciona, va aprendiendo a narrar con coherencia lineal y cada vez más global, sabiendo manejar las acciones lingüísticas relevantes en determinado contexto personal y social.

Y. Goodman demuestra que la competencia lingüística de los niños les permite producir diferentes estructuras sintácticas de lenguajes, diálogos, preguntas, enunciados declarativos e imperativos. Manifiestan en su trabajo un conocimiento intuitivo, no escolar, de unidades lingüísticas y de los aspectos significativos de la lengua escrita como las palabras y las cláusulas y son capaces de estructurar historias, cartas, narraciones, exposiciones. Demuestran una habilidad dinámica que les permite construir textos con diversos objetivos y funciones.

En años recientes los sistemas escolares de muchos países se han preocupado por promover la preparación previa a la Primaria, con el fin de facilitar el acceso a la escritura en el primer grado.

Gómez P. afirma que el niño aprende a escribir:

- escribiendo
- en un medio social que lo motive;
- usando la escritura con la intención de comunicarse, dirigiéndose a una audiencia;
- leyendo diferentes materiales escritos;
- expresándose en una variedad de estilos: cartas, mensajes, cuentos, informaciones, juegos, etc.;
- tomando decisiones personales sobre lo que le interesa escribir;
- experimentando, arriesgando, construyendo sus propias maneras de expresión;
- interactuando con sus compañeros y discutiendo sus hallazgos;
- con un maestro que favorezca todo este ambiente en el aula escolar.(12)

Y esto es precisamente lo que debe procurar la educación preescolar como nivel preparatorio a la enseñanza formal de la lectura y la escritura.

GENERALIDADES PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE
ORAL Y ESCRITO (13)

La didáctica del lenguaje debe tomar en cuenta el desarrollo total y no considerar las actividades del lenguaje - aisladamente sino de situaciones y experiencias significativas y globalizadoras, para lo cual es esencial que la educadora considere lo siguiente:

- *El lenguaje debe vincularse siempre que sea posible - con la experiencia directa del niño. El conocimiento de palabras nuevas, conceptos y formas lingüísticas - debe introducirse a partir de la actividad concreta - realizada por el niño con el fin de que tenga un significado para él.
- *El lenguaje no se enseña, se forma a partir de situaciones cotidianas y significativas; su evolución es - el resultado de las conversaciones espontáneas del niño con los adultos y compañeros.
- *Impulsarlo para que hable y se exprese, resulta una - experiencia social más rica, que no puede suplirse - con correcciones lingüísticas.
- *La organización de la mañana de trabajo debe favorecer la anticipación de hechos y la evocación de sucesos, - como una forma de ampliar la comunicación lingüística del niño con el uso de tiempos futuros y pasados.

*El escribir sobre las actividades planeadas, permite que dicha forma de comunicación se de en forma natural y significativa.

*Es importante que haya una continuidad entre lo que el niño sabe, lo que le interesa saber y lo que es necesario que sepa. Por esto, la educadora debe poner atención a lo que dice el niño, a lo que intenta decir y aprovechar todo aquello que despierta su interés con el propósito de introducir estrategias que lo lleven a resolver diferentes situaciones confrontando con diferentes puntos de vista.

*Hay que recordar que el niño de esta edad (preescolar), al utilizar el lenguaje oral enfrenta la dificultad de reconstruir, en el plano del pensamiento y por medio de la representación, lo que había adquirido en el plano de las representaciones, por lo que su lenguaje está aún vinculado a su actividad concreta con personas, objetos y situaciones.

*Es necesario propiciar entonces que el niño a partir de sus experiencias concretas con objetos y personas, hable sobre ellas expresando sus sentimientos, descubrimientos o relaciones y, represente, dicte o escriba sobre aquello que le fue más significativo para que lo que hizo y dijo sean los contenidos de los textos con los que interactúe.

C A P Í T U L O

D O S

CAPÍTULO II

En este capítulo se tratará sobre el proceso de lectura y los niveles de conceptualización de la escritura, en base a las investigaciones de E. Ferreiro y M. Gómez P.

(14)

PROCESO DE LECTURA

Dentro del proceso de lectura se distinguen tres momentos:

Primer momento:

- El proceso se inicia a partir del momento en que el niño piensa que se puede leer algo en el texto apoyándose en la imagen.
- Las oraciones con imagen se pueden interpretar a partir de la imagen, el niño considera que el texto representa los elementos que aparecen en el dibujo.
- Aparece la hipótesis de nombre. El texto representa únicamente el nombre de los objetos.
- En la interpretación de palabras acompañadas de imágenes, el texto es la etiqueta de la imagen, en él se lee el nombre del dibujo. Al pasar de la imagen al texto el niño suprime el artículo.
- En la interpretación de oraciones con imagen, algunos niños esperan encontrar en el texto exclusivamente

el nombre del objeto que aparece en la imagen y otros esperan encontrar una oración relacionada con la imagen. Estos últimos consideran la oración como un todo.

-Este momento se caracteriza por que los niños consideran al texto como una totalidad, sin atender a sus propiedades específicas.

Segundo momento:

-Cuando el niño comienza a considerar las características del texto: Cuantitativas (cantidad de segmentos, continuidad, longitud de la palabra) y cualitativas (valor sonoro convencional de las letras).

-En la interpretación de palabras con imagen, se interpreta el texto a partir de la imagen, pero las características del mismo se utilizan para confirmar o rechazar una anticipación.

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

-Empieza a buscar una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos del texto y fragmentaciones sonoras.

-Este momento se caracteriza por que los niños tratan -
de considerar las propiedades cuantitativas y cualita-
tivas del texto.

Tercer momento:

-En la interpretación de oraciones con imagen cuando -
al texto el niño le atribuye un nombre, los segmenta -
en sílabas para hacerlas corresponder con los segmen -
tos del texto. Cuando el niño le atribuye una oración,
las segmentaciones son: sujeto y predicado o sujeto, -
verbo y complemento.

-Coordinan las propiedades cuantitativas y cualitativas
del texto para que se logre una lectura exitosa.

-El niño rescata el significado del texto y afina las -
estrategias de lectura (predicción, anticipación, muestr
treo, autocorrección, interferencia, confirmación).

-(A este momento no se espera que llegue el niño prees-
colar). Porque:

-En este momento el niño logrã interpretar el texto -
correctamente.

NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA⁽¹⁵⁾

Nivel presilábico:

Este nivel se caracteriza porque el niño:

- Hace la diferencia entre el dibujo y la escritura.
- En sus producciones el niño hace representaciones gráficas primitivas cuyo trazo es muy próximo al dibujo y las coloca dentro o fuera de él, pero muy cercanas.
- La palabra escrita representa algo y puede ser interpretada (aparece la hipótesis de nombre).
- Realiza una serie de grafías cuyo límite de número está dado por el final del renglón o por el espacio disponible (escritura sin control de cantidad). O en sus producciones el niño reduce drásticamente la cantidad de grafías e incluso algunos de ellos llegan a usar alguna grafía para ponerla en correspondencia con un dibujo, una imagen o un objeto (escrituras unigráficas).
- Un paso importante en el proceso, es la presencia de la hipótesis de cantidad mínima de caracteres, (generalmente los niños piensan que con menos de tres grafías no se puede escribir).
- Controla la cantidad de grafías para producir textos (ni una sola grafía ni un número indeterminado de grafías misma serie de letras en el mismo orden sir -

ve para diferentes nombres (escrituras fijas)

-Otro paso importante en el proceso se da cuando el niño elabora la hipótesis de variedad, ya que el niño trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura, el niño se exige que las reglas que usa para escribir algo sean variadas (escrituras diferenciadas).

-La característica principal en 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 piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba de la palabra.

-Durante todo este nivel el niño entra en conflicto con dos elementos:

*Su hipótesis silábica entra en conflicto con la exigencia de cantidad mínima (al tratar de escribir palabras monosílabas y bisílabas, el niño necesita por lo menos tres grafías para que la partición pueda ser interpretada).

*Los modelos de escritura propuestos por el medio, como por ejemplo la escritura del nombre propio.

-La hipótesis silábica puede aparecer en sus producciones:

*Con letras sin asignación sonora estable.

*Con asignación de valor sonoro vocálico, consonántico o combinado.

*Asigna un mayor número de grafías de las que necesita al escribir palabras monosílabas o bisílabas.

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

Transición silábico alfabética:

-Se acerca al descubrimiento de la correspondencia sonido grafía.

-El problema que se plantea el niño al producir textos aplicando la hipótesis silábica es que comprueba que no es la adecuada y entra en conflicto con su hipótesis de cantidad, como consecuencia descubre que existe cierta correspondencia entre los fonemas y las letras y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas.

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

Nivel alfabético:

-El niño establece una correspondencia uno a uno entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla.

-En sus producciones a cada sonido hace corresponder una grafía, puede o no utilizar las letras convencionales, hay niños que llegan a utilizar en sus producciones palitos, bolitas o rayas.

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

Ver ejemplos en el Anexo 2.

C A P Í T U L O

T R E S

CAPÍTULO III

En este capítulo se analizará cuál es la función del Jardín de Niños, el enfoque psicogenético en la educación preescolar y la importancia de la Función simbólica dentro del proceso de adquisición de la lecto-escritura.

LA FUNCION DEL JARDÍN DE NIÑOS EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA

Saber leer, remite a las conductas infinitamente complejas del lector que se enfrenta al universo encerrado en los textos que esperan de él su interpretación, la captación del sentido entrevisto o del sentido aprehendido que, una vez incorporado, le dará la fuerza necesaria para comprender el mundo en que vive.

El Jardín de Niños apunta al "saber leer" entendido en esta significación plena y abierta que nos dice que nunca terminamos de aprender a leer. Si bien leer significa buscar el significado de los otros signos escritos, es al mismo tiempo entrar en relación con ese "otro" humano (el escritor) que nos interpela y nos hace reflexionar. "Esta búsqueda activa y vital de significaciones se inserta en el proceso dinámico que lleva a toda criatura hacia el conocimiento de un mundo cada vez más inteligible."⁽¹⁶⁾

El niño habla-escucha y esa es la primera condición -dice Paulette Lassalas-⁽¹⁷⁾ de la otra reciprocidad consti

tuída por el leer-escribir.

Se puede anotar lo que se escucha, y si el código está preparado, se puede descifrar la participación del otro. Registro y conservación son funciones de la escritura. A cada palabra corresponden una serie de símbolos dibujados.

Paulette pone de ejemplo que la figura de un gato puede tener una circulación colectiva y que hay palabras fuera - de los objetos y de los seres que al encontrar un equiva - lente sin adherencia a las cosas penetran en la arbitrarie - dad del signo (que consiste en oscilar entre el pictograma y el ideograma) de tal modo que al niño le resulta igualmen - te difícil dibujar un gato que escribir la palabra gato.

La economía de un ideograma lleva, en otra etapa, a - las unidades de segunda articulación y sus transcripcio - nes que conducen a las combinatorias (con pocos sonidos o fonemas podemos formar un número infinito de signos). Es - te avance no se produce necesariamente en el Jardín de Ni - ños, pero éste dispone las capacidades que lo harán posi - ble y necesario.

Tener una biblioteca infantil en el Jardín de Niños es importante pues las revistas, catálogos, libros sin texto, cuentos, etc., despiertan la curiosidad e imaginación del niño, las imágenes se convierten en metáforas y por eso leer es siempre una actividad creadora en el niño pequeño.

Al abandonar el Jardín de Niños el niño no sabe leer, pero es un lector, aparente paradoja pero evidente verdad.

Actualmente no faltan voces -oficiales y autorizadas- que recomienden el aprendizaje precoz de la lectura, a los cuatro años e incluso a los dos, ⁽¹⁸⁾ y por tratarse de una cuestión tan ampliamente controvertida, permanece por el momento en el terreno de la investigación.

El aprendizaje de la lectura de toda clase de mensajes que procedan de cualquier tipo de simbolización constituye a la vez la necesaria preparación para un aprendizaje moderno de la lengua escrita y su necesario complemento. Por una parte, porque la lengua escrita es actualmente transportada por canales en los que se encuentra en relación significativa con medios de expresión diversos (revistas, historietas, carteles, etc.).

Así, los maestros deben procurar un método hipotético-deductivo para enseñar al niño ante todo, a probar y comprobar sus hipótesis o experiencias en la búsqueda de nuevas soluciones a sus interrogantes. Por ejemplo se puede proponer la búsqueda de los desenlaces posibles de un cuento, según se proporcionen más o menos elementos, la búsqueda de las estampas posibles que correspondan a las láminas de una historieta, etc. que permitirá que el niño asimile el proceso de construcción de un mensaje, sea cual sea su naturaleza.

Lo que cuenta es propiciar el hábito de leer sin esfuerzo y con comprensión de lo que se lee., por lo que se invita a los maestros a considerar un clima de seguridad y confianza dentro del grupo, el despertar de una apetito de lectura, la participación entusiasta y el estar atento a las dificultades de cada uno para permanecer en la pedagogía-arte que guíe al niño a no sólo aprender a leer, sino a ser un buen lector.

EL ENFOQUE PSICOGENÉTICO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

El Programa actual de educación preescolar responde a la necesidad de orientar la labor docente de las educadoras del país, con el fin de brindar a los niños de entre 4 y 6 años una atención pedagógica congruente con las características propias de la edad.

Teorías como las de Freud, en cuanto a la estructura de la afectividad a partir de las relaciones tempranas, y como las de Wallón y Piaget que demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material, son pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento a partir de las experiencias tempranas de su vida.

Toca al Jardín de Niños participar en este periodo de singular trascendencia, asumiendo que el niño es una perso

na con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser respetado por todos, y para quien - debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños, un medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual, y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social.

El conocimiento progresivo del mundo socio-cultural y natural que lo circunda debe desarrollarse en el Jardín de Niños a través de actividades que contribuyan a la construcción de su pensamiento.

El enfoque psicogenético de la educación, incorpora en su análisis no sólo los aspectos externos del individuo y los efectos que en él produce, sino cuál es el proceso interno que se va operando, cómo se va construyendo el conocimiento y la inteligencia en la interacción del niño con su realidad.

Este enfoque concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional. Para que un estímulo actúe como tal sobre un individuo, es necesario que éste actúe también sobre el estímulo, se acomode a él y lo asimile a sus conocimientos o esquemas anteriores.

Así, el proceso de conocimiento implica la interacción entre el niño (sujeto que conoce) y el objeto de conoci-

miento ($S \leftrightarrow O$) en la cual se ponen en juego los mecanismos de asimilación (O acción del niño sobre el objeto en el proceso de incorporarlo a sus conocimientos anteriores) y acomodación (modificación que sufre el niño en función del objeto o acción del niño sobre el niño).

Estas acciones implicadas en los mecanismos de asimilación y acomodación son acciones mentales que operan desde el punto de vista psicológico en la estructuración progresiva del conocimiento. Y así lo que adquiere mayor importancia para el conocimiento de la realidad no es tanto el estímulo en sí, sino la estructura de conocimientos previos en la cual el estímulo pueda ser asimilado.

Algunos de los aspectos relevantes que guían todo el programa se basan en las siguientes consideraciones: (19)

*El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella.

*Simultáneamente en el contexto de relaciones adulto-niño, el desarrollo afectivo-social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.

*En el desarrollo del niño, se considera que las estructuras cognoscitivas, son características propias en cada estadio del desarrollo, tienen su origen en las de un nivel anterior y son a su vez punto de partida de -

las del nivel subsiguiente, de tal manera que estadios anteriores de menor conocimiento dan sustento al que sigue, el cual representa un progreso con respecto al anterior. Este mecanismo de reajuste o equilibración caracteriza toda la acción humana.

*Es importante destacar el hecho que el desarrollo integral, es decir, la estructuración progresiva de la personalidad, se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital.

*Dentro del enfoque psicogenético no cabe la idea de dirigir el aprendizaje del niño desde afuera; antes bien, el papel de la educadora debe concebirse como orientador o guía para que el niño reflexione, a partir de las consecuencias de las acciones, y vaya enriqueciendo cada vez más el conocimiento del mundo que lo rodea.

De allí la importancia de orientar la atención pedagógica sobre estas bases, con el fin de favorecer el desarrollo de los niños que en muchos casos han crecido en ambientes no alfabetizados, limitados en cuanto a oportunidades de juego, relaciones con otros niños y acciones sobre objetos variados.

LA FUNCIÓN SIMBÓLICA

Al inicio del periodo preoperatorio aparece la función simbólica o capacidad representativa como un factor determinante para la evolución del pensamiento. Esta función consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etc. en ausencia de ellos.

Esta capacidad representativa se manifiesta en diferentes expresiones de su conducta que implica la evocación de un objeto. Tales conductas están sustentadas por estructuras del pensamiento que se van construyendo paulatinamente e incorporando a otras más complejas para expresarse en formas elaboradas de conocimiento.

Se pueden distinguir claramente como expresiones de esta capacidad representativa la imitación en ausencia de un modelo, el juego simbólico o el juego de ficción, en el cual el niño representa papeles que satisfacen las necesidades afectivas e intelectuales de su yo, la expresión gráfica, la imagen mental y el lenguaje que le permite un intercambio y comunicación continua con los demás, así como la posibilidad de reconstruir sus acciones pasadas y anticipar sus acciones futuras. Estas nuevas posibilidades permiten al niño ir socializando las acciones que realiza.

A lo largo del periodo preoperatorio, la función simbó-

lica se desarrolla desde el nivel del símbolo hasta el nivel del signo.

Los símbolos son signos individuales elaborados por el mismo niño sin ayuda de los demás, y generalmente son comprendidos sólo por el mismo niño ya que se refieren a recuerdos y experiencias íntimas personales. Los signos a diferencia de los símbolos son altamente socializados y no individuales; están compuestos de significantes arbitrarios en el sentido de que no existe ninguna relación con el significado y son establecidos convencionalmente según la sociedad y la cultura.

Una de las formas en las que se manifiestan los símbolos es a través del dibujo, por medio del cual el niño intenta imitar la realidad a partir de una imagen mental formada por lo que sabe del objeto, hasta poder representar lo que ve del mismo, esto es, incorporando progresivamente aspectos objetivos de la realidad. Esta expresión gráfica puede considerarse, a su vez, como una forma de retroalimentación de la función simbólica.

Otra de las manifestaciones del manejo de símbolos individuales se da en el juego simbólico. La actividad que el niño realiza al interpretar diferentes papeles viene a ser la asimilación de situaciones reales a su yo. Este tipo de juegos desde el punto de vista emocional significa para el niño un espacio propio en donde los hechos de la vida real que aún no pueden entender y que lo fuerzan muchas veces a

una situación obligada, son transformados en función de - sus necesidades afectivas, de sus deseos, de aquello que - restituye su equilibrio emocional e incluso intelectual.

Progresivamente, a través de muchos momentos intermedia rios, el niño va llegando a la construcción de signos, cuyo mayor exponente es el lenguaje oral y escrito tal como lo utilizan los adultos.

El conocimiento y la comprensión que los adultos tengan acerca de estas características, y el papel que asuman fren te a esta actividad del niño, vienen a ser factores decisi vos en su desarrollo afectivo, social e intelectual.

Es importante considerar lo que dice el PEP acerca del desarrollo del lenguaje oral y el abordaje de la lecto-es critura:

El desarrollo del lenguaje oral es sorprendente, si con sideramos la diferencia entre el primer llanto y la utili- zación que un niño hace de su lengua al ingresar en el Jar dín de Niños.

Este aprendizaje se da en virtud de la comprensión que adquiere desde muy temprana edad de las reglas morfológicas y sintácticas de la lengua. Además no se da por simple imi tación ni por asociación de imágenes y palabras, sino por- que el niño para reconstruir su lengua, ha tenido que com- prender por sí mismo el sistema, ha creado su propia expli cación y sistema buscando regularidades coherentes, ha pues

to a prueba anticipaciones creando su propia gramática y -
tomando selectivamente la información que le brinde el me-
dio.

El niño por ejemplo, regulariza los verbos irregulares porque busca regularidades coherentes en su lengua, es decir, tiene una necesidad de hablar con pautas regulares.

Para fines didácticos es necesario comprender que, para ayudar al desarrollo de sus capacidades lingüísticas, lo importante no será enseñar a hablar al niño, cosa que ya sabe, sino llevar a que descubra y comprenda cómo es el lenguaje y para qué sirve: llevarlo a un "saber hacer" (hablar) a un saber acerca de (la lengua), es decir, enfrentar al niño con el lenguaje como objeto de conocimiento. (20)

Por otro lado, la evolución del lenguaje en esta etapa mantiene una interdependencia con dos características fundamentales que se relacionan estrechamente: la primera de ellas está dada por la centralización del pensamiento del niño que le impide ponerse en el punto de vista del otro, lo cual provoca que cada niño siga su propia línea de pensamiento sin que incluya en ella lo que el otro intenta comunicarle. Esto que se denomina: monólogo colectivo, se irá desarrollando paulatinamente hasta lograr una comunicación por medio del diálogo, en la que incluya el punto de vista del otro y el suyo propio.

La segunda característica consiste en que el lenguaje se encuentra muy ligado a la acción, lo que lleva a que el niño se exprese más con un lenguaje implícito, es decir - que necesita ir acompañado de mímica para ser comprendido

(gestos, ademanes, señalamientos, etc.), sin llegar todavía a ser totalmente a ser un lenguaje totalmente explícito - que se baste a sí mismo para lograr la comunicación.

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

Es decir, el niño 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 el niño aprenderá a leer y a escribir a lo largo de - un proceso, durante el cual, con los mecanismos de asimila ción y acomodación y las estructuras de que dispone irá - descubriendo el sistema de escritura, cuáles son los elemen tos que lo conforman y cuáles son sus reglas de formación.

Esto no es un proceso simple ni breve. Para llegar a - esa comprensión el niño debe nada menos que reconstruir el sistema; para apropiarse de él, debe reinventarlo. Este - proceso comienza mucho antes de que llegue a la edad esco lar.

Para el adulto alfabetizado es normal suponer que las - letras representan los sonidos elementales del habla, y - considera que esto puede ser transmitido y aceptado inmedia

tamente por un niño.

El proceso a través del cual el niño aprende a leer y a escribir, requiere 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, para lo cual necesita básicamente de tiempo y respeto.

Si tomamos en cuenta que para Piaget el estadio sensorio motriz es una etapa básica del individuo que constituye los cimientos para la construcción de conocimientos y estructuración de su pensamiento: entonces, para llevar un proceso gradual lógico en su desarrollo, es importante partir de actividades que estimulen las sensopercepciones, las funciones mentales y las nociones espacio-temporales, integrando un todo y no olvidando que el trabajo de todos los 'ejes de desarrollo' contribuirá al desarrollo integral del niño y por tanto al favorecimiento del proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Los elementos tratados en este y los anteriores capítulos servirán de base para diseñar las estrategias didácticas.

V

C O N T E X T O

V. CONTEXTO

La comunidad en donde presto mis servicios pertenece a la Delegación Coyoacán, la colonia se llama San Francisco Culhuacán y el Jardín de Niños "Tonantzin" está ubicado frente a un estacionamiento de la zona 14 de la Unidad C.T.M. de la misma colonia.

Las familias que viven en este tipo de unidades son de clase media y no cuentan con espacios amplios para desplazarse dentro de sus hogares. Los que viven en departamentos son los más afectados pues la mayoría son de dos recámaras y los habitantes muy numerosos. Los que viven en casa duplex o propia tienen mejores condiciones, pues algunos han hecho ampliaciones según sus recursos y necesidades.

Cerca de la Unidad hay un parque (El Parque de los Coyotes) bastante grande que sirve de diversión y recreo dominical; hay dos pequeñas iglesias, una lechería de CONASUPO, un hospital (Hospital Culhuacán), una Tienda del D.D.F. y algunos pequeños comercios.

Si se quiere salir de la Unidad hay muchos medios de transporte pues la rodean la Av. Santa Ana, Cafetales, Las Bombas y La Salud., pero los medios de comunicación no son tan buenos ya que en la Unidad muy pocos tienen teléfono y los públicos a veces se encuentran descompuestos o averia-

dos por los muchos delincuentes que habitan la zona. Las pandillas y la drogadicción se ocultan tras las escuelas cercanas (que por cierto son muy numerosas pues hay 8 Jardines en la zona, 4 primarias, 2 secundarias, 1 bachillerato y un CONALEP) y la falta de vigilancia provoca numerosos asaltos, robos, agresiones, etc.

Los vecinos tienen que cuidarse unos a otros y organizarse para el buen mantenimiento de sus edificios porque no falta falle la luz, el agua o el gas subterráneo

Como los andadores son angostos y cerca de la escuela no transitan muchos coches, algunas veces los niños llegan solos a la escuela o acompañados de sus hermanos mayores. Hay muchas madres trabajadoras, pero también muchas familias o vecinos que pueden apoyar en ausencia de la madre a los pequeños hijos.

La escuela tiene una estructura metálica de dos pisos, cuenta con 8 aulas o talleres: Cocina, expresión gráfica, psicomotricidad, construcción, carpintería, teatro, ciencias y biblioteca; que contienen suficiente material sobre cada especialidad; un patio grande, una basta área verde, un chapoteadero, tanque de arena, salón de usos múltiples, área para parcelas, dirección, sala de juntas, bodega, enfermería y baños.

Dentro de este Jardín los niños disfrutan de amplia libertad por los espacios abiertos y de una gran armonía por

el trabajo conjunto de su personal docente, administrativo y manual.

El trabajo dentro de los talleres se realiza en forma libre y activa. El niño juega por equipos con lo que más le interesa dentro del taller y la educadora sólo guía, supervisa o participa dentro de los juegos según el interés o necesidades de su grupo.

Dentro del PEP no hay una orientación específica para el trabajo dentro de talleres (estos se formaron como parte de un programa piloto dentro del sector de Coyoacán II -en algunas zonas- entre ellas la 84 a la que pertenece el Jardín, hace aproximadamente 12 años. Sobre los planes y objetivos que fundamentaron la integración de dichos talleres casi nadie sabe nada porque no se tiene conocimiento de algún documento al respecto). Por eso las educadoras que trabajamos allí a veces nos desubicamos. Las situaciones de trabajo se adaptan al tipo de taller en el que se encuen

tra el grupo pues el sistema es rotativo y cuando no se puede adaptar la situación se trabaja como si se estuviera en una aula común y luego se dedica un tiempo al taller según el caso.

Las actividades para el abordaje de la lecto-escritura y la expresión oral se realiza como lo marca el Programa, pero a menudo se observa que las actividades son insuficien

tes para atender el grado de madurez de los niños pues además últimamente se han abierto grupos maternos por baja población escolar.

Como se dijo en el planteamiento del problema, la forma de auxiliar a los niños en el proceso de adquisición de la lecto-escritura es cada vez más confusa y las guías inoperantes por no responder a las necesidades de madurez de los niños, por lo que espero las siguientes estrategias sean de gran interés y valor para mis compañeras educadoras.

VI

E S T R A T E G I A S

D I D Á C T I C A S

VI. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias fueron diseñadas tomando como base la teoría psicogenética de Piaget y los lineamientos teóricos - especificados en el punto IV.

Se consideró cada momento de lectura y cada nivel de conceptualización de la escritura (ver cap. II) como un grado de madurez [entendiéndose que para Piaget la madurez es la pauta para el desarrollo⁽²¹⁾]; por tanto, al contemplar tres niveles diferentes, las actividades se eligieron de acuerdo a las características del proceso de lectura y los niveles de conceptualización de la escritura, por lo que el marco teórico fue elemento fundamental para estructurar los grados.

La primera sección de actividades está diseñada en tres grados de madurez que contemplan un nivel de conceptualización de la lecto-escritura por cada grado y atiende la secuencia gradual que da el Programa de estimulación perceptual. Esto permitirá a la educadora en servicio, elegir el rubro de actividades de acuerdo con el grado de madurez del grupo y las necesidades particulares de sus alumnos.

La segunda sección de actividades está elaborada para niños que sólo cursan un grado de educación preescolar - (tercer grado) o necesitan de mayor estimulación por no -

contar con apoyo alfabetizador familiar.

Las dos secciones llevarán el siguiente orden:

1. Actividades de estimulación perceptual (actividades para el esquema corporal, sensopercepciones visuales: color, forma, tamaño; sensopercepciones táctiles, gustativas y olfativas; memoria visual, análisis y síntesis, clasificación, seriación, noción espacial y temporal).
2. Posibilidades educativas y actividades por niveles de conceptualización de la lecto-escritura.

La educadora deberá de observar primero las necesidades e intereses de su grupo, determinar el nivel de madurez - promedio y luego elegir las actividades del rubro que más le convenga, creando nuevas posibilidades a partir de lo aquí sugerido.

Partiendo del supuesto de que un grupo de primer grado de preescolar esté en general en un nivel presilábico, - cuando pase a a segundo grado se pretende haya alcanzado el nivel silábico y en tercer grado se de la transición silábico-alfabético a alfabético como nivel óptimo a lograr en preescolar si se sigue la secuencia gradual que - se propone en esta sección de estrategias. Pero si el grupo a considerar es de tercer grado único (se llamará así a un grupo formado por una generalidad de alumnos de pri-

mer ingreso al Jardín y por lo tanto sin experiencias escolares y/o quizá sin fuerte estimulación alfabética) se recomienda realice las actividades marcadas con ** pues - estas actividades junto con las que se especifican para - la segunda sección, fueron diseñadas para atender una necesidad intensiva de lograr en un año el paso de un posible presilábico a un alfabético.

Puede darse el caso de que un tercer grado único, sea en su mayoría alfabético, en este caso se podrán realizar las actividades para el tercer grado de la primera sección.

Para determinar en que grado y por tanto que sección manejar, se recomienda la evaluación que se propone en - el Anexo 4

Las actividades de la primera parte, dedicadas al Programa de estimulación perceptual, deben realizarse dentro de las situaciones normales de trabajo al igual que las - de la segunda parte en la que se marca la posibilidad educativa. Ver ejemplo de planeación en el Anexo 3

OBJETIVOS:**O.G.:**

- Atender las necesidades de los niños de acuerdo a su nivel de madurez.
- Recuperar la estimulación perceptual como base fundamental para el desarrollo del proceso de adquisición de la lecto-escritura.
- Intensificar la estimulación en niños de ambientes no alfabetizados.

O.P.:

- Propiciar la necesidad de la lectura y la escritura:
- Favorecer la búsqueda de significados.
- Propiciar la comprensión de la función de la lectura y la escritura.
- Iniciar el gusto por la lectura y la escritura.
- Propiciar la experiencia directa con diversos materiales escritos en situaciones didácticas significativas.
- Ampliar las posibilidades de acción y comunicación de la lengua oral y escrita.

Es importante que la educadora procure que el niño⁽²²⁾:

- . Se sienta seguro de expresar sus ideas, pregunte, responda, informe y discuta.
- . Escuche y comprenda lo que otros dicen.
- . Verifique lo que dice y lo que dicen los otros.
- . Se interese por conocer palabras nuevas para ampliar su vocabulario
- . Descubra que hay muchas maneras de decir las cosas.
- . Descubra e invente nuevas formas de comunicación.
- . Comprenda paulatinamente la necesidad de la representación convencional. (Particularmente de la lengua escrita).
- . Diferencie la escritura de entre otras formas de representación gráfica.
- . Identifique la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, y:
- . Descubra los aspectos formales de la lengua escrita.
- . Se familiarice con el trabajo de la Primaria (para lo cual la educadora procurará visitas y pláticas con profesores de éste nivel para lograr una vinculación entre el Jardín de Niños y la Primaria).

Es indispensable que antes de llevar a la práctica estas estrategias, se de una plática a los padres de familia sobre el proceso de adquisición de la lecto-escritura, para lo cual, la educadora puede auxiliarse de los contenidos expuestos en el Marco teórico. Es importante también, manter una constante comunicación con los padres de familia sobre el avance de sus hijos, invitándolos a participar - periódicamente en las actividades del Jardín.

XX

PRIMERA SECCIÓN

XX

PRIMER GRADO

NIVEL PRESILÁBICO

XX

Actividades para el esquema corporal:

** Mostrarle al niño dónde está su cabeza, permitirle tocarla, moverla, sentirla. Después se le preguntará...Dónde está tu cabeza?. Por último se le señalará ésta, preguntándole el nombre correcto de cada parte del cuerpo.

- Este ejercicio se puede realizar con cada parte del cuerpo, avanzando de acuerdo al interés del niño y a la comprensión que éste vaya teniendo de su cuerpo.

** Jugar a bañar al niño para que éste observe y reconozca su cuerpo, indicándole al mismo tiempo mencione el nombre correspondiente de cada parte. (Sugerir esta actividad a los padres de familia).

- Jugar a tallarse las partes del cuerpo que se le vayan mencionando, por ejemplo: tállate los brazos, ahora los hombros, etc.

Actividades para:**Sensopercepciones visuales (forma):**

** Seleccionar cualquier objeto y decirle al niño que busque uno de la misma forma.

- Ya sea dentro o fuera del salón, decirle al niño que señale los objetos que tengan la misma forma y la relacionen con otro tipo de objetos que recuerden mentalmente y digan el por qué.

** Hacer parejas de figuras geométricas que tengan como característica la misma forma, primero sin tomar en cuenta tamaño y color y posteriormente hacerlo más complicado, aumentando una cualidad más.

Sensopercepciones visuales (tamaño):

** Pedirle al niño que busque objetos del mismo tamaño, dentro del lugar en donde se encuentre.

- Darle objetos como vasos, juguetes, platos de diferentes tamaños y que busque su pareja en tamaño.

** Decirle que observe detenidamente los dedos de sus manos y determine diferencias de tamaño.

Sensopercepciones táctiles:

** Hacerle al niño mención de que existen cosas que al tocarse se sienten lisas o rasposas, duras o blandas; ense -

ârles objetos con estas características y luego pedirles -
localicen objetos con iguales características por su tacto.

** De todas estas cosas que tienes frente a tí (pueden ser
juguetes, zapatos, fibras, lijas, trastes de cocina, etc.)
decirle: acomoda por montoncitos los que se sientan igual.

NOTA: TRABAJAR CADA TEXTURA POR SEPARADO Y CUANDO SE HAYAN
INTEGRADO HACER ESTE ÚLTIMO EJERCICIO.

Sensopercepciones gustativas:

** Darles variados alimentos con los que puedan diferenciar
los cuatro sabores básicos: dulce, salado, ácido y amargo.

Sensopercepciones olfativas:

** Con los ojos cerrados darle al niño a oler diferentes
tipos de alimentos y que al distinguirlos vayan nombrándolos
como: queso, leche, vinagre, jamón, chocolate, etc.

Sensopercepciones auditivas:

** Escuchar diferentes sonidos caseros y de la vía pública
(grabados previamente) e identificar de que sonidos se tra
tan.

Memoria visual:

** Ponerle un grupo de objetos al frente y mostrárselos, - posteriormente volverlos a meter dentro del grupo dicién - dole: "Pon al frente los que te enseñé". Se empezará con dos objetos al frente y si lo recuerda de primera instancia repetirle el ejercicio pero cambiando de objetos para que no sean los mismos.

- Mostrarle varios juguetes y posteriormente esconderle - todos (empezar con tres objetos e ir aumentando cada vez - hasta llegar a cuatro o cinco aproximadamente) y se le dice: "Ahora dime el nombre de las cosas que te acabo de enseñar".

Análisis y síntesis:

** Recortar de revistas ilustraciones completas y de tama- ño carta o más grandes, por ejemplo anuncios que vienen re- petidos en las revistas y hacer con ellos un rompecabezas de tres, cuatro o cinco cortes aproximadamente, hechos és- tos indistintamente, para que el niño reconstruya la ilus- tración.

- Narraciones de cuentos muy sencillos y cortos, pidiéndole posteriormente al niño que haga la narración completa y en el orden en el que se le narró.

** Después de la narración de un cuento breve, para saber si efectivamente hubo comprensión se le preguntará algún - detalle o por qué se suscitó alguna acción, ejem.: Por qué

se perdió la niña, etc.

Clasificación:

** Ponerles una caja de herramientas con diferentes objetos de uso doméstico como tuercas, clavos, rondanas de diferentes tamaños, todos revueltos para que el niño los clasifique según su especie, diciéndole: "Haz montoncitos de las cosas que sean iguales".

- Se le proporcionarán muchos papeles o botones de colores variados y se le dirá que haga lo mismo que en el ejercicio anterior, escogiendo los del mismo color, por la misma forma, etc.

Seriación:

** Este ejercicio se puede llevar a cabo con cualquier tipo de objetos que se tengan a la mano en la escuela de acuerdo a la situación que se esté manejando, ejem.: zapatos, juguetes, trastes, etc. Se iniciará la serie dando al niño el índice con dos objetos diferentes y él la terminará con la misma forma, como: escoba-zapato ó pelota-coche, hasta llenar el espacio indicado. Posteriormente con tres y cuatro objetos.

- NOTA: Las series pueden formarse con relación a tamaño, forma, color, posición, etc.

Noción espacial:

** Colocar varios juguetes u objetos que se tengan a la mano en diferentes posiciones: "Pon la pelota arriba, abajo, atrás, a un lado, etc.). Haciéndolo junto con la educadora.

- Dibujar varias figuras geométricas grandes en el piso y pedirle al niño que se coloque dentro del cuadro, fuera del círculo, que camine sobre la línea, etc.

** Jugar a "Las estatuas de marfil", adoptar diferentes posiciones y decir como quedó cada uno.

- Recortar de una revista varios muebles u objetos del hogar y pegarlos según se encuentren ubicados en su casa. -
ejem.: arriba la recamara, abajo la sala, etc.

Noción temporal:

** Enseñar al niño a diferenciar entre rápido y lento, por ejemplo: Hacer carreras de coches y preguntar cuál corrió más rápido / Cuestionar sobre quién corre más rápido: una bicicleta o un coche, etc.

- Mostrar al niño lo que es antes y después con diferentes actividades, por ejemplo: Qué hiciste primero: desvestirte, enjabonarte, secarte o bañarte?... Después de ver la televisión qué hiciste?... etc.

** Ejecutar órdenes que contengan los términos de antes y después como: "Después de que destapes el dulce, tiras el papel a la basura", "Antes de ver la televisión guarda tus juguetes y después te lavas los dientes, etc.

Posibilidades educativas y actividades para este nivel

Presilábico:

1. P.E.: Descubrir la utilidad de la lecto-escritura. (Obtener información, señalar objetos y pertenencias, establecer la comunicación a distancia y disfrutar de ella).

** Presenciar actos de lectura de la educadora durante la realización de alguna situación, cuando utiliza los diferentes portadores de texto: libros, periódicos, revistas, recetarios de cocina, diccionario, cuentos, recados, cartas, listas, recetas médicas, etc., que le ofrezcan información significativa.

- Presenciar actos de lectura de la educadora, cuando realizan una visita a la comunidad, con los diferentes materiales gráficos como letreros, anuncios publicitarios, nombres de las calles, precios, etc.

** Realizar comentarios acerca de la información obtenida con la lectura de los distintos textos.

- Dictar y/o escribir los letreros, etiquetas de ropa, medi

cinas, precios, etc., en cualquier situación. Comentar acerca del beneficio de que los objetos se encuentren marcados.

**Identificar, anticipar o "escribir" sus nombres siempre que sea posible, en trabajos, crayones, cepillo dental u otros objetos personales para saber a quién pertenecen.

- Investigar, proponer y decidir que se puede hacer para que algo que observaron, acordaron o hicieron no se les olvide, llevar a cabo sus propuestas de solución.

** Expresar gráficamente o "escribir" las ideas o experiencias que haya tenido en su casa, paseo o durante la realización de una situación o tema, con el fin de recordarlas o comentarlas a otros.

- Dictar, interpretar y "escribir" textos para comunicarse con personas que se encuentran distantes de nosotros; recordos, cartas, mensajes, tarjetas de felicitación, etc.

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

** Después de un hecho significativo o de una mañana de trabajo, dibujar sus experiencias, describir su trabajo y dictar algo alusivo a la educadora para observar si todo lo que se escribió está representado en el dibujo y hablar

sobre esto.

- Describir láminas, imágenes o dibujos, interpretar los textos que los acompañan y confrontar con la lectura que de ellos haga la educadora.

** Dictar o "escribir" textos en función de la imagen, dibujo o estampa. Confrontar su escritura con la que la educadora realice.

- Inventar historias a partir de imágenes o dibujos representados en secuencia, dictar a la educadora el texto de cada imagen. Comparar su interpretación con la de sus compañeros. Comentar sobre las diferencias de interpretación. (Mi cuaderno de trabajo cuenta con material para este tipo de actividades).

3. P.E.: Descubrir la diferencia entre escribir y leer, leer y hablar, leer y cantar, leer y mirar.
(Establecer la diferencia entre contar un cuento y leer un cuento, así como leer en silencio y leer en voz alta. Descubriendo que se lee lo que otros escriben y que se escribe para que otros lean).

** Oír, ver y observar a la educadora cuando ella inicia la lectura de un cuento y decir si está leyendo o contando el cuento, justificando su opinión y confrontando las respuestas con las de sus compañeros.

- Invitar a los padres, familiares o conocidos a que les lean o les cuenten fábulas, cuentos o leyendas, narraciones o historietas; determinar la diferencia entre la lectura y la narración.

** Proponer y realizar la lectura o la narración libre y espontánea de un cuento, noticia, etc., apoyándose o no en imágenes, repetir lo que escucharon, reflexionar sobre la diferencia entre la lectura y la narración.

- Presenciar actos de lectura de la educadora en los cuales cambie el lenguaje que habitualmente se usa para iniciar un texto, por enunciados improvisados como: al iniciar la lectura de una carta o cuento, hablar sobre el estado del tiempo y decir: Qué frío está haciendo!, yo creo que es porque aún no ha salido el sol. Comentar con el grupo si se leyó o se habló sobre algo.

** Visitar bibliotecas o librerías e investigar sobre su uso y función, comentar sobre lo que observaron para después jugar a la librería o a la biblioteca. Participar en la formación de la biblioteca de la escuela o del rincón de biblioteca dentro del salón. Decidir como se puede leer para no interrumpir o distraer a los demás.

- Decidir durante el desarrollo de las actividades, cuándo usar letras y cuándo usar números.

- Escuchar la lectura que hace la educadora de un cuento en pequeños grupos y después contarle con sus propias palabras al resto del grupo, buscando la diferencia entre leer y contar.

- Decir si prefieren que se les lea un cuento o que se les narre.

** Presenciar actos de lectura y escritura hechos por la educadora y hablar sobre las diferencias entre los diferentes materiales gráficos utilizados como: el plan del día, menús, noticias, direcciones o teléfonos, la cuenta del supermercado, el calendario, la fecha, etc.

- Presenciar actos de lectura en silencio realizados por la educadora, con el texto invertido, o empezando a leer de atrás para adelante, pasar demasiado rápido las hojas o acercar la vista demasiado al papel y decidir si se está leyendo o sólo se está mirando el texto.

XX

SEGUNDO GRADO. NIVEL SILÁBICO

XX

ACTIVIDADES PARA:

Esquema corporal:

** Observarse en el espejo detenidamente e irse identificando con la imagen del espejo, cada parte por su nombre correcto.

** Con un plumón de agua, dibujar sobre el espejo su cara, unicamente los detalles (ojos, cejas, pestañas, frente, - nariz, barbilla, boca, orejas, etc.).

- Sin verse, dibujar de memoria su esquema corporal, para saber hasta que punto ha integrado éste.

- Dibujar su cara con todos los detalles sin verse (de memoria).

Sensopercepciones visuales (color):

** Vas a hacer montones de: juguetes, libros, zapatos, - cuentas, etc. que tengan el mismo color y los vas poniendo dentro de la caja cuando escuches su color.

- Recórtame de esta revista todo lo que encuentres de color... amarillo, verde, azul, etc.

** Pedirle que de un cuaderno de iluminar coloree las cosas que son de color café,... ahora las que van de anaranjado...etc. pero sólo indicando un color a la vez y cerciorándose de que cuenta con el material suficiente para poder elegir el color indicado.

NOTA: Motivarlo con un "muy bien", "así se hace!", etc. - para animarlo a seguir adelante en todas las actividades. Recuerde que una nota de entusiasmo siempre es importante.

Sensopercepciones visuales (forma):

** Seleccionar objetos como: platos, botones, vasos, etc. con la misma forma y agruparlos en montoncitos.

- Hacer con papel lustre o de revistas, superficies con 5 formas diferentes, de dos tamaños y de dos colores distintos (dos de cada uno). El niño hará montones de las figuras que sean iguales, únicamente de forma y las identificará posteriormente por el nombre correcto, de una por una sin pasar a la siguiente figura hasta no reconocer la anterior, se trabajarán en este orden: círculo, cuadrado, triángulo, rombo y rectángulo.

** Que recorte de revistas indicándole en esta forma:

"búsca todas las figuras igual a ésta, mostrándole el círculo, cuadrado, triángulo, rombo y rectángulo".

Sensopercepciones visuales (tamaño):

** Enseñame algo pequeño que traigas.

- Enseñame algo grande.

** Vas a hacer montoncitos de figuras que tengan el mismo tamaño, dándole el material que se elaboró anteriormente para formas (círculos, cuadrados, etc. u otros objetos - diversos de uso común según la situación y el lugar en - que se encuentre el niño).

- Pon aquí todas las figuras grandes... ahora todas las pequeñas.

** Tráeme todos los juguetes de la caja que sean pequeños ... ahora los grandes, pero sólo manejándole un tamaño.

- También se le puede solicitar dos cualidades a la vez como: dame los cuadros pequeños, y cuando tenga integrados dos conceptos, tres conceptos: cuadrados rojos pequeños, etc.

Sensopercepciones táctiles:

** Pedirle... "dame algo que sientas liso, ahora algo ras poso, duro,... blando.

- Se le dará al niño una servilleta recién planchada y - otra que se haya planchado hace una hora y se le pregunta rá cuál siente caliente.

** Darles a tocar vasijas que contengan agua fría y caliente, diciéndonos el niño al sentirlas cuál es cuál. (Se debe tener mucho cuidado para evitar que el niño pueda sufrir algún accidente por descuido).

- Hacer que cualquier objeto tomado por el niño verdaderamente lo palpe y lo pueda diferenciar y reconocer sin titubeo para poder pasar al siguiente nivel.

Sensopercepciones gustativas:

** Con los ojos cerrados o tapados probarán limón en buen estado diciendo el nombre de la fruta y como le supo (ácido). Tener buen cuidado de no confundir el sabor amargo por el ácido. Para evitar esta confusión y les quede claro el sabor, después de la prueba del limón darles una punta de cuchara con café instantáneo y así conozcan el significado de amargo.

Sensopercepciones olfativas:

** Con los ojos cerrados darle al niño diferentes tipos de alimentos y pedirle que diga qué tipo de alimento es y si huele agradable o desagradable.

Sensopercepciones auditivas:

** Con los ojos cerrados, identificar las voces de sus compañeros.

Memoria visual:

****** Enseñarles 5 dibujos de cosas conocidas para él como - un coche, zapato, naranja, pluma, etc. la cual se le muestra por 30 seg. aprox. y posteriormente se le esconden - preguntándole: Qué viste?...

- Se repite el ejercicio anterior pero tomando en cuenta que el niño no sólo los tiene que mencionar sino también recordar el orden en que le fueron presentados.

- Se harán 5 láminas en las que se pondrán 5 líneas verticales de diferentes colores, se les presentarán varias - crayolas, plumones, etc. entre los cuales se deben encontrar incluidos, todos los colores de las láminas. Se observarán las láminas por 30 seg. aprox. de una por una y los niños en otras láminas en blanco con sus colores reproducirán las líneas en orden. Posteriormente se podrá comparar con el modelo para ver los aciertos y las fallas.

Análisis y síntesis:

****** Elaborar con ilustraciones completas, rompecabezas con cortes de 5, 6 y 7 partes aproximadamente, para que el - niño las arme guiándose por un modelo (ilustración completa del rompecabezas presentado, el cual se guardará después de haberlo mostrado al niño por 30 seg. aprox.).

****** Narración de cuentos cortos que tengan por lo menos -

5 min. de duración. Posteriormente el niño lo tendrá que repetir completo y sin ninguna ayuda.

- Mediante preguntas sobre el contenido del cuento se verificará si el niño lo comprendió y lo reprodujo verbalmente en forma adecuada.

Clasificación:

** Darle material diverso de diferentes especies y pedirle que haga montoncitos de cosas de la misma especie, por ejemplo: un montoncito de clavos, otro de tuercas, de rondanas, etc. pero dejando que él las clasifique sin ninguna ayuda.

- Proporcionarles figuras geométricas de diferentes colores y tamaños. Pedirle que clasifique por varias propiedades a la vez: cuadrados pequeños rojos en un montón, triángulos grandes azules en otro, etc.

Seriación:

** Se le darán al niño recortes de aviones, coches, figuras geométricas, etc. y se le pedirá que pegue los recortes en una hoja de papel en el orden que se le indique, por ejemplo: avión, coche, cuadrado, cuadrado, coche, avión, hasta terminar el renglón. (Sólo se le pone la muestra y el niño continuará). Se empezará con un renglón y poco a poco se le irán aumentando hasta poder llegar a cubrir una hoja completa sin cambiar el orden; esto da pie a sa-

ber si efectivamente el niño ha comprendido el concepto de serie.

- Se puede seriar por color (del más claro al más oscuro), por tamaño (del más grande al más pequeño o viceversa) por formas como se hizo en el ejercicio anterior. También se puede seriar tomando en cuenta varias de estas características como tamaño, color, etc.

Noción espacial:

** Colocar juguetes en diferentes posiciones en relación a los demás objetos y que el niño diga dónde están... por ejemplo: la muñeca está arriba de la mesa.

- Encontrar diferentes objetos, siguiendo una instrucción. Ejem. : ve en la parte de atrás del estante y me dices que hay, etc.

- Pintar y recortar una casita e ir colocando los diferentes elementos en un sitio como por ejemplo: el techo arriba, el piso abajo, la ventana del lado derecho, la puerta al frente, etc. Que el niño arme su casita y diga luego el lugar en que puso cada elemento.

Noción temporal:

** Preguntarle al niño por la noche... Qué has hecho desde que te levantaste?... Qué hiciste antes de ver televisión?... Qué hiciste después de salir de la escuela? (Hacer esta sugerencia de actividad a los padres de familia).

** Hacer en un pliego de cartulina un calendario, de la siguiente forma: Se divide el papel en siete partes por el lado más largo, para marcar los siete días de la semana, y para abajo en cinco, que como máximo son las semanas que tiene un mes, quedando cuadros como de 10 cm. aprox. Cada día el niño pintará, dibujará o pegará un recorte con relación a lo que hizo durante el día y la madre o la persona encargada le trabajará los términos de hoy, mañana y ayer. Por ejemplo: hoy pintaste el payaso del circo mañana que vas a hacer? (Cuando tenga bien firme estos dos conceptos, se le empezará a trabajar el término ayer en igual forma).

** Realizar actividades para identificar el presente, ejem.: "Hoy iremos a visitar a tu amiguito, hoy te pondrás el sombrero de charro, etc.

- Realizar actividades para identificar el pasado como: "Ayer fuimos al consultorio, ayer jugamos al doctor, etc.

- Narración de cuentos que el niño tendrá que repetir y después se le preguntará: Qué pasó antes de que el conejo cayera en la trampa?...Qué pasó después?... etc.

Posibilidades educativas y actividades para este nivel

Silábico:

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

** Presenciar actos de lectura de cuentos en los que se les pida que escuchen y descubran: el nombre de los personajes, animales, objetos, colores y tamaños de las cosas, situaciones tristes, alegres, etc.

- Predecir el contenido de diferentes portadores de texto con los que tiene familiaridad, con imagen o sin imagen: materiales de la biblioteca, letreros, dictados, planes, recetas de cocina, periódicos murales, etc., con el propósito de organizarlos, guardarlos para tenerlos como referencia, etc.

** Anticipar o dictar el contenido de un texto y hablar sobre su utilidad en la escuela, la casa y la comunidad.

- Jugar a "Qué dirá" o "dónde dirá" para identificar materiales, calles, lugares, comercios, etc., al trabajar con libros en la biblioteca, predecir el mensaje en periódicos murales hechos por los niños de otros grupos, al presenciar la lectura de un cuento en pequeños grupos.

- Jugar, experimentar o "escribir" diferentes formas de portadores de textos: cuentos, cartas, recados, adivinanzas, canciones, periódicos, etc., e intentar descubrir los diferentes tipos de información que contienen.

** Dictar o "escribir" algo sobre lo que realizaron durante la mañana de trabajo y observar, con ayuda de la educadora que en esos textos está el nombre de algo o alguien, una acción, un sentimiento, etc.

** Jugar a "Cómo dirá" al interpretar, dictar o "escribir" diferentes portadores de textos y hablar sobre las diferencias encontradas.

2. P.E.: Descubrir que lo que se habla puede escribirse y después leerse. (El niño necesita ver que sus propias palabras pueden escribirse y después leerse y así llegar a descubrir que la escritura representa a las palabras).

** Proponer sugerencias de actividades, puntos de vista, previsión de recursos y roles que cada uno desempeñará, dictados a la educadora y recurrir a lo escrito para guiar la realización de las actividades.

- Dictar y "escribir" textos para periódicos murales, volantes, felicitaciones, telegramas, etc., invitando a los padres de familia a que se los lean.

** Investigar, observar y registrar, los cambios y trans-

formaciones en fenómenos como el tiempo, la germinación, cuidado de animales, experimentos, etc.; comentar y dictar a la educadora sus observaciones y hallazgos.

- Inventar, dictar, escribir o interpretar cuentos, juegos, rimas, cantos, etc.

- Inventar, ilustrar, dictar e imprimir cuentos o periódicos relacionados con los temas o situaciones vistas, con la finalidad de enriquecer los materiales de la biblioteca. Invitar a los niños de otros grupos a usarlos.

- Proponer, dictar o "escribir" palabras o enunciados relacionados con escenas, imágenes o dibujos de los mismos niños en el momento de la realización o de la representación.

XX

TERCER GARDÓ

NIVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO / ALFABÉTICO

XX

ACTIVIDADES PARA:

Esquema corporal:

** Dibujar sobre el espejo, con un plumón de agua, las partes de su cuerpo que él está observando, motivándolo para que dibuje la imagen completa de su cuerpo. Este dibujo se realiza hasta que el niño tenga integrada la figura completa, así como cada detalle del cuerpo.

** Utilizando un pliego grande de papel, hacer que el niño se acueste sobre él, pedirle a otro niño que delinee su silueta y luego poner los detalles o las partes que hagan falta. Trabajar por parejas. También se puede utilizar gis sobre el piso del patio.

- Con un globo, pelota o costalito, jugar a aventarlo hacia arriba, golpeando con cada parte del cuerpo que se le vaya indicando, ejem.: Ahora pégale con el codo, con la nuca, con la frente, etc. Posteriormente que él vaya mencionando la parte con la que le va ir pegando al objeto.

Sensopercepciones visuales (color):

- Con los objetos que tengan a la mano, vasos, servilletas, etc. según la habitación en la que se encuentre el niño, pedirle que diga el color de los objetos que vaya observando.

** Proporcionarle al niño un objeto deseado, hasta que haga la descripción correcta de lo que desea. Ejem.: "Quiero el sueter verde con rayas cafés, el pantalón rojo con bolsas de cuadritos azules, etc."

** Pegar sobre la pared con tachuelas, una hoja o pliego de cartulina seccionada en cuadros (dividiéndola en 7 partes a lo largo y 5 partes a lo ancho, que serán los días de la semana correspondientes a un mes). Se manejará en la primera semana si se está viendo el color azul, el niño coloreará cada día un cuadro de ese color, pegará un recorte, corcholata, listón, etc. del color en estudio, tomando en cuenta su gama, es decir, empezar la semana con color azul fuerte hasta llegar al azul casi blanco. Posteriormente del rojo al rosa y así sucesivamente. Es muy importante que se maneje sólo un color a la vez para evitar que el niño se confunda. Al finalizar cada semana se le pedirá al niño que haga mención del color de cada cuadro y si falla quiere decir que el niño todavía no lo ha integrado y hay que volverlo a repasar durante el tiempo que sea necesario.

Sensopercepciones visuales (forma):

** Calcar sobre papel figuras geométricas, empezando por el círculo, cuadrado, triángulo, rombo y rectángulo pero de una en una y no pasar a la siguiente figura si el niño no ha integrado la anterior.

- Saber el nombre de cada una de las figuras geométricas e identificarlas en los objetos de su alrededor.

** Copiar con gis, crayola, plumones, etc. cualquier objeto, reproduciendo gráficamente su forma, como un vaso, - plato, florero, fruta, etc. y decir sus características - tales como: "Esa mesa que dibujé es cuadrada, con flores circulares, grandes, rojas, etc.

- Ya que se conocen las formas geométricas se pueden hacer varios juegos para reafirmarlas, como es el dictarle figuras geométricas que el niño tendrá que reproducir en el papel al escuchar su nombre. Ejem. : "Vas a dibujar las - figuras geométricas cuando vayas escuchando su nombre... ¿listo? ... cuadrado, círculo, triángulo, rombo, cuadrado, rectángulo, etc.

** Otros juegos pueden ser: ruleta, rompecabezas, memoria, pesca, etc. con figuras geométricas.

Sensopercepciones visuales (tamaño):

** Pedirle al niño mencione el nombre de una cosa grande y una pequeña. Ejem.; árbol-flor, elefante-hormiga, etc.

- Ordenar una serie de zapatos u otros objetos por su tamaño.

**Se pondrá una figura u objeto intermedio en tamaño (mediano) para que él haga la comparación de esta forma... más grande qué, más pequeño que...

- Poner una serie de objetos por tamaño y colocar uno de ellos en el lugar equivocado. Pedir al niño identifique el error y coloque adecuadamente el objeto.

Sensopercepciones táctiles:

** Darle un objeto cualquiera y pedirle que diga cómo lo siente; si no diferencia bien es porque el concepto de liso-rasposo, duro-blando, caliente-frío no lo tiene integrado, entonces se le darán a palpar objetos con estas características hasta que logre integrar la textura o temperatura con el nombre simultáneamente.

- Decirle... " toca el piso dependiendo de lo que sea (azulejo, cemento, ladrillo, piedra, etc.) dirá cómo lo siente.

- Sacar todos los zapatos, volvéalos por la suela y según como sientas éstas, vas separando los zapatos según el grupo a que pertenezcan; rasposas, blandas, etc.

Sensopercepciones gustativas:

** Darles a probar con los ojos cerrados diferentes tipos de alimentos e identificar de que alimento se trata.

Sensopercepciones olfativas:

** Darles a oler diferentes tipos de sustancias y pedirles identifiquen qué están oliendo. (Hacerlo con los ojos cerrados).

Sensopercepciones auditivas:

** Repetir ritmos con palmadas o golpes con los pies, después de la persona que los marca.

Memoria visual:

** Mostrarle al niño una lámina de 10 objetos. En un cartón se pegarán ya sean calcomanías, dibujos, recortes, etc. de 5 figuras iguales a las de la lámina. Se le mostrará el cartón 30 seg. aprox. y luego se le esconderá. Se pedirá mencione que que figuras había en el cartón y qué figuras le faltaban para parecerse a la lámina inicial.

- Mostrarle la lámina por 30 seg. esconderla y pedirle -
forme otra con los recortes de los mismos objetos de la lámina. Pedirle los ponga en el mismo orden en que aparecen en la lámina.

Análisis y síntesis

** Elaborar rompecabezas empezando por 8 cortes, después 9, 10, 11, 12 y 13 cortes aproximadamente. No pasar al siguiente corte hasta que haya podido integrar el anterior sin mayor dificultad.

- Narración de un cuento con un máximo de 12 estampas, empezando con 6, 7, 8 hasta llegar a 12 aprox. El niño tendrá que reproducir el cuento completo conforme se le hayan mostrado las estampas.

** Después de la narración se le revolverán las estampas y el niño reproducirá la narración colocando las estampas correspondientes de acuerdo al orden que se planteó.

- Aprovechar programas de Tv. como son los de investigación de tipo científico (vida de animales marinos, viajes espaciales, etc.) y posteriormente pedir que el niño analice lo observado y lo reproduzca verbalmente en forma breve. También lo puede hacer gráficamente. Si en la escuela se cuenta con proyector y películas de caricaturas o documentales también se pueden utilizar para esta actividad.

Clasificación:

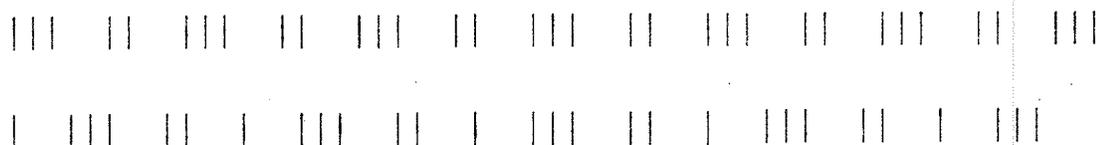
** Darle al niño una bolsa o caja con materiales diferentes y decirle que acomode por montones todas las cosas que sean iguales y que diga el por qué las puso juntas.

- Ponerles bastantesejercicios como los mencionados anteriormente en este aspecto, para que puedan manejar y comprender el manejo de igual, diferente, parecido o semejante. Tiene que llegar a clasificar nombrando forma, tamaño y color simultáneamente.

Seriación:

** Sobre una hoja de papel, el niño dibujará o pegará recortes de objetos, empezando a emplear tres e ir aumentando poco a poco hasta lograr manejar un máximo de 10 objetos, dibujos o símbolos aprox. Se deben repetir siempre en el mismo orden es decir, acomodando como la muestra - puesta por la persona que guía el trabajo.

** Que realice ejercicios gráficos en una hoja cuadrículada en igual forma que el ejercicio anterior, empezando - con tres e ir aumentando paulatinamente, ejem.:



- Al principio se le pone la muestra en la hoja y posteriormente el niño tendrá que copiar ésta del pizarrón.

NOTA: SE PUEDEN HACER SERIACIONES CON UN MISMO OBJETO O DISEÑO GRÁFICO PERO DE DIFERENTES TAMAÑOS, ASÍ COMO DE FORMAS, COLORES, GAMAS DE UN COLOR, ETC.

Noción espacial:

** Hacer diferentes preguntas como "Qué hay arriba de tí?
... Qué hay detrás de ese mueble?... por favor pon arriba
a la derecha la canasta, etc.

- Con cubos de madera u otros objetos, hacer una torre e
ir colocando los cubos según se indique: pon ese cubo atrás,
ese adelante, ahora al lado, este a la izquierda, ahora
ese otro a la derecha, etc.

- Imitar posiciones y movimientos sencillos.

Noción temporal:

- Hacer movimientos al compás de la música, siguiendo el
ritmo con palmadas, chasquidos, golpes con algún instrument
to, etc.

** Cuando se prepare algún platillo, invitar al niño para
que ponga atención en el orden del procedimiento y pregunt
tarle después sobre los pasos que se siguieron para lograr
un resultado.

- Realizar juegos donde se mencionen las estaciones del
año, mes del mismo, etc.

- Utilizar el calendario pero ahora haciendo mención de -
cadadía de la semana hasta que logren nombrar y relacionar
correctamente el día.

** Realizar un calendario de actividades para organizar una situación x, y un calendario de actividades diarias. Ejem.: Hoy planearemos la entrevista al tendero, iremos a la tienda, regresaremos y heremos un dibujo sobre las impresiones de la visita, se irán al recreo, se comerán su lunch, contaremos un cuento y se irán a casa. Al día siguiente preguntar :¿Qué hicimos ayer? y así sucesivamente hasta que los niños comprendan la relación entre los tiempos presente, pasado y futuro.

Posibilidades educativas y actividades para este nivel que abarca de la transición silábico-alfabético a alfabético.

Silábico-alfabético:

1. P.E. Descubrir algunas de las convencionalidades de la escritura. (Direccionalidad de la escritura).

** Observar y escuchar a la educadora cotidianamente, hecer lecturas y / o escrituras en las que presencie la forma en que la maestra realiza acciones. Ejem.:ir señalando con el dedo índice en dónde se inicia, continúa y termina la lectura o bien procurar seguir y completar las escrituras de izquierda a derecha (siempre que sea posible); y establecer la diferencia entre la escritura de una lista, un texto, - las rimas o los cantos, etc.

- Dentro de las actividades de trabajo diario indicar, - confrontar o determinar en dónde se debe iniciar la interpretación de un texto y hacia adonde se debe continuar al dar vuelta de hoja, ya sea de un cuento, revista, folleto, periódico, etc., señalando con el dedo.

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

** Identificar su nombre en gafetes, trabajos y objetos personales, al trabajar con Mi cuaderno de trabajo, etc. "escribirlo" cuando sea necesario.

- Participar en la reparación y organización de materiales de trabajo o pertenencias, reconociéndolos por la lectura que hace la educadora y posteriormente anticipando la escritura de su nombre, tomando índices visuales y auditivos.

** Identificar la inicial de su nombre en los letreros - que observe durante visitas a la comunidad, en diferentes portadores de textos que se encuentren en la biblioteca, en los recados a los padres de familia, etc.

- Jugar a comparar la longitud (largo-corto) de la escritura de sus nombres realizada por la educadora, en gafetes,

trabajos, materiales, etc.

** Jugar a encontrar palabras que empiecen con la inicial de su nombre, en tarjetas: Con imagen y texto o texto solamente, que se encuentren en la biblioteca. Predecir su contenido.

** Establcer semejanzas y diferencias en la escritura y lectura que hace la educadora de los nombres de los niños, tomando como referencia el sonido inicial. Por ejem.:
Juan, Jorge, Jaime / Erik, Erica, Edith, etc.

- Reconocer su nombre tomando como índice su sonido inicial completándolo de manera oral, cuando la educadora para -
lista, en juegos de adivinanzas, etc.

** Identificar su nombre de entre otros escritos en el pi
zarrón.

- Intercambiar álbumes, libros y objetos personales, reco
nociendo algunos nombres de sus compañeros.

** Jugar a cambiar el sujeto en los cantos, juegos o rimas que lo permitan. Ejem.: Pablo el conejito tenía... Pedro,
Paco, Luis, Sergio, etc.

Alfabético:

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

*Dictar o "escribir" listas de: materiales, temas o situaciones vistas, los nombres de los niños, secuencias de actividades, etc., acompañando la emisión oral de cada sílaba con una palmada.

- "Escribir" el nombre de los materiales, para organizar las áreas de trabajo, confrontando su escritura con la realizada por la educadora, la cual irá repitiendo en voz alta las palabras que va escribiendo.

** Dictar o "escribir" las preguntas que se harán en las visitas a instituciones de salud, parques, mercados, fábricas, etc., observando la separación entre las palabras en la escritura y lectura que hace la educadora.

- Mostrar a personas ajenas al grupo, padres de familia o maestras, los letreros que realizaron para representar

el restaurante, farmacia, tienda deropa, etc.

** Interpretar los textos dictados por ellos mismos en la planeación o letreros usados en el desarrollo de la situación; palmear las palabras, acompañando la emisión oral con el señalamiento de la educadora.

** Participar en juegos, cantos o rimas en los que:

.Paulatinamente se va eliminando la última palabra.

.En un canto o rima pequeña escrita en el pizarrón, cambiar u omitir alguna palabra del mismo, borrándola, tapándola, o poniendo en vez de ella un signo de silencio. Procurando empezar por los nombres de las cosas, posteriormente las acciones y finalmente las partículas (artículos, preposiciones).

.Cuando identifican partículas y sonidos iniciales de palabras o vocales, jugar a adivinar que dice un texto. Utilizar por ejemplo cuentos conocidos por los niños, escribir los en el pizarrón y que los niños vayan traduciendo de acuerdo a lo que saben de las palabras y la historia del cuento.

.Encuentre en los cantos y rimas los sonidos finales que se parecen o riman.

.Acompañe la separación silábica de las palabras con golpes en el cuerpo, palmadas, chasquidos, movimientos digitales,

o algún instrumento musical. Acompañados por el texto escrito y la lectura de la educadora.

** Formar un diccionario organizando las palabras por el sonido inicial.

** Jugar a adivinar el contenido de los textos, cambiando los sustantivos o los adjetivos de los verbos (por sinónimos o antónimos), después de representar las acciones para que a partir de ellas se puedan anticipar. Hablar sobre los cambios para verificar el grado de comprensión.

NOTA: También pueden trabajarse para este grado las posibilidades y actividades 5,6,7,8 y 9 de la Segunda Sección.

XX

SEGUNDA SECCIÓN

XX

Esta segunda sección está diseñada para aquellos niños -
que sólo cursan un grado de educación preescolar (tercer
grado) o necesitan de mayor estimulación por no contar -
con apoyo alfabetizador familiar.

Las actividades marcadas con el símbolo ** (ver la pri
mera sección), deben considerarse para este apartado. Se
recomienda que para llevar a la práctica esta sección, se
siga la secuencia de actividades con ** de acuerdo a los
niveles marcados en la Primera Sección, para llevar una
graduación.

Además de las actividades marcadas con **, algunas -
otras **posibilidades educativas y actividades para esta -**
sección son:

1. **P.E.:** Propiciar en los niños una abundante participa -
ción oral.

- Llevar a cabo relatos y conversaciones que partan de las experiencias propias tenidas dentro del grupo o en forma individual.

- Realizar conferencias. Cuando uno o varios niños estén en posibilidades de hacerlo, es conveniente sugerirles y orientarles para que preparen relatos sobre experiencias o temas que puedan compartir con sus compañeros. Por ejem plo: algo que le sucedió en casa, algún paseo que realizó con su familia, aspectos que ha investigado sobre algún tema relacionado con la situación que están trabajando, - etc. Para esta actividad se recomienda la preparación de algún material de apoyo (como láminas, dibujos, muñecos - guiñol, etc.).

- Descubrir o interpretar en forma oral todo tipo de imá- genes, fotografías, escenas de cuentos, carteles, perso - nas, animales, objetos, escenas de la vida diaria, activi dades o acciones, atributos, trozos literarios, etc.

- Inventar historias a partir de un tema. Partir de temas muy conocidos por los niños. Llevarlos por medio de pre - guntas a ser más explícitos.

- Inventar historias a partir de una palabra nueva. Procurar encontrar muchos sentidos a una misma palabra y ser explícitos.

- Cambiar los finales de los cuentos. Inventar nuevas formas de solución a problemas de algún personaje.

2. P.E.: Reflexionar sobre la veracidad de lo que se está diciendo.

- Entrevistar a personas que trabajan en la comunidad preguntándoles todo lo que se desea saber acerca de su actividad.

- Discutir sobre las diferentes interpretaciones dadas por sus compañeros a dibujos, modelados, figuras de cuentos, construcciones, etc.

- Aceptar o rechazar sugerencias y explicar la razón que se tiene para hacerlo.

- Participar en la evaluación de las actividades realizadas por sus compañeros y las suyas, a través de la coevaluación y autoevaluación.

- Descubrir en relatos de cuentos y leyendas lo que es cierto, falso, imposible o posible de ocurrir.

- Adivinar absurdos dichos en forma oral. Ejem.; Pedro es el nombre de una niña, etc.

3. P.E.: Descubrir que hay muchas maneras de decir las -
cosas en función del contexto.

- Jugar a hablar como reporteros, locutores, vendedores -
de tianguis y otros tipos sociales.

- Producir o reconocer variaciones en la forma de hablar
en función del interlocutor.: Hablar como si se estuviera
enojado, cansado, triste, con sed, sueño, etc.

4. P.E.: Comprender que el lenguaje es arbitrario.

- Cambiar el significado habitual que tienen las palabras
por otro totalmente arbitrario.

- Hablar al revés. Ejem.: "Cuando digo algo quiero decir
todo lo contrario, si digo: tengo miedo quiero decir que
no lo tengo, si digo quiero entrar, quiero decir que quier
o salir, etc.

- Hablar en claves. Inventar formas de hablar con las cual
es intenten comunicarse con otros niños o adultos; transm
itir mensajes, etc. Ejemplo: cambiar el nombre de los
niños por el nombre de animales y el de las cosas por el
de los niños, así para decir: Raúl pasame el lápiz se di-
rá: Pollo pasame el Luis, etc. Establecer claramente los
cambios de nombre y comprender bien las claves para lograr
la comunicación. Reflexionar luego sobre la necesidad de
la arbitrariedad del lenguaje.

5. P.E.: Reflexionar sobre aspectos sintácticos de la lengua.

- Jugar a "Quién es el que...?", para reconocer el sujeto que realiza la acción. Ejem.: ¿Quién ladra?
- Completar oraciones designando objetos posibles de una acción dada. Ejem.: María encontró... La maestra lee... Susana comió...
- Descubrir errores de construcción. Estos pueden ser producidos voluntaria o involuntariamente por los compañeros o educadora. Ejem.: Niñas las visto he; ponchó llanta se le la; etc.
- Llevar a cabo juegos de sustitución. Realizar sustituciones de sujeto, acción u objeto, reemplazando en oraciones dadas cada uno de estos elementos por otras palabras o giros aceptables dentro de esa oración. Por ejemplo: Los alumnos de este salón fueron de paseo. Cómo podemos decir de otra manera "los alumnos de este salón"? Cómo podemos decir de otra manera que se "fueron de paseo"?
- Ordenar los elementos de una oración dada y diferenciar formas aceptables de realizar dicho ordenamiento. Ejem.: Al surgir una oración como "María tomó su leche" la educadora puede cambiarla por: "Su leche tomó María" o "Tomó María su leche" y confrontar cada intento para ver las diferencias.

- Descubrir errores de correspondencia entre singulares y plurales: Vi un coches, Las casa blanca, etc.

- Inventar cuentos en cadena. Elaborar en forma grupal un cuento o relato en el que cada niño dice una frase inconclusa que el siguiente complementa.

- Completar oraciones con oposiciones en las que los niños manejen adverbios o locuciones adverbiales (de repente, en seguida, con frecuencia, tal vez). Ejem.; El conejo corre rápidamente y la tortuga camina...

6. P.E.: Reflexionar acerca del significado de las palabras.

- Hacer preguntas que los lleven a descubrir palabras nuevas. Ejem.: ¿Qué quiere decir amotinamiento? Situar la palabra en un contexto y llegar a una conclusión.

- Trabajar con sinónimos. Los niños pueden encontrar el significado de una palabra a partir de un sinónimo. Ejem.: De que otra manera podemos decir cerdo? (cochino, puerco, marrano, guarro, etc.).

- Adivinar por sus atributos los nombres de las personas, objetos, animales o cosas. Ejem.: ¿Qué es lo que tiene cuatro patas, cuida la casa y ladra?

- Trabajar con homónimos. En esta actividad los niños descubrirán que palabras se pronuncian de igual modo pero pue

den tener diferente significado. Ejem.: El gato toma le -
che / Mi papá usa el gato para arreglar la llanta, el caza
dor caza conejos / Yo voy a casa del cazador, etc.

(Se recomienda a la educadora tener siempre un diccionario a la mano).

7. P.E. Comprender la necesidad de la representación convencional de la lengua escrita.

- Clasificar todo tipo de material escrito. Por tipo de letra, tipo de encuadernación, destinatario, etc.

- Interpretar los materiales clasificados, planteando diversos problemas a los niños: ¿De qué creen que trate esta revista? ¿A quién estará dirigida?

- Ordenar secuencialmente una historia o cuento, imaginar una escena anterior, intermedia y/o final.

8. P.E.: Descubrir la función de la escritura.

- "Escribir" un recado a la educadora de otro grupo, a la directora, conserje, etc.

- Hacer avisos periódicos a los padres de familia, citatorios, informaciones, invitaciones, etc.

- Involucrar a los niños en todas las situaciones en las que se hace necesario recurrir a lo escrito para recordar algo, lo que puede lograrse llevando a los niños a reflexionar sobre esta necesidad.

9. P.E.: Descubrir que existen diversos estilos dentro de la lengua escrita.

- Darles noticias del periódico que puedan interesarles y establecer la diferencia con el estilo de los cuentos, las leyendas, las rimas y las fábulas.

- Leerles todo tipo de propagandas que puedan interesarles.

- Leerles un diccionario y establecer la diferencia entre un diccionario y un cuento o un periódico.

- La maestra leerá diferentes tipos de textos, buscando la manera de que los niños no la vean. Los niños identificarán lo que se está leyendo. Se les preguntará como descubrieron que se trataba de un periódico, un telegrama, - propaganda, etc.

- Los niños ocuparán el lugar de la maestra y harán como si leyeran un cuento, un periódico, etc. tratando de imitar en cada caso el lenguaje que se usa en cada tipo de publicación.

CONCLUSIONES

- * La reestructuración de las estrategias didácticas por niveles de madurez en tres grados y la consideración de dos secciones fue diseñada con el fin de atender las necesidades de dos casos distintos (niños que cursan los tres grados y niños que sólo cursan el tercer grado obligatorio) dentro de la misma problemática, para brindar a la educadora un instrumento auxiliar en su práctica docente en el favorecimiento del proceso de adquisición de la lecto-escritura, de una manera más congruente y sistematizada.

- * Es necesario que la educadora esté consciente de su función como guía-creativa en el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

- * La comunicación activa entre educadores y padres de familia, sobre el proceso de adquisición de la lecto-escritura, permitirá la revaloración del Jardín de Niños como institución educativa capaz de brindar al niño los elementos necesarios para la enseñanza previa a la lecto-escritura.

NOTAS

1. E.P.L.E., pág. 1
2. Frank SMITH, "Aprendizaje acerca del mundo y del lenguaje" en Desarrollo lingüístico..., pág. 3
3. Ibid, pág. 8
4. John PASSMORE, Filosofía de la enseñanza, pág. 15
5. Louis NOT, Las pedagogías del conocimiento, pág. 32
6. Ibidem.
7. BLOOMFIELD, en "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas" de Emilia FERREIRO Y GÓMEZ PALACIOS: Nuevas perspectivas... Cita tomada de Desarrollo lingüístico..., pág. 49
8. WALLON, Op. Cit., pág. 49
9. GOODMAN, en "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" de E. FERREIRO Y GOMEZ P. Op. Cit. Cita: Ibid., pp. 60-61
10. Margarita GÓMEZ P. "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura", Cita en Op. Cit., pág. 85
11. BRESSON, en Ibidem., pág.89

12. M. GÓMEZ PALACIOS, en Op.Cit., pág. 103
13. Guía didáctica..., pp. 33-34
14. Ibid., pp. 69-71
15. Ibid., pp. 66-68
16. UPN, Desarrollo lingüístico y curriculum escolar,
pág. 129
17. Paulette, LASSALAS, "La función del parvulario" en
UPN., Op.Cit., pp. 129-135
18. Ver M. LOBROT., Troubles de la langue écrite et remedes,
Colección (Sciences de l' Education), OCDL- Editions
Sociales Francaises, 1973. Citado en UPN, Op.Cit.,
pág. 137
19. Cfr. págs. 15-16 del PEP., Libro 1: Planificación ge-
neral del programa.
20. PEP., Op.Cit., pág.29
21. Ver Jean PIAGET, Seis estudios de psicología, pp.169-
171
22. Cfr., PEP., Libro 3: Apoyos metodológicos, pp.50-80

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA, Raúl, La lengua y los hablantes, México, Trillas, 1977.
- BARREIRO, J. Educación popular y proceso de concientización, México, Siglo XXI, 1970.
- BARTOLOMEIS, F. de., La escuela de jornada completa, México, FCE., 1980.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R., La escuela capitalistas, México, Siglo XXI, 1979.
- BREITENERCHER Y OTROS, Revolución en la educación o educación para la revolución, México, Siglo XXI, 1987.
- CARNOY, M., La educación como imperielismo cultural, México, La Obeja Negra, 1987.
- FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO M. Y COLS., Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, México, DGEE, 1982.
- FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO M. COMP., Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura, México, Siglo XXI, 1986.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI, 1979.

- ...Historia preescolar de la escritura, México, Siglo XXI, 1979.
- FISHMAN, Joshua, Sociología del lenguaje, Madrid, Cátedra, 1982.
- FREINET, C., Técnicas Freinet de la escuela moderna, México, Siglo XXI, 1980.
- FREIRE, P., La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI, 1984.
- ...Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 1985.
- ...Extención o comunicación?, México, Siglo XXI, 1986.
- GOODMAN, Y., "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños", en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, Siglo XXI, 1986.
- GÓMEZ PALACIO M. Y OTROS, Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, México, SEP., DGEE, 1984.
- KLINE, E., El fracaso del lenguaje moderno, México, FCE, 1990.
- KUNTZMANN, J., A dónde va la escritura?, México, Siglo XXI, 1988.
- LABINOWICZ, E., Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza, México, Fondo Educativo Interamericano, 1986.

LEVITAS, M., Marxismo y sociología de la educación, México, Era, 1986.

LURIA, A. R., YUDOVICH, F., Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño, España, Editor Pablo del Río, S.A. sin año.

MENDEL, G., VOGT, Ch., El manifiesto de la educación, México, Siglo XXI, 1979.

MORENO de Alba, José G., Estructuras de la lengua española, México, Anuies, 1972.

NOT, Louis, Las pedagogías del conocimiento, México, FCE, 1983.

PASSMORE, John, Filosofía de la enseñanza, México, FCE, 1986.

PIAGET, J., La formación del símbolo en el niño, México, FCE, 1982.

... Seis estudios de psicología, Barcelona, Seix Barral, 1981.

RYLE, Gilbert, El concepto de la mente, México, Siglo XXI, 1986.

SANDOVAL PADILLA, Ma. Antonieta et.al., Introducción al área cognoscitiva, México, SEP, DGEP, 1978.

- SEP., Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar, México, DGEP., 1988.
- ... Mi cuaderno de trabajo, México, DGEP, 1989.
- ... Programa de educación preescolar, México, DGEP., 1979.
- ... Programa de educación preescolar, Tres libros, México, DGEP., 1981.
- ... Programa de estimulación perceptual, México, CAPEP, diseñado y elaborado por Ma. Eugenia PIZARRO ORTEGA. Registro: 610/82. Colaboradora: Ma. Gpe. BURGUETE.
- ... Programa para la modernización educativa, "Notas técnicas sobre la lengua escrita a nivel preescolar" (SIC), México, DGEP., 1989.
- ... Programa de ejercitación previa ala lecto- escritura, México, DGEP., 1980.
- SINCLAIR, Hermine, "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas" en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, Siglo XXI, 1986.
- THORROOP, Sara, Actividades preescolares del lenguaje, Barcelona, Edit., CEAC, 1979.
- UPN., Desarrollo lingüístico y curriculum escolar, Antología., México, SEP., 1989.
- ... El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, México, SEP., 1989.

WALLON, H., J. PIAGET y OTROS, Los estadios en la psicología del niño, Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.

WALLON, H., Los orígenes del carácter en el niño, Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.

WOLFFHEIM, Nelly, Psicoanálisis y pedagogía infantil, Barcelona, Icaria, 1977.

A N E X O S

@@@@@@@@@@@

ANEXO 1

@@@@@@@@@@@

GLOSARIO

ACOMODACIÓN: Modificación de esquemas como resultado de nuevas experiencias.

ANTICIPACIÓN: Estrategia de lectura que consiste en prever el final de una historia, adelantándose a las palabras que va leyendo y sabiendo cuales continúan. Esta anticipación puede ser semántica - se adivina lo que continúa por el significado de lo leído - o de tipo sintáctico - después de un artículo esperamos un sustantivo - porque así se estructura nuestra lengua.

ASIMILACIÓN: Incorporación de nuevos objetos y experiencias a los esquemas existentes.

AUTOCORRECCIÓN: Cuando la confirmación le demuestra al lector que alguna de sus estrategias no fue adecuada, regresa al lugar del error y se autocorrige.

CONFIRMACIÓN: Es una acción que se realiza constantemente. El lector confirma o rechaza lo predicho, inferido o anticipado de acuerdo al sentido de lo que se lee o de acuerdo a la estructura del lenguaje.

EPISTEMOLOGÍA: Teoría del conocimiento esto es, estudio de la forma como se estructura el conocimiento en los sujetos.

"ESCRIBIR": Se refiere a cuando el niño escribe con sus propios símbolos o signos, ya sea en forma espontánea o cuando la maestra le pide que lo haga.

ESTRUCTURAS: Formas de equilibrio hacia las cuales tienden las coordinaciones intelectuales del pensamiento del sujeto.

EXPERIENCIA: Factor del aprendizaje que se refiere a todas aquellas vivencias que tienen lugar cuando el niño interactúa con el ambiente.

IDEOGRAMA: Representación de las ideas por imágenes o símbolos y signos. Sólo tiene una interpretación.

INFERENCIA: Es la habilidad de deducir información no explícita en el texto.

JUEGO SIMBÓLICO: Juego representativo durante el cual el niño asigna a determinados elementos el significado de otros, sin perder de vista la realidad del objeto que utiliza en su juego.

MADURACIÓN: Es el conjunto de procesos de crecimiento orgánico, particularmente del sistema nervioso, que brinda las condiciones fisiológicas necesarias para que

se produzca el desarrollo biológico-psicológico.

PICTOGRAMA: Representación de un concepto por imágenes que puede tener muchas interpretaciones.

PREDICCIÓN: Prever el final de una historia antes de terminar de leerla; la lógica de una explicación; la estructura de una oración compleja; el contenido de un etxto con sólo identificar el portador o conocer el tama o cualquier otro tipo de información sobre el texto.

PSICOGENÉTICO: Enfoque psicológico que toma como base la génesis de la formación de estructuras mentales dentro de un proceso dinámico. Este proceso implica la construcción progresiva de estructuras, de modo que cda nueva estructura, que es un avance con respecto a la anterior, sólo es posible en función de la precedente, alcanzando en cada estadio un cierto equilibrio que, al romperse en función de la experiencia, da paso a un desequilibrio y por tanto a la formación de nuevas estructuras en un proceso de equilibrio y desequilibrio constante gracias a la asimilación y acomodación de estructuras.

SEMÁNTICO: Relativo al significado de las palabras.

SIGNIFICADO: Cualquier objeto, acontecimiento, idea, etc. susceptible de representarse por medio de significantes.

SIGNIFICANTE: Forma de representar los objetos, acontecimientos, ideas, etc., por medio de símbolos o signos determinados.

SIGNO: Es una forma de representación colectiva, elegida arbitrariamente por la sociedad y la cultura.

SÍMBOLO: Es una representación mental, elaborada individualmente, por medio de la cual el sujeto establece una relación de semejanza con el objeto representado.

SINTÁCTICO: Se refiere al orden y enlace gramatical de las palabras.

NIVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO:

(I)

Hipótesis Silábico Alfabética

C S A
| | |
CA - S - A

M T O
| | |
GA-T-O

PS
PEZ

C A O
| | |
CA-BA-LLO 

M A I O S A
| | | | |
M-ARI-PO-S-A

E P T O O M E D
| | | | | | |
ELGA-T-O BE-BE LE-CHE

XX

NIVEL ALFABÉTICO:

(J)

Hipótesis Alfabética

chini
chile
papaya
tamarindo
Sal
La maestra compro
papayas

Ejemplos tomados de: FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M. en
Op. cit. Cfr. Bibliografía.

oooooooooooo

ANEXO 3

oooooooooooo

EJEMPLO DE PLANEACIÓN

Para determinar la unidad y situación a trabajar es indispensable partir del interés espontáneo de los niños. Por ejemplo, se puede elegir una situación luego de una conversación de coevaluación de la situación anterior, de una lluvia de ideas, dibujo libre, etc., en donde todos los niños participen y acuerden cuál será el plan de trabajo futuro.

A continuación se da un ejemplo de planeación:

FECHA: DEL: 11 DE: oct. AL: _____ DE: _____ DE: 199 _____

SITUACIÓN: Juguemos al médico

UNIDAD: La salud

ACTIVIDADES GENERALES DE LA SITUACIÓN:

Construir un consultorio médico

Formar un botiquín escolar

PREVISIÓN DE RECURSOS:

Contactar una plática con un médico de un consultorio cercano. Pedir la asesoría de los médicos del P.S.E. para dar conferencias.

PARTICIPACIÓN DEL NIÑO Y LA EDUCADORA EN LA ELECCIÓN DE LA SITUACIÓN:

Como llegaron al Jardín un grupo de médicos del programa de salud escolar del Sector Salud, los niños se cuestionaron sobre su presencia y se interesaron por el tema de la salud, por lo que juntos elegimos la situación debido a la gran motivación que se presentó.

INTENCIÓN EDUCATIVA DE LA SITUACIÓN:

Reconocer que el cuidado de la salud física y mental del individuo es una tarea que nos pertenece a todos para vivir mejor.

ASPECTOS DE LOS EJES DE DESARROLLO A CONSIDERAR:

A.S. Coop. y part. / Autonomía

F.S. Expresión gráf. plástica / Juego simbólico

Lenguaje oral y escrito.

P.L.M. Clasificación / Seriación.

O.I. Espacio / Tiempo.

DÍA	ACTIVIDADES ESPECIFICAS DE CADA DIA Y SUS POSIBILIDADES EDUCATIVAS.	OBSERVACIONES DIARIAS	
		EJES	BALANCE
15 oct.	- Música y movimiento. 1. Cantar "Este soy yo" P.E. Propiciar que el niño identifique la posición de cada una de las partes de su cuerpo. 2. Juego del espejo P.E. Identificar cada parte de su cuerpo señalando el lugar y nombre del mismo.	O.I. Esp.	

3. Dibujar con plumón en el espejo, las partes de su cuerpo.

P.E. Reconocer y representar en forma completa las partes de su cuerpo.

- Visitar un consultorio médico.

1. Buscar anuncios o cosas del mismo color que sus prendas de vestir.

P.E. Asociar dos elementos por características semejantes.

P.L.M.
Seriación.

. En el consultorio presenciar un acto de lectura de letreros, recetas médicas, etc.

P.E. Descubrir la utilidad de la lecto- escritura.

F.S.
L-E.

2. En el consultorio reunir montones de cosas del mismo color.

P.E. Clasificar elementos según una característica común.

P.L.M.
Clasificación.

3. En el consultorio proporcionarle al niño un objeto deseado hasta que haga la descripción correcta de lo que desea.

P.E. Expresar oralmente con claridad sus ideas.

F.S.
L-O.

- De regreso del consultorio:

Juego de memoria visual.

1, 2 y 3er. grado: los primeros juegos indicados para cada grado. Usar objetos relacionados con el tema.

P.E. Favorecer la memoria visual.

O.I.
Esp.

1. Realizar comentarios acerca de la información obtenida con la lectura de un cuento sobre el tema de La Salud.

P.E. Favorecer la libre expresión oral.

F.S.
L-O.

2. Escuchar y descubrir el nom
bre de los personajes de un
cuento sobre el tema de La Sa-
lud.

P.E. Descubrir que los textos
dicen algo.

F.S.
L-E.

3. Observar como la educadora
guía la lectura de un cuento
y una rima sobre el tema con
su dedo índice.

P.E. Descubrir algunas de las
convencionalidades de la escri-
tura.

F.S.
L-E.

NOTA: LOS NUMEROS 1, 2 Y 3 INDICAN EL EJEMPLO A SEGUIR PARA
CADA GRADO.

De esta manera en el Plan diario se pueden ir combinan-
do los diferentes aspectos: esquema corporal(nociones),
sensopercepciones, memoria (funciones), etc. y las posibi-
lidades educativas sugeridas de acuerdo al grado y sección
que se esté manejando así como a las necesidades del grupo.
Se sugiere ir poniendo una ✓ al margen izquierdo de la acti-
vidad sugerida, cada vez que se realice ésta para llevar un
control de lo ya realizado.

Lo importante es que la educadora tenga la base gradual
de estas sugerencias y sea capaz de inventar junto con sus
niños nuevas actividades y posibilidades educativas, apro-
vechando su interés y los recursos a su alcance para guiar
al niño en el proceso de adquisición de la lecto- escritu-
ra.

eeeeeeeeee

ANEXO 4

eeeeeeeeee

EVALUACIÓN

Para determinar en que nivel se encuentra el grupo y por tanto que bloque de actividades será el más adecuado, se debe realizar una evaluación personal de cada uno de los puntos marcados en el Capítulo II (pág. 31) para detectar en qué nivel se encuentra cada niño y luego sacar el nivel promedio del grupo.

Se recomienda que para esta evaluación se lleven a cabo diferentes actividades de diagnóstico en donde el niño actúe libremente sobre los materiales de trabajo. Proporcionarles diferentes portadores de texto (revistas, libros, periódicos, folletos, etc.); materiales de expresión gráfico-plástica; sugerir situaciones de lectura y escritura; dibujos libres; así como cantos y juegos diversos en donde la educadora pueda observar las características de cada nivel de lectura y conceptualización de la escritura.

A continuación se sugiere un cuadro de registro de evaluación. En él se podrá cuantificar el nivel promedio del grupo y el avance personal de los niños.

FE DE ERRATAS

Dice:	Debe decir:	Renglón:	Pág.:
niños resuelve	niño resuelve	27	22
a ser totalmente	-	2	49
ârles	ñarles	1	63
cuando tenga	cuando tenga	14	74
de aviones	de aviones	17	77
escrito para	escrito para	19	81
bastantes ejercicios	bastantes ejercicios	1	89
cada día	cada día	21	90
reconociéndolos	reconociéndolos	16	92