

S . E . P .

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA NACIONAL.

UNIDAD UPN.



✓
"CRITERIOS METODOLOGICOS PARA LA APROPIACION DE LA LECTO-ESCRITURA
EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACION PRIMARIA."

ALBERTINA FERNANDEZ HERNANDEZ.

H. PUEBLA DE ZARAGOZA, JULIO DE 1998.

S . E . P .

U N I V E R S I D A D
P E D A G O G I C A N A C I O N A L .

U N I D A D U P N . 211 .

"CRITERIOS METODOLOGICOS PARA LA APROPIACION DE LA LECTO-ESCRITURA
EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACION PRIMARIA."

ALBERTINA FERNANDEZ HERNANDEZ.



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

H. PUEBLA DE ZARAGOZA, JULIO DE 1998.

Puebla, Pue., a 23 de Julio de 1998.

ACTA 14 VI-01

**C. PROFRA. ALBERTINA FERNANDEZ HERNANDEZ
P R E S E N T E :**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

**CRITERIOS METODOLOGICOS PARA LA APROPIACION DE LA
LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACION PRIMARIA.**

opción PROPUESTA PEDAGOGICA a propuesta del asesor C. Profr. ISMAEL RAMIREZ IBARRA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E


**PROFR. OSWALDO HERNANDEZ MUNGUIA
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN.**

DEDICATORIAS.

A MIS PADRES: Con respeto y admiración por darnos el ejemplo de la tena cidad.

A MI ESPOSO E HIJOS: Con cariño y respeto, por el tiempo que no compartí con ellos y que ahora muestran este logro.

| | |
|---|----|
| INTRODUCCION. _____ | 6 |
| I. EXPLORANDO EL JUEGO Y SU APLICACION EN LECTO-ESCRITURA. | |
| A) ANTECEDENTES. _____ | 10 |
| B) PROPOSITO. _____ | 14 |
| C) DELIMITACION. _____ | 15 |
| D) MARCO REFERENCIAL. _____ | 19 |
| E) MARCO TEORICO. _____ | 24 |
| 1. CARACTERISTICAS DE LA ESCRITURA INFANTIL. _____ | 30 |
| 2. ETAPAS DE DESARROLLO EN EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA. _____ | 33 |
| 3. CLASIFICACION DEL JUEGO. _____ | 38 |
| 4. IMPORTANCIA DEL JUEGO DURANTE EL DESARROLLO DEL NIÑO. _____ | 40 |
| 5. ORIGEN DEL JUEGO EN EL AMBITO EDUCATIVO. _____ | 41 |
| F) MARCO METODOLOGICO. _____ | 43 |
| 1. CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL MAESTRO ACERCA DE LOS CONTENIDOS. _____ | 45 |
| 2. ANALISIS DEL PROGRAMA. _____ | 48 |
| 3. ENFOQUE DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL. _____ | 51 |
| 4. CRITERIOS DE EVALUACION. _____ | 53 |
| II. EN BUSCA DE UNA ESTRATEGIA LUDICA. | |
| A) CONSTRUCCION DE UNA ESTRATEGIA DIDACTICA. _____ | 56 |
| 1. CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS ACERCA DEL JUEGO. _____ | 57 |

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

En nuestras Comunidades rurales se vive un gran problema en la escuela con respecto a la convencionalidad de la lecto-escritura, primordialmente en niños que cursan el primer ciclo de educación primaria, pues no todos se desenvuelven en un ambiente alfabetizador que refuerce las experiencias pedagógicas en casa.

Sabemos que mientras unos alumnos logran la convencionalidad de su lectura o escritura en primer grado, otros apenas lo están interiorizando en segundo grado y unos más reprueban, impidiéndoles lograr la convencionalidad por ellos mismos; siempre queremos que aprendan como nosotros deseamos y no como ellos necesitan, perdiendo así, el significado del trabajo escolar dentro o fuera del aula.

En la presente propuesta se recurre al juego para construir estrategias que permitan al niño lograr la convencionalidad de su lecto-escritura conforme a sus posibilidades y necesidades de aprendizaje escolar o extraescolar, conociendo y rescatando juegos didácticos que sean funcionales a su realidad contextual.

Con las estrategias planteadas, la propuesta pedagógica que aquí presento tiene las siguientes intenciones primordiales:

a) Mejorar la práctica docente a través de la intervención didáctica con el aprovechamiento de saberes previos del niño.

b) Ofrecer algunos criterios técnicos, metodológicos y teóricos sobre la lectura y escritura como procesos que toman como elemento disparador a la actividad de el juego.

c) Aportar mis mejores experiencias en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Para tales intereses registrados, estructuro la propuesta pedagógica como sigue:

Inicialmente realicé, a partir de la reflexión y el análisis, el planteamiento del problema indagando algunos antecedentes; se construyó el propósito central llegando a una delimitación, con esta se logró la definición del problema aclarando algunos conceptos para plantear el marco teórico, involucrando lo referente a la estrategia (juego); se usó el marco metodológico especificando mis conocimientos y algunos criterios de evaluación; se inició la construcción de la estrategia a partir de la conceptualización, tanto de estrategia como de juego, para lograr la vinculación educativa; se indagaron algunos conocimientos previos de los alumnos acerca de los juegos que practicaban o deseaban conocer; se delimitó el marco teórico de la estrategia considerando: Origen, Clasificación, Utilidad y Gratificaciones al implementarlo en el nivel primaria para no descontextualizar al niño de preescolar; se analizaron las características de los niños por periodos para ubicar los intereses de nuestros educandos.

El marco referencial fué determinante en nuestra estrategia porque delimitó las posibilidades de acción de los alumnos para

disponer de material y el apoyo que se podía esperar de padres - de familia, considerando el ambiente alfabetizador; se analizó - el programa para identificar contenidos referentes a lecto-escri tura que pudieran vincularse con el juego (siempre se ha sugerido en la práctica docente, pero algunos maestros se muestran re- nuentes). En la aplicación de la estrategia se utilizó lo teóri- camente planteado y fundamentado, los apartados del programa ana- lizado y los contenidos elegidos por ejes temáticos abordados en cuatro secuencias:

- a) Elección de contenidos.
- b) Actividades pedagógicas basadas en el juego.
- c) Vinculación con los contenidos programáticos que se abordan.
- d) Descripción de estrategias lúdicas vinculadas con un contenido programático.

Algunas actividades implicaban el juego acompañado por el - canto y la escenificación y otros siguiendo instrucciones, pero en todos se buscó la participación directa del niño, respetando sus intereses, acciones y limitaciones, haciendo observaciones - sobre el desempeño de los alumnos durante las actividades lúdi- cas. Las conclusiones son una reflexión de lo consultado, aplica- do y analizado durante el desarrollo de la presente propuesta -- considerando la participación de maestros, alumnos y padres de - familia, así como la proyección que debemos tener todos los invo- lucrados en el ámbito educativo, ya sea a nivel institucional o comunidad; los anexos y la bibliografía refieren ilustrativa y - documentalmente lo que en este documento se pone a consideración.

C A P I T U L O I.

EXPLORANDO EL JUEGO Y SU APLICACION EN LECTO-ESCRITURA.

La lecto-escritura es un proceso de adquisición del conocimiento, inicia con la enseñanza sistemática en la escuela, aunque para algunos se comienza desde el hogar. En países como México, no se plantea como un problema de la Institución, sino como un problema social real que se lleva de nuevo a la escuela pública elemental; sin embargo, es un problema relacionado con la cultura y el código lingüístico con el que se comunica, incluyendo las posibilidades de desarrollo que ofrece el medio -- donde vive el individuo.⁽¹⁾

Independientemente de los cambios que ha sufrido el proceso de adquisición de la lecto-escritura (por cambios hechos en la SEP. en diversos sexenios.), la reprobación o deserción escolar llegan a ser causadas por el hecho de que los niños de primer o segundo grado de primaria no logran la convencionalidad de la lectura o escritura porque la generalidad de los docentes enfocan su interés en la ortografía, caligrafía u otras características de la escritura convencional, impidiendo que el alumno se exprese de manera natural o llevándolo a que mecanice el co-

(1) Emilia Ferreiro y Margarita G.P. "La educación básica en México. Los problemas de la primaria", en: La lengua escrita en la educación primaria, México, CAD, 1992, p. 17.

nocimiento, propiciando que mas tarde lo olvide por no ser significativo.

A) ANTECEDENTES.

El aspecto de lecto-escritura es un elemento fundamental en la vida escolar y social del niño; implica un dominio del lenguaje en su forma oral y escrita, pues independientemente de que tenga o no bonita letra, debe prevalecer la esencia y coherencia de lo que se desea expresar a los demás, porque las escrituras y las lecturas enriquecen no solo el lenguaje, sino también a la cultura, ampliando la cobertura de comunicación a través del recado, carta u otro escrito.

En el caso de los niños que cursan el primer grado de educación primaria, uno como docente debe percatarse si existe en alguno de ellos obstáculos que les impidan interiorizar los elementos del proceso de adquisición de lectura y escritura convencional. Consideremos que cada niño percibe el mundo de diferente manera, dando como consecuencia que cada alumno asimile de manera diferente lo que percibe de su entorno; nueve planas de trabajo no prueban que el niño aprenda mejor, simplemente mecaniza lo que está percibiendo porque el maestro se lo está dando.

Otros factores que influyen en su aprendizaje son: Situaciones problemáticas significativas, actos de lectura y escritura, experiencias escolares, etc., por las necesidades de aprendizaje propias de cada niño en su ambiente familiar, el cual in

fluye determinadamente en el desempeño escolar del niño. Hay quienes no presencian actos de lectura o escritura fuera de la escuela y manifiestan la ausencia de éste hábito, debido a que sólo en la escuela lo experimentan (poco o mucho), pero siempre queriendo justificar el programa escolar y no para satisfacer las necesidades del niño conforme a la realidad contextual. Algunos niños llegan a sexto leyendo o escribiendo, pero pocos -- son los que pueden dar lectura coherente a lo que escriben por ellos mismos y mucho menos a lo escrito por su maestro. Esta si tuación se convierte en un problema desde el inicio de su forma ción básica, por el hecho de que es requisito indispensable a-- prender a leer y escribir de manera convencional en el primer - ciclo para poder acreditar al grado siguiente. En ese momento -- nosotros nos vemos en la disyuntiva de aprobar o no al niño que no ha logrado interiorizar el proceso de lecto-escritura en el primer ciclo de su escolaridad, ¿Por qué aprobarlo? Por el míni mo de reprobados que se deben reportar en estadística; ¿Por qué no reprobarlo? Porque tal vez en lugar de ayudarlo lo dañamos, al enfrentarlo a situaciones de aprendizaje que ya dominan los alumnos aprobados y que pudieran provocar un trauma de impotencia, inseguridad o temor a ser marginados, esto sin contar si -- el maestro que le toque el grado siguiente, valorará sus avan-- ces de acuerdo a sus posibilidades de aprendizaje o se olvidará de él, dando como consecuencia que repruebe o egrese sin saber leer y escribir como lo exige la normatividad de la escuela.

Situaciones como la anterior han denigrado la imagen del maestro rural en nuestras Comunidades; a veces aprueban alumnos por derecho de antigüedad o por ya no litigar con ellos. También se tiene la generalidad de que el maestro falta cuando quiere, trabaja como quiere y no enseña bien porque los niños de rancho no aprenden ni trabajan como los de ciudad.

Antes se pensaba que el maestro enseñaba a los alumnos, pero ahora sabemos que no debe ser así, porque los alumnos ya traen consigo conocimientos previos, por lo que el docente debe orientar las actividades escolares para que sus alumnos descubran o rescaten significativamente un objeto de conocimiento para que nuestro desempeño se refleje en el aprovechamiento de nuestros alumnos pero, ¿Qué hacer cuando el niño atrasado es el que más ha faltado, el que no lleva material para trabajar, el que siempre pierde sus libros por ir a cuidar sus borregos y llevarlos consigo, el que sólo se presenta esporádicamente y no podemos dar de baja porque lo obligan en su casa a faltar para ayudar a sus padres en las labores del campo? Por eso debemos tener disponibilidad para intentar cambiar de manera constructiva nuestra práctica docente y detectar en qué estamos fallando como educadores, cómo podemos ayudar a esos niños que no pueden leer o escribir como para aprobar a tercer grado.

He comprobado que la mayoría de los alumnos no se alfabetiza significativamente en la escuela, no porque no cuente con los elementos alfabetizadores, sino porque no los hemos hecho

descubrir la funcionalidad de el lenguaje en sus variadas formas o sus padres no les han brindado experiencias que impliquen el uso de la lectura fuera de la propaganda comercial, propiciando que algunos niños den por correcta la escritura o lectura de envolturas conocidas (axión - acción), aún cuando tengan errores - grafofonéticos en su escritura por no contar con el apoyo de más portadores de texto que permitan comparar lo escrito.

Esto lleva al niño de primer ciclo a enfrentarse a obstáculos para comprender que el proceso de lecto-escritura se adquiere o dá de manera espontánea y tan pronto como su experiencia y formación se lo permitan. En los años que he atendido primero y segundo grado, he detectado casos de niños que no logran leer ni escribir convencionalmente en primero o segundo; copian, medio - escriben dictados, pero no leen con significado o temen leer conforme a sus posibilidades por temor a ser reprendidos al no hacerlo correctamente. En varias ocasiones he intentado sacarlos avantes mediante el canto, la escenificación de lecturas y juego; en algunos he podido observar logros, pues han logrado superar - algunas dificultades e inician su lecto-escritura por iniciativa propia, con aciertos y errores que les permiten lograr un dominio limitado en ortografía y escritura convencional.

Ahora no quiero dejarlo en un intento, en base a estrategias experimentadas con los alumnos, comprobar y demostrar los logros que se pueden obtener si rescatamos el juego en el aspecto educativo. Podemos utilizar actividades lúdicas que rescaten

el interés y gusto del niño por la lectura, si no lograra leer y escribir como nuestros directivos lo exigen, por lo menos contará con más elementos que permitan su acreditación al grado siguiente y que favorecerá paulatinamente la convencionalidad que le exige la sociedad donde se desenvuelve.

Para lograr un ambiente de trabajo armónico, será necesari--o hablar al alumnado con un lenguaje maternal, logrando la --confianza en su maestro para que el trabajo escolar no se torne aburrido o monótono para el niño, respetando lo que deseen leer o aprender cuando se aplique una dinámica.

B) P R O P O S I T O .

Los alumnos involucrados deberán adquirir elementos básicos que refuercen su proceso de adquisición de lecto-escritura; para fa--vorecerlo se pretende lograr los siguientes aspectos:

- Poner en práctica estrategias lúdicas que ayuden al niño a descubrir la convencionalidad de la lecto-escritura.
- Desarrollar actividades lúdicas que impliquen actos de -lectura que involucren tanto a niños con un ritmo progresivo en su aprendizaje, como a niños que muestran difi--cultad para lograr la convencionalidad de la lectura o -escritura.

- Poner en práctica juegos didácticos que permitan al niño desarrollar su creatividad, competencia lingüística, dis cursiva y otros elementos que le permitan descubrir la - convencionalidad y funcionalidad del lenguaje oral y escrito.

Para lograr dichos aspectos, deberá prevalecer ante todo - la participación directa de los niños en todas las actividades que dirija el Profesor dentro o fuera del aula. Lograremos significativamente nuestro propósito, si recurrimos a materiales - de desecho del entorno, libros del rincón, material didáctico - del plantel y apoyos didácticos del docente.

C) D E L I M I T A C I O N .

El proceso de adquisición de la lecto-escritura implica el análisis de los logros obtenidos por parte de los alumnos que cursan el primer ciclo de educación primaria primordialmente, considerando las posibilidades de aprendizaje de cada población es colar y el ambiente alfabetizador en que se desenvuelve el niño lo que requiere un amplio campo de acción, por tal motivo enfocaremos nuestro trabajo a los alumnos que cursan el segundo gra do de primaria en la escuela "Miguel Hidalgo" de la Comunidad - de Camotepec, Zacatlán; Pue., y que presentan dificultades en - el proceso de adquisición de la lecto-escritura. La delimita--- ción de tiempo permitirá desarrollar la propuesta en el trans-- curso escolar, poniendo énfasis a los contenidos seleccionados

los días martes, miércoles y jueves, ya que la articulación de contenidos con otras asignaturas serán solo pretexto para retomar la lectura en escritos que se refieran a geometría en Matemáticas; descripción de paisajes en Naturales o Conocimiento -- del Medio, así como la narración de cuentos y leyendas. Se de ci di ó enfocar este problema considerando las dificultades que pre sentan algunos alumnos que cursan el segundo grado de primaria en algunas Comunidades rurales, cuando se enfrentan a textos y les es difícil leer de manera convencional, por causas que ya mencionamos en antecedentes, presentando mayor problema los repetidores a quienes casi no se apoya. Aún cuando se señala di ver gencia significativa en la noción del juego, el conocer el aspecto lingüístico del término, nos remite a concretar que no existe una definición única de "Juego"; cada cultura la define de acuerdo a su utilidad, aplicación o necesidad; varía etimoló gicamente dependiendo del país. Como ejemplo nos limitaremos al término inglés, que para definir al juego como actividad desordenada y ocasionalmente turbulenta, utiliza el término "Play"; para el juego que obedece a reglas estrictas, utiliza el término "Game" y desde el punto de vista etnológico, el juego es indicador de cultura⁽²⁾ (como ejemplo, el juego de pelota de nuestros antepasados). Así pondríamos cada conceptualización y no llegaríamos a unificar un solo concepto, de ahí que citemos los ejemplos anteriores .

(2) J. Huitzinga. "Juegos y sociedades", en: El niño: Aprendizaje y desarrollo, México, UPN., 1995, p. 134.

Para unificar un criterio en la propuesta, se fundamentará el concepto en autores como Piaget, Vygotski, Huitzinga y otros que vinculan el aprendizaje de la lecto-escritura con el juego, pero formando parte de nuestro marco teórico.

También para las sociedades hay divergencia en cuanto al juego, la mayoría de las personas que observan que se juega en la escuela dicen que sólo se pierde el tiempo, pues no saben la aplicación educativa que utiliza el docente, esto viene a formar parte de los factores Psicosociales que en ocasiones impide que sea funcional el uso del juego en el quehacer docente, debido a que la mayoría de los padres de familia difieren de lo que debe ser el juego en la escuela primaria; piensan que para jugar van al Jardín de Niños y que en primaria ya no se debe jugar con los niños porque ya están grandes, no creen que sirva para apoyar el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los alumnos involucrados oscilan entre los 7, 8 y hasta 12 años de edad. Son contados los que han tenido oportunidad de presenciar actos de lectura por parte de sus padres, por lo que se rescatarán experiencias de los niños involucrándolas con dinámicas que les permitan superar y enriquecer sus posibilidades de aprendizaje de manera funcional. En la Comunidad rural a que nos referimos el ambiente alfabetizador del niño es muy pobre, son dos o tres tienditas que ofrecen propaganda que por su consumo, permite al niño anticipar "lo que dice el anuncio" (coca cola, Sabritas, pepsi, gansito, etc.), pero al intentar leer --

sin tanta referencia (envolturas o anuncios), los visualizan, - pero no los pueden decifrar o comprender porque su dominio del lenguaje aún es muy pobre.

Reynaldo Suárez Díaz nos muestra en su libro "La educación" cuatro grupos de métodos de enseñanza-aprendizaje, de los cuales son funcionales a las necesidades de nuestros alumnos los centrados en la enseñanza bidireccional y pluridireccional, específicamente los métodos activos. Estos se basan en que la acción y la experiencia son el mayor motor de aprendizaje; su filosofía es "Aprender-haciendo", fungiendo el maestro como orientador.⁽³⁾ Utilizando esta metodología, estaremos propiciando aprendizajes significativos y permanentes en la cotidianidad -- del niño. La delimitación Metodológica-Teórica, se basará en utilizar en la práctica docente aportes de los autores que se citarán en el marco teórico sobre la aplicación del juego en lecto-escritura en el primer ciclo de educación primaria, tales como: Etapas de desarrollo de lecto-escritura en la que se ubican nuestros niños (Margarita Gómez P.) para comprender las posibilidades de escritura de los niños; rescate de los conocimientos previos del alumno en cuanto a juego y lecto-escritura (Vygotski); descripción de los rasgos grafofonéticos en la escritura natural del niño (Ana Teberosky, Ferreiro, Vygotski), así como utilizar el juego artístico, que es el que respondería en lo ge

(3) Reynaldo Suárez Díaz. "Selección de estrategias de enseñanza aprendizaje", La educación, México, Edit. Trillas, 1989, pps. 99 y 100.

neral a las necesidades de aprendizaje de nuestros niños para --
lograr la convencionalidad, si no en su totalidad, por lo menos
en un número considerable.

Siendo la escuela un agente educador, los docentes podemos
utilizar el juego encausado al proceso educativo de manera armó
nica; en el presente trabajo aplicaremos los siguientes juegos:
el juego del papel, la magia de las letras, tendadero mágico, u
so del geoplano y juega y canta con el taller de Cri-crí, ya --
que nuestro objeto de estudio es utilizar el juego como estrate
gia para lograr la convencionalidad de la lecto-escritura, apro
vechando lo que nos pueda ofrecer el medio ambiente del niño y
que a él le interese, enriqueciendo así su ambiente alfabetiza
dor e intentando explotarlo al máximo para que el alumno descu
bra por sí mismo la funcionalidad del lenguaje dentro de su con
texto social, escolar y cultural. En el presente documento no --
se utilizan los cuatro ejes temáticos del grado, sólo los refe
rentes a lecto-escritura y con contenidos de interés para los --
niños, aplicando estrategias esporádicamente.

D) MARCO REFERENCIAL.

Los niños involucrados en la presente propuesta pertenecen a --
distintas Comunidades, unos habitan en:

Rancho Nuevo.

Teopancingo.

Piedras Encimadas.

Camotepec.

La mayoría pertenece a Camotepec, con Municipio en Zaca---
tlán, Puebla. Como la escuela se ubica en esta Localidad, nos -
referiremos a sus características generales para ubicarnos con-
textualmente; considerando la localización y situación geográfi-
ca de la Comunidad, diremos que el centro de trabajo se ubica -
al noroeste de Zacatlán, el medio ambiente se compone de tierra
de cultivo rodeada de magueyes, algunos pequeños bosques, esca-
sos arroyos y viviendas en su mayoría de madera, son contadas -
las de material; su clima es templado-húmedo y la escuela se u-
bica casi al centro de la Comunidad, llevando por nombre "Mi---
guel Hidalgo" y con clave de C.T. 21DPRO831V.

Con respecto a su infraestructura, cuenta con servicio de
transporte en dos corridas, llega a la localidad a las 9:00 ho-
ras A.M. y a las 14:00 hrs. P.M., tienen servicio de teléfono -
(caseta), luz eléctrica (no todos), agua potable en algunas ca-
sas, carretera de terracería, una iglesia, tres escuelas (Jardín
de Niños, Primaria y Telesecundaria), un aserradero, tres tien-
ditas por el centro de la Comunidad poco surtidas.

La población es de 1,999 habitantes aproximadamente, ya --
que el censo de población que realizamos en 1994, arrojó un to-
tal de 1,990 hbts. y debemos considerar que hubo defunciones, -
nacimientos y deserciones de la Comunidad. Los padres de fami-
lia que cuentan con instrucción primaria son pocos, en su mayo-
ría no fueron a la escuela y por tanto, no saben leer ni escri-
bir; no les pueden ayudar a sus hijos en sus tareas escolares;

algunos prefieren mandarlos a cuidar borregos o a trabajar en el campo, pues piensan que la escuela no sirve para nada; unos padres saben leer y medio escribir por necesidad o iniciativa pero son muy pocos. Aún cuando sabemos que tienen una opinión equivocada de la verdadera función de la escuela, nosotros también hemos contribuido a crear ese concepto, a veces los maestros faltamos constantemente a nuestros centros de trabajo, no desempeñamos nuestro compromiso cual debe ser durante nuestra práctica docente y provocamos, en algunos casos, deserciones escolares o desinterés por nuestra labor educativa. Parte del desinterés de los padres de familia se debe a que su principal medio de producción radica en el campo; unos cuantos son carpinteros, albañiles y uno maestro.

Se nota la poca preocupación del seno familiar con respecto a la educación de sus hijos, porque los utilizan como apoyo para el trabajo, aún a los pequeños de primero o segundo grado. No todos actúan así, hay quienes sí se preocupan por su hijo y acuden al aula para conocer su situación y de ser posible, participar directamente en su aprendizaje. (Ejemplo de anexos.)

Para problematizar el objeto de estudio, analizaremos los aspectos que nos orillan a intentar solucionar el problema de adquisición de lecto-escritura que manifiestan algunos niños en el primer ciclo de educación primaria señalando lo siguiente:

- Los casos de niños que presentan dificultad para interiorizar dicho proceso ha llegado a representar en algunos casos -

hasta un 50% del grupo al finalizar el primer grado y un 25% a 30% al finalizar el segundo grado, pero sólo se reportan de 1 a 3 reprobados por grupo, aún cuando haya más.

- El aspecto que dificulta más su comprensión en lectura - es la presencia de palabras con sílabas como: tra, abs, es, etc. en la escritura se les dificulta escribir con sílabas simples, pues algunos leen la palabra diciendo el nombre de la letra y no su sonido, por ejemplo: escriben plota (pelota), eleote (elote), esepe o sope (sopa) y muchos más escritos que podemos superar con lo planteado en el desarrollo de la propuesta.

- Como se verá en el ejemplo que realizó una niña con escritura convencional y una con escritura no convencional (presentada en el marco teórico), nuestros niños se ubican en el nivel o etapa de Representaciones Alfabéticas sin valor sonoro -- convencional y de representaciones Alfabéticas con valor sonoro convencional, resultando significativo el hecho de que permanezca en la pared el material didáctico que se va elaborando para lograr los contenidos, considerando a la vez, que algunos niños superan más rápido sus dificultades cuando son apoyados en casa al realizar tareas. En los grupos atendidos son de tres a cinco padres de familia que apoyan a sus hijos.

- No es suficiente el número de padres de familia que apoyan a sus hijos, hace falta más concientización por parte de los docentes.

- Sí se ha intentado propiciar aprendizajes significativos y funcionales acordes a la realidad del niño, pero hace falta ser más constantes y sin caer en la monotonía.

- Algunos compañeros han notado el cambio en mi práctica docente, unos lo han considerado como pérdida de tiempo, pero o tros se han logrado contagiar, logrando que exista un intercambio de experiencias que por falta de tiempo o disponibilidad, no siempre las aplicamos como debiera ser.

- El acudir a cursos de actualización y participar en la coordinación de talleres sobre juego, me permite fundamentar la estrategia que utilizo en lo teórico y práctico.

- Los niños aprenden normalmente lo que uno les indica para poder justificar el programa o el exámen académico y muy pocas veces logramos el contenido respetando sus intereses, por lo regular los apresuramos a terminar la actividad para pasar a otra, al no lograr la funcionalidad del aprendizaje, propiciamos que los alumnos que acuden regularmente a clases no logren la interiorización del conocimiento, por tanto, no contarán con los elementos esenciales para aprobar al grado siguiente.

- Los niños consideran que leer y escribir es difícil y -- que nunca lo van a lograr, pero conforme van dominando el lenguaje, se dan cuenta que poco a poco lo van superando, pero sólo si cuentan con el apoyo de su maestro y padres de familia.

- Si los niños no leen y escriben sus papás les dicen "burrros", acomplejándolos e impidiéndoles sentirse capaces de superar sus temores sin limitar sus posibilidades.

- Para poder evaluar el desempeño del alumno conviene considerar la evaluación con referencia a criterio para valorar en el alumno las posibilidades de aprendizaje en cada actividad -- que se desarrolle para lograr un contenido.

E) MARCO TEORICO.

En los programas anteriores se enseñaba por áreas, unidades, módulos, actividades que implicaban una enseñanza globalizadora - que vinculaba todas las áreas en cada módulo. Con respecto a la enseñanza del Español, se inducía al niño a la formación de enunciados, descomposición de enunciados en palabras, descomposición de palabras en sílabas y formación de nuevas palabras; era un poco complejo para hacernos entender con los niños pero daba resultado. Sin embargo, los planes y programas de estudio cambian, en ocasiones, antes de que se terminen de asimilar por los protagonistas de la educación.

A partir de la emisión del programa ajustado de contenidos, cursos de actualización para el maestro (P.E.A.M., P.A.M. y otros) y el Plan y Programa de Estudio 1993, se cuenta con material de apoyo que facilita aún más el trabajo en el aula; el docente debe utilizar estrategias de sus apoyos didácticos y vincularlos con el contenido programático que se va a abordar, a la vez que se recupere la experiencia pedagógica del niño. En las sugerencias de los apoyos didácticos (guía para el maestro por grado, guía de la salud, guía del medio ambiente, derechos del niño, libro de contenidos básicos, etc.) que nos fué entregado a los docentes durante el programa emergente de actualización para el maestro (P.E.A.M.), se encuentra vinculación con la realidad cotidiana del niño, puede diferir el medio urbano del rural con esas actividades o con las presentadas en los li-

bro de texto, que ahora muestran escritos con letra fácil de leer y combinación de textos largos y cortos. Mediante acciones didácticas y actividades de su libro, él mismo ubica su Comunidad reconociendo sus características sociales, culturales o geográficas. Las asignaturas que se abordan en el grado son: Español, Matemáticas, Conocimiento del Medio, resultando complementarias Educación Artística y Educación Física, desaparece Educación Tecnológica como asignatura, debido a que las actividades primordiales de Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio son manuales y prácticas, por lo menos en lo que corresponde al primer ciclo de educación primaria, las manualidades implican recortar, pegar, doblar; coordinando piezas de rompecabezas, armando calendarios, etc.

Si nuestra preocupación radica en la lecto-escritura, nos favorece lo aportado por Goodman, quien realizó estudios sobre procesos de lecto-escritura, abocándose básicamente al proceso de lectura, donde caracteriza a la lectura como un "juego de adivinanzas psicolingüístico"⁽⁴⁾ por desaciertos que se pueden dar en la lectura oral; lo considera un proceso porque el pensamiento y el lenguaje se involucran en continuas transacciones cuando se da sentido a un texto, de ahí que los textos que elija el lector deban ser significativos para que se identifique con lo que lee, por lo que el enseñar a leer ha ido creciendo

(4) Kennet S. Goodman. "Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", El proceso de lectura, Fotocopias de la obra, p. 13.

basada en un vocabulario que forma parte de una sociedad alfabetizada que enfrenta al lector con dos tipos de lenguaje: El oral y el escrito. Al unirse estos dos lenguajes propician dos procesos: Hablar y escribir que son productivos-expresivos y leer y escuchar, que son perceptivos-receptivos⁽⁵⁾; ambos procesos intercambian significado, porque son procesos lingüísticos tanto sociales como personales, que forman con el tiempo su personalidad ante una sociedad.

Para reforzar la lecto-escritura se puede utilizar el lenguaje como juego dramático, pues a través de él, nosotros y más los niños, nos intercambiamos informaciones banales, llegando a formar el "Lenguaje Intimo"⁽⁶⁾; es decir, cuando el niño habla solo para encontrar la solución a algo o cuando hace un comentario inesperado, como contar lo que pasó ese día en su casa. Si es importante señalar que el juego dramático es ideal para los primeros años porque su desarrollo es natural, no exige memorización de papeles; de manera espontánea el niño improvisa, pero se requiere de la habilidad del maestro para conducir su desarrollo. Al utilizar el juego para guiar el proceso de adquisición de la lecto-escritura, estaremos haciendo uso de formas y estructuras populares que permitirán al niño expresar sus emociones en un acto de libertad creativa y consciente, pues el niño jugará libremente desarrollando su creatividad.

(5) Ibid. p. 16

(6) Jenger Daste C. "El lenguaje a través del movimiento", en: El desarrollo de la creatividad: Imagen y significado, México, SEP, 1988, p. 312.

Generalmente se cree que el niño inicia su aprendizaje de lecto-escritura cuando ingresa a la escuela y su maestro le "enseña". La teoría de Jean Piaget ha demostrado que el niño no es un ser pasivo, por el contrario, estructura el mundo que lo rodea a partir de una interacción permanente con él; actúa sobre los objetos de conocimiento que le interesan y comprende las relaciones existentes entre los mismos a partir de hipótesis, ponerlas a prueba, aceptarlas o rechazarlas en función de los resultados obtenidos en sus acciones. De este modo construye estructuras de pensamiento más complejas y estables.

Constantemente observamos al niño egocéntrico, que es el que muestra dificultad para expresar a los demás sus sentimientos, ya sea para aclarar dudas o reafirmar ante los demás un conocimiento; su desempeño va a depender del ambiente familiar y social del que provenga el niño. Esto se explica con lo observado por Piaget, quien dice que "el egocentrismo del niño no está destinado a la comunicación, porque es una fuente de apoyo para la acción propia"⁽⁷⁾, de ahí que el niño aprenda o exprese sus conocimientos cuando sienta la necesidad y no cuando lo force el adulto.

A pesar de las propuestas sugeridas para superar el fracaso escolar en cuanto a lecto-escritura en el primer ciclo de educación primaria, pocos maestros hemos hecho caso de poner en

(7) Jean Piaget. "Estadios del desarrollo según J. Piaget", en: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar, México, UPN., 1988, p. 108.

práctica las actividades sugeridas en forma permanente, por eso no podemos ver buenos resultados; en vez de propiciar aprendizajes significativos en nuestra práctica docente, algunos seguimos imponiendo cargas de trabajo escolar al niño; exigimos planas o copiar lecciones para mejorar la letra, aunque no sepa -- por qué o para qué las hace; se llegan a golpear o castigar para que aprendan y no debe ser. Debemos intentar generar un cambio funcional en el proceso de adquisición de lecto-escritura -- para comprobar si las propuestas sugeridas responden a las necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos; tampoco podremos reconocer que el niño es un sujeto activo frente al objeto de conocimiento (lengua escrita) y que antes de enfrentarse a la lengua escrita ya posee habilidades lingüísticas que el sistema -- tradicional de enseñanza y nuestra formación impiden utilizar, volviendo monótono y tedioso el momento de convivencia escolar, olvidando por completo la naturaleza real del sistema de escritura y por tanto, de lectura.

Si el niño aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo propiciamos experiencias de aprendizaje que permiten al niño -- proyectar sus logros; no lo acorralamos con trabajos abrumadores ni con actitudes que limiten sus posibilidades de expresión y acción, pues como nos dice Taberosky y Ferreiro⁽⁸⁾, necesitamos sentirnos niños para comprender la complejidad por la que a

(8) Emilia Ferreiro y Ana Taberosky. "La pertinencia de la teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de lectura y escritura", en: La lengua escrita en la educación primaria, México, CAD, 1992, p. 46.

traviesa el niño que cursa el primer ciclo de educación primaria para lograr el dominio de la lecto-escritura, de ahí que lleguen a darse casos de alumnos que no logran la convencionalidad de la escritura o leen confundiendo letras por su forma, o repiten año para descubrir la importancia de dicho proceso.

Emilia Ferreiro ha realizado sus estudios básicamente en primer año, sustentándose en la Psicología Genética de Piaget y la Psicolingüística Contemporánea, tomando como propósito fundamental demostrar que "... el niño empieza a construir activamente su proceso de adquisición de la lengua escrita desde antes de iniciar la enseñanza formal."⁽⁹⁾, pero los docentes lo descontextualizamos y no apoyamos su experiencia cotidiana para que comprenda los elementos o reglas de tan importante proceso.

Lo mencionado en los párrafos anteriores permitirá al docente reflexionar sobre la manera en que hasta ahora se ha laborado en el aula con el alumno e intentar apoyar al alumno durante las etapas de su desarrollo, de tal manera que pueda detectar en qué nivel de desarrollo en cuanto a lecto-escritura lo puede ubicar, tomando como ejemplo o referencia las etapas que señalaremos mas adelante.

(9) Emilia Ferreiro. "Correspondencia grafofonética", en: La lengua escrita en la educación primaria, p. 150.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA INFANTIL.

La escritura tiene una función social de comunicación que debe manifestarse en tres descubrimientos:

- Diferenciar entre lengua oral y lengua escrita.
- Correspondencia grafofonética: Proceso de adquisición.
- Convencionalidades ortográficas.⁽¹⁰⁾

Estos aspectos han sido estudiados por Emilia Ferreiro, Teberosky, Goodman y Gómez Palacio entre otros⁽¹¹⁾, cada uno haciendo sus respectivas aportaciones que durante el desarrollo de la propuesta abordaremos, pero en lo general, coinciden en considerar que la escritura no logra la convencionalidad desde su inicio; si el proceso se desarrolla como lo sugieren, el niño debe manifestar en su propia escritura confusión en los rasgos grafofonéticos, por la misma complejidad en la reglamentación ortográfica convencional.

Así podremos observar que el niño escribe: "El vuro es voi to" (el burro es bonito) y estará manifestando su escritura conforme a sus posibilidades y experiencias, sin que necesariamente tenga que hacer planes de "El burro bebe, mi mamá me mimá, - se oso se asea, etc.", u otros ejercicios a los que recurrimos

(10) Cecilia González Estrada. "Consideraciones teóricas generales acerca de la escritura", en: La lengua escrita en la educación primaria, p. 148.

(11) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. et al. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Edt. Siglo XXI, México, 1979.

para obligar al niño a leer, sin detenernos a pensar si hemos -
hecho sentir al niño la necesidad de hacerlo o permitido su pro
pia escritura con frases de su interés y lenguaje cotidiano.

Estos procedimientos se sustentan en la Psicología Lingüística
debido a que se considera al niño como sujeto activo y ---
creador de conocimientos en interacción con la lengua escrita y
su competencia lingüística para comprender la naturaleza de la
escritura, manifestando en su trabajo un conocimiento intuitivo
y no escolar.

En el contexto escolar "no se puede exigir al niño una ac-
tividad lingüística cuyo nivel de complejidad supere su equipa-
miento operatorio, pues esto traería bloqueos generadores de --
fracaso".⁽¹²⁾ Para evitar lo anterior, el nivel de desarrollo -
cognitivo debe guiar el tipo de actividad que se exige al niño;
no podemos exigir un aprendizaje significativo y funcional si -
no hemos provisto al alumno de los elementos necesarios para lo
grarlo. El niño cuando empieza a hablar, no lo hace con base a
un modelo que se le haya dado, lo hace respondiendo a una nece-
sidad de comunicación iniciando con gestos, guturaciones, llan-
to, balbuceo, etc., hasta llegar a la claridad de sus palabras;
de la misma manera debemos considerar el proceso de adquisición
de la lecto-escritura y no dejarnos llevar desde el inicio por

(12) Emilia Ferreiro. Op. Cit., p. 150.

las reglas ortográficas que exige la sociedad para escribir con vencionalmente. Recordemos que lectura y escritura implican un largo proceso de asimilación, comprensión, reflexión y perfec-- cionamiento que responden a las necesidades de aprendizaje de -- cada individuo, y que no se adquiere si no se experimenta o --- practica de manera social, pues si se individualiza se limita e imposibilita el campo de acción para adquirir el conocimiento.

Tanto Ferreiro como Teberosky, hacen referencia de errores grafofonéticos que manifiesta el niño en su escritura; hablan -- de una correspondencia grafofonética durante el proceso de ad-- quisición de lecto-escritura que experimenta el niño. Esto se -- puede entender con lo expuesto anteriormente, pero también nos sugieren un "análisis grafofonético"⁽¹³⁾, el cual consiste en de codificar las palabras emitidas en unidades sonoras más simples (fonemas) y en transcribirlas a signos escritos (grafemas), lo cual quiere decir que se debe poner atención a las palabras pro nunciadas para proporcionar la letra correspondiente a cada so- nido emitido. Se sugiere considerar ejercicios que impliquen el uso de la "h" que no tiene sonido, e impide su rápida asimila--- ción en escrituras de los niños, así mismo con "que-qui, que - gui, ce-ci, ge-gi", que son sílabas que no suenan o escriben i- gual con todas las vocales.

(13) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Op. Cit., p. 190.

Las autoras antes mencionadas, coinciden en las etapas de Lerner, en las que se han ubicado los rasgos de escritura del niño con respecto a su edad cronológica, experiencias y posibilidades de aprendizaje.⁽¹⁴⁾ Se tuvo que analizar los rasgos que manifestaban las escrituras recabadas en el trabajo de investigación de Gómez Palacio en el documento Capacitación y Actualización Docentes (CAD), pudiendo así comparar las escrituras de mis alumnos con las presentadas, ubicando en qué etapa se podrían ubicar nuestros alumnos.

2. ETAPAS DE DESARROLLO EN EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA. (LECTO-ESCRITURA)

En el primer grado de educación primaria, Delia Lerner, Gómez - Palacio y otros⁽¹⁵⁾, analizan y estudian en el niño las siguientes etapas:

- Representaciones e interpretaciones de tipo presilábico.
- Representaciones e interpretaciones de tipo silábico.
- Representaciones e interpretaciones de tipo alfabético.
- Representaciones e interpretaciones de tipo silábico-alfabético. (Etapa transitoria, el niño puede o no manifestarla combinando rasgos silábicos y alfabéticos)⁽¹⁶⁾

(14) Margarita Gómez Palacio. "Características de las escrituras infantiles", El niño y sus primeros años en la escuela México, SEP., 1996, p. 83.

(15) Delia Lerner. "Aprendizaje de la lengua escrita en el aula" en: La lengua escrita en la educación primaria, pps. 76-77.

(16) Margarita Gómez Palacio. Op. Cit., p. 126.

Es indispensable conocer los rasgos de escritura por etapa para ubicar en cuál se encuentran los niños involucrados, para que durante el desarrollo de la propuesta, se mencionen los logros que se vayan obteniendo de su desempeño en las actividades planeadas. Lo importante no será llenar de teoría al niño ni decirle que no ha superado "K" etapa en su desarrollo para adquirir el proceso de lecto-escritura, sino propiciar experiencias de aprendizaje que permitan al niño detectar arbitrariedades e irregularidades conforme a sus posibilidades de acción, que es en gran parte, lo que impide al niño lograr la convencionalidad de la lectura o escritura de manera natural; la intención no es tanto lograr que escriba, pues por lo menos ya sabe copiar, sino que intente también leer y escribir por gusto, como en el ejemplo que nos muestra el libro "Galileo Lee" de los Libros del Rincón, donde el niño no puede leer por presión y correcciones por parte de su maestra, siempre lee con temor, por ejemplo: él leía "La casa de Cata es una basura" y la maestra le decía: ¡Mal muy mal niño, repítelo, dice: "La casa de Cata es una lindura"; así era la vida de Galileo en la escuela hasta que regresaron de vacaciones y la maestra descubrió que estaba actuando mal e invitó a sus alumnos a leer lo que les gustara, llevándoles varios libros de cuentos.

Analizando los rasgos de escritura de las etapas mencionadas anteriormente, detectamos que la mayoría se ubica en la etapa alfabética; un 40% aproximadamente se ubica en la silábica-alfabética (transitoria), por lo que se considera prudente ofre

cer textos significativos para experimentar actos de lectura -- continuos. Recordemos que cada etapa tiene su manifestación no convencional y convencional; los niños pueden escribir completo si copian y más textos conocidos, pero muestran dificultad para hacerlo por si solos en dictados. Gómez Palacio señala en sus e jemplos que si el niño escribe:

EL - G - A - T - O C - O - M - E P A N. (17)

Ubicaremos al niño en cuanto a su escritura, en representaciones e interpretaciones de tipo alfabético sin valor sonoro - convencional, por lo que necesitarán mayor apoyo para reforzar su código lingüístico para que sean capaces de ubicar la escritura de signos lingüísticos con significado paralelamente con el habla; poco a poco alcanzarán el ritmo de aprendizaje de los demás logrando rasgos convencionales, cuando los alumnos escriban así:

Se ubicarán en representaciones e interpretaciones alfabéticas con valor sonoro convencional. Para lograr su interiorización, el niño debe estar siempre en contacto con el objeto de conocimiento, considerando que cada uno tiene sus limitaciones para valorar o reproducir; aceptar o repudiar lo que aprenden, de ahí que el niño conserve aprendizajes significativos y los que no lo son los olvide. Para poder recuperar algunos conoci--

(17) Margarita Gómez P. "Representaciones de tipo alfabético", en: La lengua escrita en la educación primaria, México, CAD, 1992, p. 73.

mientos, el niño recurre a su memoria (no a la memorización) y diremos que al recuperar la memoria de nuestros alumnos recurrimos al recuerdo, que representa el ejercicio de esquemas aprendidos; al utilizar el juego como estrategia, se hará uso de la imaginación, creatividad y memoria para hacer significativo el desempeño del grupo y de cada alumno.

Algunos de los autores mencionados anteriormente, organizan sus investigaciones en el análisis de las etapas o estadios que propone Piaget con resultados acordes a la realidad educativa del niño; otros se fundamentan en la Psicogénesis del niño o en si ha rebasado o no alguna etapa de desarrollo en el lenguaje, siendo pocos los que dan prioridad a la imagen de la escritura (claridad, ortografía, etc.), aún cuando esto no sea necesario por no responder a las necesidades de aprendizaje de los niños o no sea funcional a su medio, ya sea social o cultural; se debe evitar que el niño lea por memoria mecánica (cuando se aprende de memoria un texto pero no define en partes lo que dice cada palabra); el niño debe descubrir la relación grafofonética convencional, al inicio leerá pausadamente o escribiendo "v" en vez de "b", pero con ayuda y práctica de ejercicios perfeccionará sus habilidades, más aún si es mediante el juego. Cabe mencionar que Rodari también sugiere el juego, lo mismo que Cri-crí, que sin ser pedagogo, ha sido retomado en PRONALES y Rincones de Lectura para apoyar el trabajo docente, proponiendo

sus cantos, juegos y cuentos⁽¹⁸⁾; de Rodari retoman parte de su obra destacando sus diez principios, de los cuales sólo mencionaremos siete, que son los que apoyan a nuestra estrategia:

• El desarrollo del pensamiento lógico no implica el sacrificio de la imaginación.

• El maestro debe ser un promotor de la creatividad si quiere que sus alumnos sean algo más que consumidores de cultura y de valores.

• El problema de la creatividad es de toda la escuela y no puede circundarse o circunscribirse a determinadas materias.

• Hay cosas que sirven porque en apariencia no sirven para nada.

• El juego acompaña al ser humano durante toda su vida, no solo como fuente de placer; sino como recurso de aprendizaje.

• La gramática de la fantasía no es una colección de recetas; sino un recurso para enriquecer de estímulos los ambientes lingüísticos en los que el niño se desarrolla.

• La imaginación es necesaria para creer que el mundo puede continuar y ser más humano.⁽¹⁹⁾

La mayoría de los docentes hemos olvidado cantar, improvisar actividades con nuestro grupo para amenizar una clase y sobre todo, jugar. Por ello se pretende rescatar estas virtudes -

(18) Paquete bibliográfico. Rincones de lectura, SEP.

(19) Folleto informativo. PAISAJES, SEP.

de nuestra labor docente tan poco aplicadas en nuestro medio rural, combinándola con una actividad tan codiciada por el niño: "El juego". Será utilizado como estrategia didáctica que tenderá a facilitar al niño la interiorización del proceso de lecto-escritura en nuestros niños que cursan el segundo grado primordialmente, poniendo énfasis en alumnos que muestren dificultad para lograr consolidar su convencionalidad.

Para fundamentarnos haremos los siguientes cuestionamientos: ¿Qué entendemos por juego? ¿Cómo se define en el ámbito educativo? ¿Cómo se clasifica? ¿Qué aportaciones ofrece para la posible solución a la problemática planteada? ¿Quiénes pueden participar? ¿Qué clase de juegos utilizaremos? ¿Qué papel puede desempeñar el niño durante el juego? ¿Por qué es vital?

3. CLASIFICACION DEL JUEGO.

Algunos autores como Stanley Hall, Larange, Huitzinga, han dividido los juegos atendiendo a su origen, en tres grupos que son:

- De herencia.
- De imaginación.
- De imitación.

Respondiendo a su utilidad práctica se distinguen los siguientes juegos:

- Los que interesan a la movilidad (Motores).
- Juegos propios de o para la educación de los sentidos.
(Sensitivos)

- Para desenvolver la inteligencia (Intelectuales).
 - Para el cultivo de la sensibilidad y voluntad (Afectivos)
 - Los que satisfacen el libre juego de la imaginación, en los que es más viva la ilusión y que podemos utilizar.
- (Juegos Artísticos)⁽²⁰⁾

Estos últimos, por su función educativa, además de tonificar el cuerpo y desarrollar en general el espíritu, proporciona nuevas imágenes, agudiza las facultades de observación y combinación; además, influyen sobre el carácter por ser fuentes de contentamiento y placer. Esto que aporta Uffelmann se enriquece con lo aportado por los froebelianos, creadores de los jardines de infantes, pues así, el juego cumple su cometido en esta etapa psíquica del niño.

Podemos decir que "a través de los juegos y de su historia se lee no solo el presente de las sociedades, sino el pasado -- mismo de los pueblos"⁽²¹⁾; o como nos dice Huitzinga, que "el juego tiene su origen en todas las instituciones sociales, dá -

(20) Jesualdo. "La importancia de los juegos como estimulantes de la imaginación", en: Desarrollo de la creatividad: Imagen y significado, México, SEP, 1988, pps. 547 - 548.

(21) UNESCO. "Punto de vista teórico sobre el juego", en: El niño: Aprendizaje y desarrollo, México, UPN, 1995, p. 131.

origen al arte, es actividad creadora, pero que escapa a todo - proyecto de duración"⁽²²⁾, de ahí que se tenga que mantener vi-vo como hábito educativo-recreativo y no solo como costumbre.

4. IMPORTANCIA DEL JUEGO DURANTE EL DESARROLLO DEL NIÑO.

Vygotski ha sido uno de los autores que ofrece elementos para a apoyar nuestro trabajo en el aula, no solo con respecto a lecto-escritura, también en relación al juego; él también considera - imprescindible el juego durante todo el desarrollo del ser humano, principalmente en el niño que le cuesta trabajo imaginar, - fabular y por tanto, jugar; nos dice que algunos autores consi-deran que un niño de 3 a 6 años, no acepta fácilmente imaginar que una piedra pueda representar en el juego un caballo y una - vara sí, porque por lo menos reconoce un rasgo de lo que le pi-den que vea representado (lo largo de la vara simula el cuerpo del caballo); sin embargo, Vygotski nos dice que no solo el juego resulta una actividad placentera para el niño, hay otras ex-periencias que también le pueden proporcionar placer, como el - chupar algo.⁽²³⁾ Además no todos los juegos resultan agradables porque su actividad en sí no es placentera; "hay juegos que únicamente producen placer en el niño si encuentra interesante el

(22) J. Huitzinga. "Juegos y sociedades", en: El niño: Aprendi-zaje y desarrollo, México, UPN, 1995, p. 135.

(23) L. S. Vygotski. "El papel del juego en el desarrollo del niño", El desarrollo de los procesos psicológicos superio-res, Barcelona, Edit. Grijalbo, 1979, p. 141.

resultado"⁽²⁴⁾, de ahí que no le guste participar donde tiene - que perder o ganar, porque a veces el resultado es desfavorable al niño y le provoca disgusto.

Por la edad que presentan los niños involucrados, notamos que los niños juegan canicas cuando van a pastorear, pero las niñas, muy pocas veces juegan a las muñecas, no porque no les - guste, sino porque algunos padres piensan que éstos juegos los - desorientan y vuelven groceros; mas tendrían que reflexionar so bre el hecho de que: "El juego de las muñecas no solo sirve pa- ra desarrollar el instinto maternal, sino para representar sim- bólicamente y, en consecuencia, revivir, transformándolas según sus necesidades"⁽²⁵⁾, por ello en ocasiones vemos reflejado en el juego hechos familiares.

5. ORIGEN DEL JUEGO EN EL AMBITO EDUCATIVO.

Cuando se implementó el juego en la educación preescolar, descu- brieron los docentes que en la práctica, resultaba un recurso - para desarrollar las facultades motoras o un medio para la asi- milación de ideas preconcebidas por el educador y su programa - de trabajo pedagógico. Esto llegó a hacerse costumbre, mecani- zando las actitudes infantiles mediante patrones de conducta, - control, autoridad y no para el descubrimiento y desenvolvimienu

(24) Ibid. p. 142.

(25) L. S. Vygotski. "El papel del juego en el desarrollo del niño", en: El niño: Aprendizaje y desarrollo, México, UPN, 1995, p. 144.

to personal del niño; eran utilizados como una gratificación a la obediencia del niño.⁽²⁶⁾

Ahora sabemos que el juego en nuestro desarrollo, es agente formativo de vital importancia en nuestra vida; José Gordillo nos hace reflexionar al decirnos que: "La conciencia de las limitaciones del juego, es lo que define su calidad; cuando sus metas no son un compromiso, cuando el juego es una manifestación espontánea que ha surgido de la relación entre el medio / el comportamiento; cuando el juego es creativo... se llama ARTE y es una puerta abierta a la expresión más pura, un camino a la libertad infinita, un refugio para la dignidad humana."⁽²⁷⁾ Reflexionando sobre lo anteriormente citado, estaremos de acuerdo en que no necesitamos ser niños para sentirnos niños y disfrutar de la belleza del juego, porque "los juegos son un diálogo - abierto con las vicisitudes más significativas de la vida; en su espontaneidad, preceden a la experiencia objetiva y son asimilados por la conciencia para convertirse en formas anticipadas de conocimiento."⁽²⁸⁾

Resulta significativo el texto que dice: "Para el sujeto - que juega, para el niño o el hombre que participa efectivamente en las actividades creadoras, todo tiene la asombrosa novedad - del descubrimiento, su ocupación es ajena al recuerdo, ni si---

(26) José Gordillo. "Juegos", en: El desarrollo de la creatividad: Imagen y significado, México, SEP, 1988, p. 550.

(27) Ibid. p. 551.

(28) Ibid. p. 552.

diante, orientada por el Profesor, es una forma de activar la -
enseñanza. La observación directa participante será el eje de -
nuestra metodología por la naturaleza de nuestros niños y consi-
deraremos los siguientes criterios generales:

- Experiencia lúdica del niño.
- Expresiones escritas no convencionales.
- Valoración de la participación en actividades lúdicas.
- Experimentación de nuevas formas de aprendizaje para lo-
grar la convencionalidad de la lecto-escritura.

Los criterios metodológicos que consideramos pertinentes -
para aplicar la estrategia e intentar que los niños superen sus
dificultades en el proceso de adquisición de la lecto-escritura
convencional son:

- Conocimiento teórico respecto a la adquisición de la lec-
tura y escritura en el niño de primero y segundo grado.
- Conocimiento teórico respecto a la aplicación de la es--
trategia didáctica (juego) en la apropiación de la lecto
escritura.
- Conocimiento de las características de los alumnos.
- Identificación de contenidos relacionados con el juego.
- Vinculación de los contenidos con la estrategia didácti-
ca.
- Evaluación a criterio de las actividades realizadas en -
la aplicación de la estrategia, valorando las posibilida-
des de aprendizaje de cada alumno.
- Elaboración del material necesario utilizando material -
de desecho y/o comprado.

quiera está inventando, sino contemplando con los sentidos despiertos el milagro de una creación donde cada experiencia tiene la calidad de un hecho efectivo y concreto que ha sido sublimado por la conciencia y donde cada percepción es una valoración sin precedentes".⁽²⁹⁾

F) MARCO METODOLÓGICO.

El enfoque que sugiere nuestro programa de estudios se basa en la Teoría Genética Cognitiva de Piaget, por tanto, para delimitar nuestro marco metodológico, debemos saber de dónde partimos para elegir nuestro método de trabajo. Diremos que Reynaldo Suárez Díaz, en su libro "La educación"⁽³⁰⁾, hace mención de métodos de enseñanza que divide en cuatro grupos según tengan su -- centro: En el Profesor, en el Estudiante, en los Medios o en estos tres elementos; estos últimos se refieren a la enseñanza Bi direccional y Pluridireccional, perteneciendo a este género los Métodos Activos, Dialécticos y Diversificados o Pluridimensionales. Al analizar cada uno de ellos, llegamos a la conclusión de que responde a nuestras necesidades y posibilidades de acción el Método Activo, pues se basa en el principio de que la acción y la experiencia son el mayor motor de aprendizaje. Su filoso--fía es "aprender haciendo", porque la participación del estu---

(29) Ibidem.

(30) Reynaldo Suárez Díaz. Op. Cit. p. 100.

1. CONOCIMIENTOS DEL MAESTRO ACERCA DE LOS CONTENIDOS.

Al enfrentarme por primera vez a una población escolar donde debía atender a los seis grados e intentar cubrir mi horario de una hora de Actividades Culturales por grado diariamente unos y cada tercer día otros, tuve la experiencia de entablar comunicación con alumnos que en su vida habían conocido los juegos que les daba a conocer en clase, los cantos que improvisábamos para comprender algún tema o las escenificaciones que hacíamos para comprender los roles de las personas que integraban nuestra Comunidad. Esto no me extrañaba, pues a mí también me había pasado cuando recibí la capacitación para poder fungir como Maestra de Actividades Culturales (M.A.C.); para mí era entrar a un mundo maravilloso lleno de fantasía que podía compartir y proyectar a los alumnos con los que fuera a trabajar en lo futuro. Todo era diferente a como me habían enseñado en la escuela, desgraciadamente la realidad era otra; los maestros de la escuela donde inicié mis actividades frente a grupo se mostraban renuentes a que se les enseñara a los niños los contenidos programáticos de otra manera que no fuera como ellos lo hacían hasta el momento, pensaban que el niño no iba a aprender, que se volvería flojo, pues el eje de la propuesta PACAEP era el juego, y ellos no tenían tiempo porque tenían que cubrir sus módulos (en el caso de primero y segundo grado) y mi propuesta de trabajo contemplaba el desgloce de contenidos por módulos pero en cuatro áreas de interés que eran: Social, Histórico, Científico - Tecnológico y Artístico. Al intercambiar experiencias con maestros y alumnos, se dieron cuenta de que las actividades sí po---

dían ser significativas, pero con disponibilidad y dedicación. Durante el intercambio de experiencias empecé a detectar en los grupos alumnos que mostraban deficiencias en trabajos de redacción (4º, 5º, 6º) y de lecto-escritura (1º, 2º, 3º); había niños que podían copiar, pero no escribir por sí solos de manera convencional, en los primeros grados había quienes no lograban rebasar la "etapa de las bolas y los palitos" y se pasaban repitiendo grado o pasando por derecho de antigüedad.

Aún cuando en los programas de cada grado vienen sugerencias para intentar superar estos aspectos, los maestros hacían caso omiso, se olvidaban de quiénes necesitaban mayor atención para interiorizar algún tema de clase y se molestaban si yo lo intentaba, decían que los hacía quedar mal ante sus alumnos y - la Comunidad, que a mí se me iba a pasar el entusiasmo cuando - viera que la gente no era agradecida por lo que se sacrificaba el maestro con sus hijos, etc. Esto no fué así, porque en las - siguientes comunidades en las que trabajé frente a grupo (ya no como M.A.C., sino como maestra de grupo) pude convivir con compañeros que sí estaban abiertos al cambio para beneficiar a sus alumnos cuando presentaban algún problema.

Para poder comprender a mis alumnos tuve que conocer el -- programa, experimentar cambios en su estructura y adaptarme al programa de 1993. Pude apreciar que en ocasiones es la misma -- SEP. quien propicia que los docentes se muestren renuentes al - cambio, todavía no se asimila una reforma educativa, cuando ya

surgió otra nueva o rescatada, como lo es la enseñanza por asignaturas, y no es pretexto, pues si el docente tiene la disponibilidad se adapta, pero si no, sigue inmerso en su tradicionalismo poniendo planas, castigando, golpeando y oprimiendo al alumno. Una ventaja es que ahora nuestro programa muestra a los niños algunos de sus derechos y obligaciones para con ellos y sus semejantes, propiciando que ya no acepten como quiera el maltrato de que habían sido objeto por algún maestro.

Considero que el actual programa de estudios facilita a los alumnos y docentes las tareas escolares, siempre y cuando se respete desde la SEP. la flexibilidad que se le puede dar para abordar los contenidos conforme a las necesidades e intereses de los educandos, porque algunos niños no logran la convencionalidad de su lecto-escritura en el primer ciclo y necesitarán mayor apoyo o atención por parte de maestros, padres de familia y Directivos, porque la norma institucional no acepta que el niño no pueda leer y escribir convencionalmente en tercero o cuarto grado, mucho menos en los superiores. Ahí es cuando el padre de familia nos dice: "Maestra, si mi niño no sabe, castíguelo o repruébelo".

Por tanto, el docente debe saber qué contenidos vincular con actividades familiares para concientizar a los padres y recibir un poco más de apoyo de su parte cuando abordemos contenidos y nos apoyemos en actividades lúdicas para apoyar a sus hijos en su aprendizaje, es bueno considerar que tal vez no lleve

mos el seguimiento del programa cuando llegue el examen académico, pero por lo menos intentaremos abordar los más significativos para la realidad contextual del niño.

2. ANALISIS DEL PROGRAMA.

Los rasgos centrales que rigen este plan de estudios son cinco, dentro de los cuales destaca el primero; en el se señala el propósito central que consiste en: "Propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita."⁽³¹⁾ El primer rasgo se encuentra ligado a la problemática que se va a abordar, pues señala de manera particular todo lo referente a la asignatura de Español, los otros cuatro se refieren a acciones de las asignaturas de: Matemáticas, C. Naturales, Historia, Geografía y Civismo, Educación Física y Educación Artística. En el primer rasgo, que es el que estamos considerando, se le dá prioridad al dominio de la lectura, escritura y expresión oral; se sugiere darle un 45% del tiempo escolar en los primeros dos años, con la finalidad de lograr en los niños una alfabetización más firme y duradera; del tercero al sexto grado se dedica un 30%, pero se utiliza sistemáticamente en trabajos con otras asignaturas.

(31) "Organización del plan de estudios", Plan y programa de estudio, México, SEP, 1993, pps. 14 y 15

En el primer rasgo (correspondiente a la asignatura de Español) el Propósito Central considerado también en el enfoque, señala que en lo particular los alumnos desarrollen su capacidad de comunicación para que:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.

- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.

- Aprendan a reconocer las diferencias entre los diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.

- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus trabajos y propios textos.

- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.

- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Todo lo anteriormente planteado es el panorama que debiéramos proyectar en nuestras aulas y escuelas, mas nuestra reali-

dad es diferente y no la podemos ocultar, continuamente vemos a nuestros niños "quebrándose los dedos" para escribir un recado, para hablar en público, etc., son invadidos por el temor y la inseguridad como consecuencia de nuestra falta de profesionalismo, al no priorizar los aspectos que ofrecerían elementos esenciales para desenvolverse armónicamente en cuanto a lecto-escritura u otras actividades. Cuántos cursos de actualización y materiales de apoyo llegan a nuestras manos y así se van porque tenemos miedo al cambio, pero algunos ya lo estamos intentando y esperamos contagiar a más compañeros.

En la planeación escolar correspondiente al segundo grado de primaria de la asignatura de Español (al igual que en los otros grados), se articulan los contenidos y actividades de aprendizaje en relación a cuatro ejes temáticos:

- Lengua Hablada.
- Lengua Escrita.
- Recreación Literaria.
- Reflexión sobre la lengua.

Entendemos por eje a un recurso de organización didáctica o línea de trabajo que se combina para que las actividades específicas de enseñanza integren contenidos y actividades de más de un eje; sin embargo, en cada eje temático se sugieren en primer lugar:

- Conocimientos, Habilidades y Actitudes.
- Situaciones Comunicativas.

Al mencionar "Conocimientos, Habilidades y Actitudes", enunciaremos contenidos donde el alumno adquiriera el conocimiento en base a la experiencia, ponga en práctica alguna habilidad o adquiriera nuevas y adopte un cambio de actitud en comparación a su desempeño anterior. En "Situaciones Comunicativas", se logra la socialización del aprendizaje en el niño para que aprenda a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando, mediante situaciones que despierten su interés (Conversación, Narración, Descripción, Discusión, Redacción, Exposición y lectura). Posteriormente se mostrarán los contenidos programáticos - que vincularemos con nuestra estrategia (el juego), así como actividades lúdicas que pretenderán lograr la convencionalidad en los niños que aún no la logran.

3. ENFOQUE DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL.

El cambio importante de la asignatura del Español radica en la eliminación del enfoque formalista que enfatizaba su estudio en Nociones de Lingüística y los Principios de la Gramática Estructural, por un enfoque congruente con las actividades, necesidades educacionales y contextuales del niño en relación con los contenidos programáticos. Su enfoque actual es Constructivista, donde el niño adquiere conocimientos a partir de experiencias, experimentar acciones, descubrir conocimientos, construir estrategias propias; aquí el maestro ya no da clases, orienta las acciones y participa con el niño. Para lograr los propósitos que se señalan en el anterior apartado (2), es indispensable que --

los niños desarrollen su capacidad de comunicación de acuerdo - al rasgo correspondiente a Español del actual Plan de Estudios. Señalaremos los principales rasgos del enfoque de la asignatura de Español que son cinco:

- 1º La integración estrecha entre contenidos y actividades.
 - 2º Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y escritura.
 - 3º Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.
 - 4º Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso - de la lengua en todas las actividades escolares.
 - 5º Utilizar con mayor frecuencia las actividades de grupo.
- (32)

Con esto corroboramos que sí se debe rescatar la experiencia del niño y decirle que todos tenemos limitaciones; que también los adultos presentamos dificultad para lograrlo, por eso intentaremos desarrollar algunas de las situaciones comunicativas que se sugieren en los contenidos programáticos elegidos durante la aplicación de la estrategia, procurando identificar el avance de los niños que necesitan más apoyo, logrando confianza entre los alumnos durante el desarrollo de las actividades lúdicas planteadas.

(32) Ibid. p. 23.

4. CRITERIOS DE EVALUACION.

Primeramente mencionaremos algunos conceptos sobre Evaluación - desde el punto de vista de Morán Oviedo, para poder interpretar el enfoque que tendrá nuestra valoración en cuanto al trabajo - que realicen los niños. Diremos que tradicionalmente se conce-- bía a la Evaluación Escolar como una actividad terminal del proceso enseñanza-aprendizaje; se le adjudicó una función estática y mecánica que consistía en aplicar exámenes y asignar calificaciones al finalizar el curso; además, se utilizaba como un arma de intimidación y represión de los maestros hacia los alumnos.

Morán Oviedo considera la complejidad que encierra este -- proceso y destaca su importancia concibiendo a la Evaluación como "un todo organizado, donde los elementos que lo integran mantienen una interacción potencial y que, cuando esta potencialidad se convierte en un hecho, el proceso didáctico se consolida y cumple cabalmente su cometido."⁽³³⁾

Menciona a su vez dos tendencias de la evaluación: La Evaluación con Referencia a Norma y la Evaluación con Referencia a Criterio, siendo esta última la que responde a las características de evaluación que se desea retomar y realizar para valorar los logros del alumno en el desempeño de sus actividades.

(33) Porfirio Morán Oviedo. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales", en: La evaluación en la escuela primaria, México, SEP, 1993, p. 47.

La Evaluación fué concebida por mucho tiempo como una manera de reportar calificaciones de los alumnos a través de una nota o número; se identificaba con la medición, que formaba parte del método experimental de la Psicología Conductista, dando como consecuencia que se considerara a la medición como objeto de estudio de la conducta observable, porque aparecía "La Teoría - de la Medición como un elemento que posibilita un tratamiento - estadístico de ciertos datos".⁽³⁴⁾ Ahora sabemos que la Evaluación "es un proceso integral del proceso académico del educan-- do: informa sobre los conocimientos, habilidades, intereses y - actitudes, etc."⁽³⁵⁾ que el maestro puede valorar conforme a ~~la~~ las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

¿Por qué hemos mencionado estos conceptos? Para poder ha-- cer una comparación y reflexionar sobre cómo hemos estado eva-- luando y cómo debemos evaluar; recordemos que no somos perfec-- tos, que a base de la práctica diaria logramos superar errores que a la larga pueden afectar (quizás emocionalmente) a nues--- tros alumnos sin darnos cuenta. En algunas ocasiones nos vemos obligados a medir los logros de nuestros alumnos, ¿Cuándo? ¿CÓ- mo? En el momento en que se realiza el famoso examen académico y los reportes son en base a la calificación obtenida en el examen, sin considerar si el alumno estuvo nervioso y por eso no -

(34) Angel Díaz BARRIGA. "Características de la evaluación de - los aprendizajes", en: La evaluación en la escuela prima-- ria, México, SEP, 1993, p. 48.

(35) Porfirio Morán Oviedo. Op. Cit., p. 48.

pudo contestar acertadamente, o si la calificación obtenida es por copiar al compañero. Finalmente coincidimos con Olmedo, --- quien afirma que la "evaluación como actividad indispensable en el proceso educativo, puede proporcionar una visión clara de -- los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos".⁽³⁶⁾ Por lo que retomamos lo aportado por Oviedo y Olmedo para que al alumno le agrade ser e valuado, quedará en segundo término el resultado de exámenes, - valorando lo cualitativo del trabajo.

Buscaremos valorar en todo momento el desempeño de los a-- alumnos que presentan dificultad para leer y escribir de manera convencional evitando herir susceptibilidades al hacer observa-- ciones sobre errores de escritura en sus trabajos.

La Observación Directa Participante será el eje de nuestra evaluación, debido a que las actividades lúdicas que se desarro-- llarán buscarán apoyar el dominio de la lecto-escritura para lo-- grar reafirmar la convencionalidad de su lectura o escritura, - permitiéndole al niño comparar, valorar y autocorregir sus pro-- pios trabajos y los de sus compañeros, con la finalidad de que pueda valorar su esfuerzo y desempeño en el trabajo escolar.

(36) Javier Olmedo Badía. "La evaluación en el proceso de ense-- ñanza-aprendizaje", en: La evaluación en la escuela prima-- ria, México, SEP, 1993, p. 49.

C A P I T U L O II.

EN BUSCA DE UNA ESTRATEGIA LUDICA.

A) CONSTRUCCION DE UNA ESTRATEGIA DIDACTICA.

Conceptualmente, estrategia significa "El arte de dirigir las - operaciones militares; arte de coordinar todo tipo de acciones para la conducción de una guerra o defenza de un país; arte, -- traza para dirigir un asunto."⁽³⁷⁾ Pedagógicamente hablando, po demos entenderla como una herramienta que facilita el cambio ha cia el aprendizaje; como la forma idónea de creativizar el tra- bajo dentro o fuera del aula, por tanto, se nos sugiere que si vamos a utilizar el juego como estrategia estemos concientes y dispuestos "a manejarlo como herramienta y no como forma de do- mesticación"⁽³⁸⁾; constantemente se piensa que al niño le co--- rresponde jugar pero sólo en forma domesticada; es decir, sólo juega a la roña, la pelota, carreras, escondidillas, etc., olvi- dando que también nosotros podemos jugar con ellos, rescatando su sentido educativo y utilizando los ya conocidos o inventados e inventando nuevos juegos que pudieran despertar el interés de los alumnos para aprender algo nuevo y novedoso. Se determinó u tilizar el juego como estrategia didáctica por su funcionalidad educativa y porque permite al niño acercarse a su propia reali- dad, pues esta habilidad se está perdiendo en el ámbito escolar.

(37) Diccionario enciclopédico ilustrado. México, Edit. Oceano, 1993.

(38) PACAEP. "El juego como modo de producción cultural", en: El desarrollo de la creatividad, México, SEP, 1988, p. 537.

1. CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS ACERCA DEL JUEGO.

Para detectar qué experiencias lúdicas manifestaban los alumnos hubo necesidad de observar su comportamiento dentro y fuera del aula, considerando que son pequeños y algunos no pueden contestar correctamente un cuestionario escrito acerca de sus preferencias para con el juego; además, si se les decía que iban a ser observados, no manifestarían naturalmente su afinidad por determinado juego. Mediante una ficha de observación, se detectó primero cuáles eran los juegos más comunes entre los niños y en qué momento los aplicaban; posteriormente se vió la posibilidad de utilizarlos en forma didáctica para lograr la convencionalidad de la lecto escritura.

A raíz de que algunos tenían hermanitos que habían estado conmigo en otros años y que les había enseñado juegos y cantos diferentes, surgió la inquietud de que los practicáramos en el grupo y viendo la necesidad de algunos niños de lograr la convencionalidad de la lecto-escritura, decidí darles gusto, así estaba respetando sus intereses y enfrentaríamos la problemática existente. Esto no quería decir que los juegos detectados como: La comidita, la pelota, la escuelita y otros, no fueran funcionales a su realidad, pero era prudente enriquecer sus experiencias para lograr mayor significación en los trabajos escolares que realizaran. La mayoría de los niños manifestaba que sólo en la escuela podía jugar, porque debían ayudar en casa a su papá en las labores del campo o cuidar a sus hermanitos y no querían perder la oportunidad de practicar nuevos juegos.

B) CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS.

De acuerdo a Piaget, existen cuatro periodos en el desarrollo - de las estructuras cognitivas que se relacionan con el desarrollo de la Afectividad y de la Socialización del niño, mismas -- que debemos mencionar para poder señalar en qué periodo o estadio se ubican nuestros niños, de acuerdo a sus características y edad cronológica.

Los periodos que menciona Piaget inician con el periodo de la inteligencia sensorio-motriz, es el anterior al lenguaje y - al pensamiento propiamente dicho, aparecen los primeros hábitos elementales donde el niño incorpora nuevos estímulos, mismos -- que va asimilando; a los 5 o 6 meses, los estímulos se multipli- can y hacen diferente el comportamiento en comparación con el - estadio anterior, percibe nuevos esquemas de acción ya formados (asimilación), transforma los esquemas de acción (acomodación) en función de la asimilación. Esto permite que el niño se pueda adaptar a su medio y conforme al cúmulo de experiencias adquiri- das (por asimilación o acomodación) irá manifestando pautas de conducta que lo ubicarán en un determinado estadio, hasta lo--- grar superar el periodo que según Piaget, debe desarrollar mani- festando ciertas actitudes. Entendemos por estadio a las pautas de desarrollo que manifiestan los niños en un periodo con una - duración determinada. En este periodo todo lo sentido y percibi- do es asimilado a la actividad infantil; por ser un cuerpo in-- fantil quien lo percibe, Piaget lo considera como egocentrismo integral, donde antes de finalizar el primer año, tendrá los e-

lementos que le permitirán realizar acciones más complejas, tales como voltear para alcanzar un objeto, utilizar objetos como soporte o instrumento (andadera, palos, cordeles, etc.) para lograr su objetivo o alcanzar un objeto deseado.

El periodo preoperatorio (de 2 a 6 años) llega aproximadamente hasta los seis años, tiene como antecedente el periodo anterior; a los dieciocho meses el niño va desarrollando actos de imitación y representación (gestos, balbuceo), hasta realizar los llamados actos simbólicos, poniendo de ejemplo que si un niño recibe una piedra diciéndole que es una almohada, imita la acción de dormir apoyando en ella su cabeza. Esta función simbólica se desarrolla entre los tres y siete años, al inicio en forma de actividades lúdicas (juego simbólico) que le permiten tomar conciencia deformada del mundo reproduciendo en el juego situaciones que le han impresionado; manifiesta su afectividad y puede hacer agradable lo que pudo haber sido penoso, más tarde va intentando conocer y comprender el mundo que le rodea, pero le sigue pareciendo abstracto el lenguaje del adulto, sobre todo porque necesita experimentar múltiples contactos sociales e intercambio de palabras que le permitan despertar sentimientos ante los demás; así él identificará a quienes lo entienden, valora y responde a sus intereses. La práctica y uso del lenguaje, facilitarán al niño la adquisición progresiva e interiorización del mismo a través del uso de signos verbales, sociales, que sean posibles de transmitir oralmente.

El periodo de las operaciones concretas (7 a 11 o 12 años) muestra un avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento, considerando a las operaciones concretas como el momento en que el niño se inicia en estructuras de agrupamientos (operaciones), desarrollando su actividad de seriación y clasificación; desarrolla confrontaciones de enunciados verbales con diferentes personas para poder tomar conciencia de su propio pensamiento con respecto al de los que lo rodean.

El periodo de las operaciones formales (adolescencia) da prioridad a los procesos cognitivos y a nuevas relaciones sociales; aparece el pensamiento formal, el adolescente resuelve problemas recurriendo a datos experimentales que le permiten formular sus propias hipótesis para deducir verdades del dominio general (leyes, fórmulas, teoría). Piaget menciona que la adquisición de estas habilidades, generan cambios en su pensamiento y en toda su personalidad, dando como consecuencia que poco a poco se defina su identidad social. Teniendo estos periodos como antecedentes, podremos decir que nuestros alumnos se encuentran entre el periodo preoperatorio y el de las operaciones concretas, representando un periodo de transición en el niño, sobre todo si las características de sus juegos manifiestan aún egocentrismo. (39)

(39) Jean Piaget. "Estadios del desarrollo según J. Piaget", en: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar, México, JPN, 1988, pps. 106 - 111.

C A P I T U L O I I I .

APLICACION DE LA ESTRATEGIA.

Se presentan los contenidos como referencia para identificarlos en la vinculación con la estrategia didáctica y su desarrollo.

A) ELECCION DE CONTENIDOS.

EJE TEMATICO: Lengua Hablada.

Conocimientos, Habilidades y Actitudes.

- * Mejoramiento de la pronunciación y la fluidez de la expresión.
- * Fluidez en diálogos y conversaciones.
- * Formulación de preguntas sobre temas específicos.

Situaciones Comunicativas.

- * Conversación.
- * Narración.
- * Descripción.
- * Exposición.

EJE TEMATICO: Lengua escrita.

Conocimientos, Habilidades y Actitudes.

- * Lectura y redacción de oraciones y textos breves.
- * Elaboración por escrito de preguntas sobre temas específicos.
- * Reconocimiento y uso del espacio entre las palabras.
- * Uso de mayúsculas en nombres propios, después de punto y al principio de la oración.
- * Identificación de los signos de interrogación.

- * Comprensión de instrucciones escritas.

Situaciones Comunicativas.

- * Lectura.
- * Redacción.
- * Observación, Autocorrección y Revisión de textos. (40)

B) ACTIVIDADES PEDAGOGICAS BASADAS EN EL JUEGO.

1. EL JUEGO DEL PAPEL.
2. LA MAGIA DE LAS LETRAS.
3. EL TENDEDERO MAGICO.
4. USO DEL GEOPLANO EN LA ESCRITURA.
5. JUEGA Y CANTA CON EL TALLER DE CRI-CRI.

Estas actividades se presentarán en el siguiente cuadro para mostrar su vinculación con un contenido programático, identificando a cada estrategia con el número que le corresponda, pudiendo observar que se puede utilizar la misma estrategia para diferentes contenidos, ya que unos implican leer, otros observar y cuestionar y otros compartir la actividad para identificar rasgos de la escritura (Geoplano, magia de las letras y tendedero mágico).

(40) "Programas", Plan y programa de estudio 1993, México, SEP, 1993, pps. 33 - 34.

C) VINCULACION CON LOS CONTENIDOS PROGRAMATICOS QUE SE

ABORDAN.

| # DE ESTRATEGIA. | C O N T E N I D O S. | EJE TEMATICO. |
|--|---|--------------------|
| 5 1 - 5 | * Fluidez en diálogos y conversaciones. * Formulación de preguntas sobre temas específicos. SITUACIONES COMUNICATIVAS. * Conversación, narración, descripción, discusión y exposición. | LENGUA HABLADA. |
| 3 - 4 3 - 4 2 - 3 5 | * Reconocimiento y uso del espacio entre las palabras. * Uso de mayúsculas en nombres propios, después de punto y al inicio de la oración. * Identificación de los signos de interrogación. * Comprensión de instrucciones escritas. | LENGUA ESCRITA. |

D) DESCRIPCION DE ESTRATEGIAS LUDICAS VINCULADAS CON UN

CONTENIDO PROGRAMATICO.

Las estrategias lúdicas que a continuación se desarrollan, han sido numeradas para si fácil identificación y vinculación con los contenidos en el punto (C), durante su desarrollo se irá señalando el eje temático, contenido programático, situaciones comunicativas, número de actividad lúdica (o estrategia) y duración que se estima para cada clase, teniendo oportunidad de disminuir o aumentar el tiempo destinado. Para llevar a la práctica cada una de las estrategias, tendremos que hechar mano de materiales comprados, adquiridos o de desecho, de acuerdo a lo que se necesite en cada actividad. Si no se cuenta con algún material solicitado, para no tener que comprarlo se pueden organizar maestro y alumnos e improvisarlo con materiales que tengan al alcance y sean fáciles de adquirir por el niño.

La elección de contenidos se ha realizado considerando dos ejes temáticos y encontrando vinculación con la estrategia lúdica para lograr aprendizajes significativos y valorar el trabajo escolar del niño; con ello intercambiarán experiencias para enriquecer y facilitar la comprensión del complejo proceso de lecto-escritura. Aún cuando se hable de lectura o escritura en un contenido, no debemos olvidar que no los podemos separar, pues no puede haber lectura sin escritura ni escritura sin lectura, por lo que ambos se complementan.

1. DESARROLLO DE "EL JUEGO DEL PAPEL".

EJE TEMATICO: Lengua Hablada.

CONTENIDO: Formulación de preguntas sobre temas específicos.

SITUACIONES COMUNICATIVAS: Conversación, descripción y
exposición.

DURACION: Una o más clases de 45' o más. (Se puede reafirmar en
clases sucesivas si es necesario.)

Los niños involucrados se desenvuelven en un medio rural -
donde difícilmente se consigue periódico, por lo que conseguí -
para todos repartiendo un cuadro de hoja a cada alumno pues en
este juego se utiliza el periódico y si no lo hay, papel usado
u hoja blanca. Este juego consiste en formarse en círculo den--
tro o fuera del salón, de preferencia afuera para poder hacer -
todo lo que se indica; se les dice que observen su periódico y
posteriormente se voltean a manera que avancen en círculo y en--
tonando el canto a la vez que agitan en lo alto su papel, empe--
zarán a cantar repitiendo dos veces cada verso y diciendo lo --
que para ellos es el pedazo de papel uno por uno hasta pasar to
dos, empezarán cantando:

"Vamos a jugar al juego del papel,
vamos a jugar al juego del papel,
vamos a pensar que era un paraguas, (por ejemplo)
vamos a pensar que era un paraguas,
vamos a pensar ... (se dice tantos sustantivos como niños
haya, dándole forma de lo que dicen)

Al decir y modelar lo que para ellos sería su papel, todos dirán que era confeti y romperán su pedazo de periódico en pedazos grandes sin soltarlo al piso; cuando digan que era lluvia, arrojarán el papel hacia arriba procurando que caiga al centro del círculo, sin dejar de marchar y cantar dirán que eran escobas barrerán su papel y otras basuras hacia el centro usando -- sus manos; cuando sean recogedores tomarán la basura que les -- sea posible, seguirán marchando y cuando sean soldaditos, marcharán hacia un bote de basura; cuando sean basureros depositarán la basura dentro del bote sin que caiga afuera; cuando sean nuevamente soldaditos, marcharán hacia el lugar que tenían en -- círculo para comentar, ahí o en el aula, el contenido de su periódico y todo lo que se deseé tratar sobre el. Al realizarlo -- con los niños el canto quedó así:

Vamos a jugar al juego del papel, (dos veces cada verso)

vamos a pensar que era mi paraguas,
vamos a pensar que era mi pelota,
vamos a pensar que era mi pelota,
vamos a pensar que era mi sombrero,
vamos a pensar que era una carretilla,
vamos a pensar que esto era mi moño,
vamos a pensar que era mi zapato,
vamos a pensar que era mi caballo,
vamos a pensar que era mi pulcera,
vamos a pensar que era mi reloj,
vamos a pensar que era una blusa,
vamos a pensar que era un lapicero,

vamos a pensar que era una torta,
vamos a pensar que era un volante,
vamos a pensar que era mi mochila,
vamos a pensar que era mi cabello,
vamos a pensar que era un anillo,
vamos a pensar que eran mis pantalones,
vamos a pensar que era un helado,
vamos a pensar que era una canasta,
vamos a pensar que eran mis tijeras,
vamos a pensar que esto era confeti,
vamos a pensar que esto era lluvia,
vamos a pensar que éramos escobas,
vamos a pensar que éramos recogedores,
vamos a pensar que éramos soldaditos,
vamos a pensar que éramos basureros,
vamos a pensar que éramos soldaditos.

Esto había quedado en el pizarrón de manera que todos fueran participando, los primeros versos yo los escribí en el pizarrón para guiarlos, diciéndoles que si en la práctica no se acordaban de lo que habían dicho, podían cambiar la palabra pero sin repetirla, cuando los niños decían su verso, procurábamos que se llevara el ritmo de la canción. Se les explicó a los alumnos cuál iba a ser su participación dentro del juego, acordamos que yo iba a iniciar el juego y que los demás irían cantando y diciendo su palabra de acuerdo al lugar que tuviera detrás de mí hasta pasar todos. Una vez dadas las instrucciones para el desarrollo del juego, les dije observaran su periódico por

ambos lados, al inicio del canto lo moldearían de acuerdo a lo que dijera cada compañerito.

Iniciamos el juego cantándolo como se indica y cuando barrían su basura, no faltó quien tuviera el impulso de ir a tirarla a su lugar para ganarle a los demás, pero sin dejar de cantar le hacíamos señas de que aún no era tiempo y sus compañeritos se aguantaban al no poder reír por seguir cantando. Detalles como este hicieron más dinámica y participativa la intervención de los niños desde el inicio hasta el término del juego, al regresar a su lugar como soldaditos pregunté qué había sido lo que más les había interesado de su periódico, a lo que algunos contestaron que no se habían fijado; otros dijeron que vieron la foto de un choque de autobús en el periódico de otro niño porque en el de él había puras letras chiquitas y la mayoría dijeron haber visto letras de diferente tamaño. Como no se esperaban que preguntara sobre el contenido de su periódico muy pocos recordaban lo que habían visto, así que se les invitó a plantearse preguntas orales y por consiguiente escribirlas, tales como:

- ¿Qué letras tenía su periódico, cuáles reconocía?
- ¿Por qué se fijaron en el de otro y no en el suyo?
- ¿Qué letras les cuesta trabajo recordar para escribir?
- ¿Qué otras noticias comentaron sus compañeros?

Al hacerlo pudieron discutir sobre la veracidad de sus resuestas. Más tarde se les cuestionó en el salón sobre la utilidad del periódico: ¿Para qué sirve el periódico? ¿Por qué es importante leerlo? ¿Lo conocen en tu casa? ¿Para qué lo utilizan? A lo que la mayoría respondió: "Sirve para envolver cosas", "Lo usamos para tapar rendijas", "Lo usamos para recortar letras o hacer barquitos". Para que los primeros se dieran cuenta de que podía tener otro uso, recordamos una actividad del libro donde nos habla de medios de comunicación; se les hizo ver que el periódico también informa y que si todos hubiéramos observado el periódico detenidamente, hubiéramos obtenido más información si el grupo hubiera puesto más atención y sin tener que leer todo.

Fué divertido porque los niños descubrieron que también jugando se puede aprender algo nuevo, aunque el hacerlo implique mayor dedicación en tiempo y trabajo hacia los intereses de los niños y elaboración o adquisición de materiales necesarios; a esto es a lo que le huye el maestro, pero por lo menos en el -- primer ciclo de educación primaria debemos seguir jugando, porque es la base del desarrollo armónico de nuestros niños. En este juego es importante que el maestro haga las preguntas al final del juego y dentro del salón, fomentándose así la observa--ción, percepción, memoria, creatividad e imaginación de los niños durante el juego y en el momento de preguntar su contenido; dentro del aula se podrá escribir en la libreta sustantivos que hayan dicho y leer preguntas a la vez que se van escribiendo en carteles para señalar los signos de puntuación en color.

2. DESARROLLO DE "LA MAGIA DE LAS LETRAS."

EJE TEMATICO: Lengua escrita.

CONTENIDO: Identificación de los signos de interrogación y palabras con letra mayúscula y minúscula.

SITUACIONES COMUNICATIVAS: Lectura, redacción, observación, autocorrección y revisión de textos.

DURACION: Una o más clases de 45' (vinculándola para reafirmar escritura.)

Esta estrategia permite al niño reafirmar su conocimiento sobre el uso de las letras en la escritura de palabras conocidas u otras en las que encuentren dificultad al escribirlas. Se recomienda utilizar confeti, pero se puede utilizar aserrín u otro material de desecho, su desarrollo consiste en lo siguiente:

- La maestra (o) vacía confeti en el escritorio u otra superficie plana a la vista de los niños.
- Reparte una hoja blanca a todos, incluyéndose.
- La maestra (o) escribe en su hoja y a la vista de todos una palabra con resistol.
- Los niños van realizando los trazos que observan.
- Se pregunta a los niños si saben qué palabra escribieron (algunos dirán que sí, otros que no.)
- La maestra (o) colocará su hoja sobre el confeti para -- que el trazo que hizo en resistol se haga visible y los alumnos puedan ver si adivinaron la palabra.
- Los alumnos colocarán su hoja en el confeti comprobando

si hicieron sus trazos igual a la maestra o cambiaron alguna letra en la escritura. De esta manera pueden ir armando pequeños recados en grande, "pintando" palabra por palabra para ayudar a quienes presentan dificultad en lecto-escritura, ejercitando en palabras el trazo de letras como "b", "d", "p", "q", etc., para lograr significación y convencionalidad en su escritura de pe-- queños textos. Para poder realizar esta actividad, les llevé -- confeti a los niños y ellos llevaron su resistol y su cuaderno, algunos niños no llevaban material y les dimos para que pudie-- ran trabajar y no se atrasaran en su manualidad. Se les platicó que íbamos a jugar a ser magos para escribir palabras, que nues tra varita mágica sería la palita del resistol, que nuestro sombrero sería la hoja de papel y el pase mágico sería el confeti. Todos mostraban curiosidad y entusiasmo, pusieron atención y -- les indiqué que debían ir haciendo los mismos trazos que hicie-- ra en mi papel; como estábamos trabajando el tema de preguntas, tracé en mi hoja los signos de interrogación y pregunté: ¿Quién ya hizo su trabajo? ¿Qué creen que haya escrito? ¿Lo hicieron i gual que yo? ¿Por qué no pasan a colocarlo sobre el confeti pa-- ra descubrir la magia de su trazo? Al terminar de cuestionarlos sonrieron divertidos, porque algunos habían hecho trazos simila res al mío pero otros resultaron graciosos y equivocados, pega-- ron sus trabajos en la pared e hicieron nuevos con el nombre de cada quien, intercambiando trabajos para detectar quiénes ha--- bían escrito con mayúscula y quiénes no. Algunos corrigieron su trabajo en hoja limpia al descubrir su equivocación.

3. DESARROLLO DE "EL TENDEDERO MAGICO".

EJE TEMATICO: Lengua escrita.

CONTENIDO: Reconocimiento y uso del espacio entre las palabras.

Uso de mayúsculas en nombres propios, después de punto y al inicio de la oración. Identificación de los signos de interrogación.

SITUACIONES COMUNICATIVAS: Lectura, redacción y observación.

DURACION: Una o más clases de 45' 60'. (Se puede vincular con otras asignaturas.)

Esta estrategia permite la manipulación de letras para formar palabras por parte de los alumnos sin tener que borrar como lo hacen en el pizarrón; los materiales que se utilizan son fáciles de conseguir: Lazo, cordel, pedazos de cartoncillo u otro papel, marcadores, crayolas o gises de color. Esta actividad -- consiste en lo siguiente:

- Se coloca el cordel atravesando el salón de lado a lado donde no estorbe y sea visible para que los niños observen todo lo que en el se vaya a trabajar.

- Se doblan rectángulos de cartulina a la mitad.

- Se escribe la letra, palabra o enunciado que se va a trabajar; por un lado se escribe con mayúsculas de un color y por el otro minúsculas en otro color.

- Se colocan sobre el cordel, mostrando a los niños las letras mayúsculas por un lado y las minúsculas por el otro.

- Al inicio se colocan en desorden para permitir a los niños manipular los carteles y formar palabras o pequeños textos.

Se sugiere elaborar los carteles en material grueso para - que no se maltrate y se manipule mejor, se puede trabajar el alfabeto (alfabético), campos semánticos, origen de los alimentos u otro tema, dependiendo de la creatividad del docente y alumnos. Para que el alumno construya su conocimiento, debe manipular materiales que refuercen su lecto-escritura y superen los errores grafofonéticos que cada alumno manifiesta en su escritura y lectura de textos, una opción es el tendedero mágico.

Al abordar los contenidos sugeridos, conseguimos cartulina y la doblamos en cuatro partes iguales a lo largo; cada parte - la doblamos a la mitad y escribimos oraciones que incluyeran -- preguntas y uso del punto (en el pizarrón), después las escribí en la cartulina, anotando por un lado las letras minúsculas con color negro y por el otro las mayúsculas en color rojo; se mostraron los letreros a los alumnos para que los observaran en -- cuento a su escritura y se repartieron los letreros para que ca da niño recortara letra por letra o palabra por palabra pero a barcando los dos colores. Posteriormente se indicó que todos co locaran sus cartones sobre el cordel a manera de desorden; se - les pidió que recordaran lo que habíamos tenido escrito en los carteles antes de recortarlos y pasaron los alumnos a tratar de armar otra vez los enunciados, haciendo incapié en el uso co rrecto de letras mayúsculas para que identificaran más rápido - el inicio de las oraciones, de igual manera se indicó cuándo de bíamos utilizar los signos de interrogación en la escritura y - de qué manera los podíamos identificar. Cuando alguien armaba -

mal una palabra u oración, entre todos los alumnos se estructu-
raba correctamente, participando los niños que ya saben leer en
apoyo de los que todavía no saben, no haciéndoles el trabajo, -
sino intercambiando conocimientos de escritura y sus caracterís-
ticas. Una vez aprendida la dinámica, se realizaron nuevos ejer-
cicios para interiorizar los rasgos grafofonéticos que llegan a
ocasionar que la escritura del niño no sea tan convencional co-
mo lo exige la escuela. Es conveniente la permanencia del tende-
ro mágico dentro del aula con los trabajos que se vayan reali-
zando, porque permite la permanencia del objeto de conocimiento.

4. DESARROLLO DE "USO DEL GEOPLANO EN LA ESCRITURA".

EJE TEMATICO: Lengua Escrita.

CONTENIDO: Reconocimiento y uso del espacio entre las palabras.

Uso de mayúsculas:

SITUACIONES COMUNICATIVAS: Lectura, observación-autocorrección.

DURACION: Una o más clases de 45' o 60'. (Por la dificultad de
maniobrar la liga al formar letras y no figuras.)

En la mayoría de las escuelas contamos con los tableritos
de plástico en forma cuadrangular que tienen elevaciones de 5 -
cms. aproximadamente; estos se utilizan en Matemáticas para for-
mar figuras geométricas con ligas de colores, pero también es -
recomendable para la asignatura de Español; la utilidad que le
daremos será para interiorizar el espacio entre letras y pala-
bras; observándolo directamente, el niño superará la compleji--

dad del espacio entre las palabras de su escritura de manera -- gradual. Para esta actividad se sugiere que los niños vayan formando en su geoplano una determinada letra y por equipo, intentar formar palabras o enunciados en relación a un tema específico, si un niño manifiesta dificultad en su trazo, la maestra y sus compañeros pueden ayudarlo para que practique en el geoplano la forma de la letra que le cueste trabajo interiorizar; darle forma en el geoplano a los signos de interrogación, etc.

En el grupo se detectó a alumnos que no dejaban espacio entre las letras o escritura de palabras; unos más que dejaban mucho espacio entre letra o palabra y muy pocos que lo dejaban equitativo en toda su escritura, no se distinguía una palabra de otra porque el espacio era diferente entre letra y letra, por -- lo que recurrimos a los geoplanos de la Dirección, los llevamos a nuestra aula y formamos siete equipos de tres niños cada uno; repartimos ligas de colores en cada geoplano; se dijo a todos -- que en ese cuadrado iban a tratar de formar con su liga la letra con la que empezaba su nombre para mostrarla a sus compañeros, procurando que su letra ocupara el largo y ancho del geoplano, que no la fueran a formar pequeña porque no la iban a poder ver sus compañeros. Una vez formadas las letras en los equipos, los invité a intentar formar palabras, logrando una respuesta favorable; de los siete equipos solo un integrante no había participado en formar la letra, pero con ayuda de sus compañeros se integró para formarlas y leer las palabras que habían -- formado sus compañeros, las palabras fueron:

| | | | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|----------|
| EQUIPO 1 --- | EQUIPO 2 --- | EQUIPO 3 --- | EQUIPO 4 --- | EQUIPO 5 |
| D A M E | C A T A | L I M O N | C A S A | P A P A |
| U V A S | N A C O | S O P A | M E L O N | S O L |

La mayoría de los nombres iniciaban con consonante y algunos niños las cambiaron por otra letra que les gustara para formar más palabras, pero solo escogieron una por equipo para presentarla ante el grupo. Como las palabras estaban formadas en el piso, aprovechamos la llegada de unas madres de familia y las invitamos a participar, a los niños les pregunté: ¿Están juntas las letras? ¿Quedaron todas del mismo tamaño? ¿Son letras mayúsculas o minúsculas? ¿Podrían escribir en su cuaderno palabras espaciadas como lo muestran sus geoplanos? Las respuestas fueron muy variadas; unos decían que escribir en geoplano era parecido a escribir en libreta cuadrículada pero que era más fácil porque no se quebraba su punta de lápiz; se notó que un equipo había "escrito" su letra minúscula y se le recordó que los nombres de persona iniciaban con mayúscula.

5. DESARROLLO DE "JUEGA Y CANTA CON EL TALLER DE CRI-CRI".

EJE TEMÁTICO: Lengua Hablada y Escrita.

CONTENIDO: Fluidez en diálogos y conversaciones. Formulación de preguntas sobre temas específicos. Comprensión de instrucciones escritas.

SITUACIONES COMUNICATIVAS: Lectura, observación, revisión de textos.

DURACION: Una o más clases de 60' (Los materiales de trabajo se

pueden ir haciendo poco a poco en clases anteriores a la puesta en escena para abreviar tiempo.)

Todo lo relacionado con esta actividad lo encontraremos detalladamente en el libro de Rincones titulado "El taller de Cri-crí"; ahí encontraremos al inicio un texto que nos hará reflexionar sobre la manera creativa que podemos utilizar con nuestros alumnos desarrollando las puestas en escena de Cri-crí, así como la finalidad de cada actividad sugerida. No se limita a la participación del maestro o alumno, ambos pueden utilizar otras estrategias para llegar al mismo fin, (por ejemplo, si al maestro le da pena cantar frente a sus alumnos, puede auxiliarse de un cassette para enseñar el canto y después ponerlo en escena). Esta última sugerencia nos hará recordar nuestra niñez y podremos compartirla con nuestros niños sin coartar su libertad de expresión.

Para desarrollar la puesta en escena, consultamos el libro correspondiente encontrando las siguientes puestas en escena: - "La orquesta de animales", "El comal y la olla", "La fiesta de los zapatos", "El jicote aguamielero", "Borbón"; cada puesta en escena indica cómo realizarla y cómo elaborar los materiales necesarios, a manera de que el docente pueda vincularlo con más asignaturas, dependiendo de su creatividad y disposición; en nuestro caso elegimos "La orquesta de animales", pues a los niños les pareció muy divertida la manera de representar a los --

personajes y los materiales que se iban a utilizar; lo referente a puesta en escena, coro, telón de fondo, instrumentos y montaje final, lo podremos consultar en la parte de anexos. Además de "El taller de Cri-cri", nos apoyamos en otro libro titulado "Cri-cri. Sus cuentos y sus canciones"; las leí y canté algunas canciones para que escucharan la entonación que se debía dar a la letra cuando se participara. Unos alumnos no sabían quién -- era Cri-cri, aunque se sabían algunas de sus canciones. Les platicué que era un grillito cantor que quería mucho a los niños y que había escrito muchas canciones para que los niños aprendieran jugando, como: "Las vocales", "La patita", "El ropavejero", y muchas más.

Una vez elegida la canción, preguntamos quién deseaba representar a los personajes; algunos tenían temor, pero les dijimos que no iban a gastar, porque en el taller de Cri-cri debemos confeccionarnos nuestros aditamentos necesarios y lo más bonito es que nos ilustran cómo debemos hacerlos y cómo deben quedar; aclaramos que los que sobraran bailarían como lo indicaba el libro, por eso les iba leyendo y escribiendo las instrucciones en el pizarrón para que ellos las fueran escribiendo y comprendiendo; se nos decía cómo elaborar nuestro telón de fondo y lo hicimos; dibujé los antifaces y ellos los recortaron e iluminaron, para el telón conseguimos una tela amarilla de la Dirección y formamos equipos para recortar estrellitas, signos musicales; para adornarlo les traje serpentinas y globos porque no podían conseguirlo; lo laborioso fueron los instrumentos, pero algunos maestros nos apoyaron con materiales de desecho.

Los niños anotaron en su cuaderno las instrucciones de cómo elaborar los instrumentos, los materiales que utilizamos fueron los siguientes:

ARPA. Varas, hilo y sobrante de papel dorado.

ORGANILLO. Caja grande de alpura, papel lustre, manguera, alambre, cinta de bolsa.

SAXOFON. Cartulina. (Sólo recortamos e iluminamos)

TROMBON. Manguera, hilo, agujas, botella de 2 lts.

VIOLON. Caja de cartón, clavitos, ligas. (Se recortó)

Trompeta. Manguera, vaso de unicel, crepé sobrante.

Maracas. Botes, piedritas, palitos.

TAMBOR. Usamos uno viejo de la escuela.

Después de poner en escena nuestra obra, prestamos los materiales a grupos que deseaban trabajar con ellos. Lo bonito para los niños fué que antes de terminar los instrumentos, recibimos (junto con otros grupos interesados) por parte de la Coordinadora de Rincones de Lectura con sede en Puebla, para venir a filmar nuestro trabajo y el de dos grupos más, la filmación se llevó a cabo el veintiuno de enero de 1997 quedando a mi cargo el primer ciclo.

A pesar de nunca haber sido filmados, los niños se comportaron sin pena ante la cámara, ellos seguían trabajando en su actividad. Al final mostraron sus escritos y trabajos entre sus compañeros valorando su esfuerzo, también realizaron preguntas orales entre ellos acerca del trabajo para ver si alguno había encontrado dificultades para lograrlo. Todos aplaudieron felices.

■ P E R S P E C T I V A S . ■

Esperamos contagiar con el presente trabajo a compañeros que se muestran renuentes al cambio, con las actividades aquí planteadas mostramos otro panorama de la educación que podemos proyectar como docentes en el medio rural y no limitar a estos privilegios sólo a niños del medio urbano. Ofrecemos elementos teórico prácticos que pueden enriquecer aún más la práctica docente de otros Profesores frente a grupo que en ocasiones buscan algo diferente para ser aplicado en su grupo. El mejoramiento personal y profesional, hace comprender mejor las necesidades educacionales de los alumnos, en este caso los que presentan problemas con el proceso de adquisición de la lecto-escritura; sabemos que no será un cambio radical ni de inmediato por formar parte de un proceso de asimilación muy complejo, pero por lo menos lograremos que los alumnos aprueben el grado sin temor a ser marginados por no tener un completo dominio de la lectura o escritura propia. Tomando como fundamento lo expuesto en los capítulos anteriores, podemos llegar a las siguientes ...

■ C O N C L U C I O N E S . ■

Para que el docente frente a grupo, pueda adquirir las herramientas necesarias que implican la posible solución a un problema detectado en el ámbito escolar, debe documentarse, de tal manera que lo que se exponga esté sustentado por un autor

y los involucrados tengan la confianza de ser guiados con la --
verdad.

* Es un hecho que lo aportado por los autores: Vygotski, -
Ferreiro, Gómez Palacio, Teberosky y Goodman dotan de elementos
esenciales al docente para apoyar el trabajo referente a problemas
de lecto-escritura; encontramos la recuperación de sus aportaciones
en la propuesta PRONALES, pero si al tener los apoyos
no los consultamos e intentamos llevar a la práctica, nuestros
documentos bibliográficos no serán funcionales a la realidad y
necesidades de nuestras escuelas rurales.

* El juego, como elemento didáctico, es la llave que abre
la imaginación y creatividad del niño y adulto; por ser una ne-
cesidad vital del ser humano, permite al docente recuperarlo pa
ra que no desaparezca en el ámbito educativo.

3 Al enfrentar al niño a actividades lúdicas para adquirir
la convencionalidad de la lecto-escritura, estaremos respetando
sus necesidades de aprendizaje y posibilidades de acción en el
desempeño escolar, logrando en él aprendizajes significativos.

* El conocer y aplicar en nuestra práctica docente estrategias
lúdicas que involucren a niños y maestros durante la clase
propicia que el niño aprenda de manera armónica; no se ve pre--
sionado por el burocratismo institucional que en ocasiones opri
me a nuestros niños, limitando su aprendizaje creativo.

* El no contar con materiales sugeridos en una estrategia,
no justifica el no llevarla a cabo; el medio ambiente es rico -
en materiales de desecho que debemos aprender a utilizar y ense
ñar al niño a aprovechar el material de su entorno.

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

- GOMEZ P. Margarita. La producción de textos en la escuela, México, SEP, 1996, 142 págs.
- GOMEZ P. Margarita y otros. El niño y sus primeros años en la escuela, México, SEP, 1996, 229 págs.
- GOMEZ P. Margarita y otros. La lectura en la escuela, México, SEP, 1996, 311 págs.
- SOSA, Laura. El taller de Cri-cri, Rincones de Lectura, Puebla, SEP, 1994, 78 págs.
- SUAREZ DIAZ, Reynaldo. La educación, México, Edit. Trillas, 1989, 182 págs.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar, LEPEP 85, México, UPN, 1988, 366 págs.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, México, UPN, 1991, 409 págs.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. El niño: Aprendizaje y desarrollo, LEB 75, México, UPN, 1995, 221 págs.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Técnicas y recursos de investigación I, México, UPN, 1987, 242 págs.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. El desarrollo de la creatividad: Imagen y significado, México, PACAEP, 1988, 715 págs.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. La evaluación en la escuela primaria, México, PPAM, 1993, 136 págs.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. La lengua escrita en la educación primaria, México, CAD, 1992, 220 págs.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Plan y programa de estudio, México, SEP, 1993, 164 págs.