



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN



✓
"LA LECTO - ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR"

PROPUESTA PEDAGOGICA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR

PRESENTA:

FLORA RAQUEL JUAREZ PARRA

XALAPA VER.

JULIO DE 1995

DICTAMEN DE TRABAJO DE TITULACION

Xalapa, Ver., a 7 de Julio de 1995.

C.PROFRA. FLORA RAQUEL JUAREZ PARRA.
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:

"LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR"

Opción: Propuesta Pedagógica, a propuesta de la Asesora Judit Vergara
Monrreal, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos
establecidos por la institución.

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

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


PROFR. VENTURA PEÑA BELLO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD U.P.N.



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD REGIONAL XALAPA
30 A
XALAPA, EQZ, VER.

I N D I C E

	Pag.
INTRODUCCION	
I LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR	
1.1 La problemática actual	3
1.2 El sistema educativo con relación a la lecto-escritura	6
1.3 El papel de la educadora	8
1.4 Los padres de familia	9
1.5 El educando	11
II LA LECTURA COMO SISTEMA DE COMUNICACION	
2.1 Diferencia entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito	14
2.2 Teorías de aprendizaje en los programas oficiales	18
2.3 Características del pensamiento del niño Preescolar	19
2.4 Metodología utilizada en preescolar los últimos años	22
2.5 El método de proyectos	26
2.6 Situación Técnico Pedagógica de las educadoras	29
2.7 El nuevo Programa de la Modernización Educativa.	35
2.7.1 Nivel presilábico	37
2.7.2 Nivel silábico	38
2.7.2.1 Transición silábico alfabética	38
2.7.3 Nivel alfabético	39
2.8 El proceso de lectura	39
2.8.1 Interpretación de textos	40
2.8.1.1 Primer momento	40
2.8.1.2 Segundo momento	40
2.8.1.3 Tercer momento	41
III ESTRATEGIA DIDACTICA	
Anexo 1	58
Anexo 2	60
Anexo 3	63
Anexo 4	65
Anexo 5	66
Anexo 6	70
Anexo 7	73
Bibliografía	76

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

El presente trabajo fue elaborado con la intención de buscar nuevas estrategias que coadyuven a elevar el nivel de conocimiento de las educadoras de la zona 89 de preescolar sobre la lecto-escritura en preescolar, ya que tenemos a nuestro cargo un buen número de Jardines de Niños, así como la responsabilidad de orientar a las educadoras y es realmente preocupante pensar que no se está realizando la actividad del acercamiento del niño a la lengua escrita, como lo sugieren las investigaciones fundamentadas en las teorías psicogenéticas y psicolingüísticas.¹

Esperamos que con este trabajo se contribuya a mejorar la labor docente que se desempeña en las aulas y que redunde en una mejor preparación de los educandos de los Jardines de Niños de la zona 89 de preescolar. Por ello, nuestra estrategia didáctica va dirigida a las educadoras con el fin de promover en ellas el conocimiento necesario para orientar la adquisición de la lecto-escritura.

En el Capítulo I "La lecto-escritura en el nivel preescolar" se da a conocer la problemática por la que ha atravesado la lecto-escritura, desde cómo ha sido tratado a través de los diferentes programas que ha tenido el nivel de preescolar hasta los obstáculos con los que se enfrenta la educadora en su práctica docente, tanto con los alumnos como con los padres de familia.

1 Cfr. Emilia Ferreiro, Nuevas perspectivas sobre los procesos de la Lectura y escritura, México, Siglo XXI, 1981

En el Capítulo II, "La lecto-escritura como sistema de comunicación" se explica como se ha venido tratando la lecto-escritura en los Jardines de Niños de veinte años a la fecha. Se presenta además los resultados de una encuesta realizada a las educadoras de la zona 89.

En el Capítulo III, "Estrategia Didáctica", se propone una estrategia didáctica para habilitar a las educadoras sobre los conocimientos que deben tener sobre el desarrollo de la lengua escrita en el nivel preescolar. La estrategia es aplicable a la realidad para que verdaderamente se ponga en práctica en la labor docente.

I. LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR.

1.1 La problemática actual.

Desde hace varias décadas las educadoras tratamos de resolver la siguiente incógnita: ¿Se debe o no enseñar a leer y a escribir a los niños en edad preescolar? Si se hace, ¿con qué método debe hacerse?

El Sistema Educativo Nacional marca que no se debe enseñar a leer y a escribir en el Jardín de Niños, pero, por otra parte, los padres de familia insisten en que los niños del último grado preescolar aprendan las primeras letras.

Con respecto a esta problemática las nuevas investigaciones psicolingüísticas ponen en evidencia que el factor determinante para la adquisición de la escritura tiene que ver con el contexto alfabetizador del educando. Esto quiere decir que si un niño en edad preescolar ha sido socializado en un medio alfabetizado está apto para adquirir la lecto-escritura.

Por otro lado, es necesario dejar en claro que la adquisición de la lecto-escritura constituye un proceso que inicia con la discriminación del niño acerca de lo que se lee y de lo que no se lee y que va seguido de la concepción de los garabatos como los primeros signos de escritura. Así pues si consideramos esto la educadora sí enseña a leer y a escribir en la medida en que abre la puerta del proceso de adquisición.

El Programa de Preescolar de 1981 (PEP 81) dentro del eje de desarrollo de la función simbólica incluye el aspecto: lenguaje escrito, lecto-escritura. Hace doce años, cuando se implantó este

programa, como muchos otros que se imponen en la educación, sólo se repartió a las educadoras sin mayor explicación. A las Jefes de Sector e Inspectoras así como a un número muy reducido de educadoras se les mostró una serie de diapositivas en las que más que el manejo o fundamentación del programa se les trataba de convencer de que el cambio del programa era bueno, ¿por qué?, no se dieron razones válidas, fundamentadas en algún estudio, sólo se echó a andar como tantos otros programas.

La metodología era completamente distinta a la del programa de 1979, elaborado bajo fundamentos conductistas cien por ciento que marcaban cada una de las actividades que se deberían realizar adjuntándole su objetivo. Entregaban ahora un programa con una lista de juegos sin mayores lineamientos.

Específicamente, con respecto al problema que tratamos de abordar, la lecto-escritura, el Departamento de Educación Preescolar en el Estado de Veracruz, indicó que el apartado de lenguaje escrito no se tomaría en cuenta para la evaluación de los niños. En contradicción con esto el programa marcaba como actividades: etiquetar, enlistar, graficar, etc. ¿Por qué se presentaban estas contradicciones?, ¿a qué se debía que se controlara a las educadoras con estas indicaciones? Solo existía una razón, la falta de conocimiento de las autoridades sobre el programa, así como la falta de difusión sobre la fundamentación teórica del mismo. Era tal la desinformación que durante diez años que duró el programa PEP 81 no se logró comprender este apartado, aunque en los años 90-91 se dieron algunas orientaciones sobre la lecto-escritura.

Las escuelas formadoras de educadoras seguían sin conocer los enfoques del aprendizaje de la lecto-escritura, por ello, aunque

egresan como Licenciadas en Educación Preescolar, este aspecto al que nos referimos sigue sin conocerse. Los estudios de la Dra. Emilia Ferreiro y sus colaboradores, a pesar de haberse iniciado en México desde 1979 no han llegado más allá de un sector muy reducido de educadoras.

Ahora, cuando existe un nuevo programa en el que se propone una metodología en donde el niño participe activamente en su aprendizaje, que propone y discute lo que desea aprender, cuando la parte medular del programa consiste en acercar al niño a la lecto-escritura y propiciarle un ambiente alfabetizador, estamos como en el programa anterior, no se nos ha dado los fundamentos teóricos necesarios para poder entender el por qué de este nuevo programa, y cómo defender nuestros puntos de vista ante los padres de familia que nos reclaman que se les pongan "tareas" a los niños llenando páginas con letras que no les dicen nada.

Al estar bajo nuestro cargo la supervisión y orientación de las educadoras de la zona 89 de preescolar ubicada en los municipios de Xalapa, Rafael Lucio, Acajete, Rafael Ramírez, Tatatila, Villa Aldama y Perote, nos preocupa pensar que las cincuenta educadoras circunscritas no estén suficientemente preparadas para guiar a los niños que están en sus manos, con respecto a la lecto-escritura ni para proporcionarles un ambiente alfabetizador adecuado, donde ellos puedan compensar las carencias que pudieran existir en su hogar y su comunidad, dado que la mayoría de los Jardines están localizados en el área rural y los niños que asisten a ellos provienen de familias con escasos recursos econó

micos (véase Anexo 1).

Es por esto que el problema que nos planteamos en este trabajo es el de realizar un programa de actividades en donde se dé a conocer los estudios más recientes sobre la lecto-escritura en el niño preescolar. Nos preocupa cómo hacer para que las educadoras fundamenten su trabajo diario en el aspecto de la lecto-escritura.

Es necesario que las educadoras estén conscientes de las etapas por las que atraviesa el niño en la adquisición del lenguaje escrito.

1.2 El sistema educativo con relación a la lecto-escritura.

Como se ha expuesto, los programas que se nos proporciona no son conocidos por todas las autoridades encargadas del nivel preescolar. La fundamentación de los programas no es difundida y no existen espacios para poder disipar las dudas que se tengan, pues las supervisoras, jefes de sector y asesores técnicos, no están debidamente capacitados para resolver las dudas de las educadoras o por lo menos orientarlas sobre el tipo de bibliografía que pueden consultar.

Esta falta de información tiene su razón en el hecho de que los medios que se utilizan en el Sistema Educativo para difundir los programas, son en cascada y, como se sabe, la información de boca a boca se distorsiona, por lo que, cuando llega a las educadoras, ya está bastante deformada.

Otro obstáculo que se le presenta a las supervisoras para

orientar a las educadoras adecuadamente es el burocratismo, ya que muchas veces la entrega de diferente documentación y trámites administrativos no dejan el tiempo necesario para observar detenidamente a cada una de las educadoras de la zona para que ellas se acerquen a la supervisora a pedirle información y orientación sobre las diferentes situaciones que se le presentan en el aula. Aunado a esto, influye la ubicación geográfica en que se encuentran los Jardines de una zona y el número que la constituye, por ejemplo la zona 89 está dispersa en siete municipios y la mayoría de los planteles se encuentran en el área rural, son unitarios o bidocentes, lo que dificulta más la comunicación ya que no se puede llamar constantemente a las educadoras para brindarles orientación, pues dejarían sus planteles solos y los niños perderían su asistencia al Jardín.

Es por esto que es necesario crear una estrategia que ayude a las educadoras a actualizarse en el aspecto de la lecto-escritura, sin que por esto descuide el trabajo con los niños.

Un problema más que afronta la educación preescolar y que lleva muchos años tratando de resolverse es la vinculación que debe existir entre el Jardín y la escuela primaria. Porque si la educadora se propone llevar al niño por una línea de aprendizaje donde exista comprensión y no mecanización de la lecto-escritura y llega a una escuela donde el maestro de primer grado lleva quince años con un sistema mecanicista y no piensa cambiar su método porque le parece el más adecuado, será realmente frustrante para el pequeño. Es necesario que ese enlace del que tanto se ha hablado en la Modernización Educativa se dé en la realidad de

las aulas, para mejorar el aprovechamiento del niños, así como para favorecer su sano desarrollo mental y emocional.

1.3 El papel de la educadora.

Las educadoras tienen diversos motivos por los cuales no han accedido al cambio en las estrategias de su trabajo, en especial en la lecto-escritura, pero creemos que la más determinante es la falta de conocimiento sobre cómo están estructurados los nuevos programas; de cómo se da el proceso de aprendizaje de la lengua escrita en el niño y por qué etapas atraviesa este proceso. Muchas de ellas no saben de los trabajos de investigación que se han realizado en nuestro país.

Esta falta de información les resta elementos para poder cambiar su práctica docente, ya que todos nos sentimos seguros con algo que conocemos, y cuando hay que realizar un cambio debemos estar muy bien informados, convencidos de lo que estamos haciendo. De esta manera podemos realizar nuestro trabajo, sin temor a que compañeros o autoridades nos censuren, que los padres de familia se quejen de la labor realizada, porque se tendrá los suficientes fundamentos para explicarles el por qué de nuestro trabajo.

Es por esto que las educadoras deben estar informadas de las investigaciones que se han venido realizando en los últimos años

Las educadoras siguen poniendo planas a sus alumnos a "escondidas" de sus autoridades porque los padres de familia les exigen que el último grado del nivel preescolar los niños sepan uti

lizar un cuaderno, tomar un lápiz, y hacer letras y palabras. Si la educadora no está lo suficientemente preparada para fundamentar sus conocimientos, no podrá explicarle a los padres que el hacer planas no favorece en nada al niño.

Pero todavía hay un problema más grave que afrontar, y es el del maestro de primer grado de primaria, quien espera del niño que cursó el Jardín, que atienda, que esté sentado, y sobre todo que sepa las primeras letras, ya que el niño que pregunta, opina y discute, es un grave problema para el maestro de primaria.

Es también frecuente encontrar que los niños que asisten por la mañana al Jardín de Niños por la tarde van a una escuela primaria vespertina. Esto es realmente un problema del sistema que, sólo se puede resolver con la ayuda de los directores de las escuelas primarias.

1.4 Los padres de familia.

Cuando en una comunidad rural los padres de familia mandan a sus hijos al Jardín de Niños, muchas veces no toman esta institución como un plantel educativo sino como una guardería. Es papel de la educadora explicarles de la forma más sencilla, pero a la vez clara, cuáles son los objetivos del Jardín de Niños, para esto, como ya mencionamos en el inciso anterior, la educadora debe de estar muy bien preparada.

Cuando los padres de familia ven al Jardín como una institución educativa, confunden la labor que debe desarrollarse en éste, y creen que el Jardín es una "escuelita" o preprimaria en

donde los niños deben aprender las vocales, el alfabeto, su nombre y casi siempre las palabras mamá y papá, ya que ellos no comprenden que el juego en esta edad se utiliza como recurso didáctico para la enseñanza del preescolar.

Muchos de los padres de familia de las zonas rurales son analfabetas, y en mayor número las madres, que son las que están más en contacto con los niños. Algunas de ellas cursaron los primeros grados de primaria, porque como ya señalamos, los Jardines se encuentran en zonas rurales y allí no es todavía muy importante que las mujeres que se dedicarán a su hogar terminen su primaria. Como no vuelven a utilizar sus conocimientos se convierten en analfabetas funcionales. Esto es también una desventaja que tienen los niños del campo con respecto a los niños de la ciudad.

Volviendo a los padres de familia, ellos exigen que se les pongan tareas a sus hijos. Estas tareas deben consistir en planas de letras o palabras que si no se hacen piensan que el pequeño sólo está perdiendo el tiempo jugando todo el día.

Muchos padres, cuando se les invita a que sus hijos asistan a preescolar se niegan argumentando que no tienen suficientes recursos económicos y que prefieren esperar a que el niño tenga edad para cursar la primaria porque allí si se aprende a leer y a escribir.

Esto es uno de los factores negativos que más influye en la baja asistencia o deserción en el Jardín de Niños.

1.5 El educando.

El niño por lo general asiste con gusto al Jardín pero muchas veces hemos visto cómo el niño que al principio asistía con gusto, al pasar a otro grado, sus padres dicen que se aburren del juego; pero esto depende concretamente de las estrategias de trabajo de la educadora para mantener el interés de los pequeños.

También tenemos que decir que los padres influyen mucho para que el niño realice planas de letras, pues en ocasiones en su casa lo ponen a realizar esta actividad, pues si tiene hermanos mayores pretenden imitarlos. Si en el Jardín no se le ofrecen actividades compensatorias que ayuden a satisfacer estas inquietudes, puede ser que el niño no quiera regresar a un lugar donde sólo se juega sin una dirección educativa.

Habría que ver cuál es el ambiente que rodea al niño y con qué contexto alfabetizador cuenta, así como también qué tipo de actividades se realizan en su comunidad para que sea necesaria la lecto-escritura.

Habría que ver, además, qué perspectivas de trabajo o de estudio tienen los niños de estas comunidades. ¿Podrán todos estos niños seguir estudiando y terminar una carrera o sólo necesitarán los conocimientos elementales para ser campesinos, obreros, o empleados de pequeños comercios?. Todo esto debe tomarse en cuenta para saber qué motivaciones tiene el niño para aprender a leer y a escribir, qué portadores de textos tiene a su alrededor y cómo son aprovechados éstos. Goodman² nos recuerda que el desarro

2 Yeta Goodman "Desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" en Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar, Antología. México. UPN, 1988, pag. 60

llo de la escritura se realiza en un contexto socio cultural y que debemos tomarlo en cuenta en el aprendizaje del niño.

La mayoría de los productos transnacionales como son: Coca-Cola, Sabritas, Bimbo y toda clase de licores y cervezas llegan a los lugares más recónditos de nuestro país y la zona de las Vigas no es la excepción, por todos lados existen anuncios de estos productos en las tiendas en donde las familias se abastecen.

En estos lugares, los niños desde muy pequeños son los encargados de realizar "los mandados" como ellos los llaman, es así que los pequeños están familiarizados con estos portadores de textos.

No podemos pasar inadvertido que cuando se les encargan revistas a los niños, llegan al salón de clases novelas de aventuras, policiacas y toda clase de revistas de este tipo que sus familiares leen. Por lo que no podemos decir que no se tenga el hábito de la lectura. Por si fuera poco, la red nacional de televisión llega a todo nuestro país "de costa a costa y de frontera a frontera". Es así que el niño aun cuando se encuentra en zonas rurales no está del todo incomunicado como a veces creemos.

La educadora debe utilizar todas sus habilidades para provechar los recursos que le ofrece el medio circundante y retomar-los para una mejor conducción en la labor educativa.

Es este niño con todas sus características personales y de su entorno al que debe dirigirse nuestro programa educativo del nivel preescolar.

Así pues, con la delimitación de la estrategia educativa motivo de este trabajo pretendemos elevar el nivel de conocimiento de las educadoras de la zona 89 del nivel preescolar con respecto a la adquisición de la lecto-escritura.

II. LA LECTURA COMO SISTEMA DE COMUNICACION.

Cuando hablamos de la lecto-escritura debemos recordar que se trata de una forma de comunicación, es decir, de un lenguaje don de se expresan ideas y sentimientos, ya que leemos los pensamien tos y formas de sentir de otras personas.

El lenguaje escrito como medio de comunicación surgió desde los inicios de la histo ria de la humanidad, como resultado de necesidades tales como:

- a) Recordar en un momento dado algo que ha de hacerse.
- b) Comunicarse con otras personas que no están presentes, ni fácilmente accesibles al momento.
- c) Hacer valer los derechos de uno con una marca distintiva sobre las herramientas, el ganado, etc. o con una marca semejante distinguir la producción personal propia (por ejemplo una clase de alfarería ³

Creemos que esta clase de necesidades siguen existiendo, con la diferencia de que ahora contamos con un lenguaje escrito bien estructurado.

2.1 Diferencia entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito.

Generalmente cuando hablamos de lectura o de escritura sólo nos concretamos a pensar en el simple descifrado de letras o en la identificación de grafías con un nombre. En el caso de la escritura pensamos inmediatamente en una actividad motora, y creemos que cuanto más ejercicios de actividad motora fina hagamos con los niños más rápidamente aprenderán a escribir.

El lenguaje escrito es algo más que estas actividades que aca

3. Hermine Sinclair. "El desarrollo de la escritura: avances problemas y perspectivas" en

Desarrollo lingüístico y currículum escolar, Antología, México, UPN, 1988. p. 48

bamos de mencionar, tiene un alto grado de convencionalidad y su aprendizaje requiere de estructuras mentales muy elevadas. A diferencia del lenguaje hablado, el lenguaje escrito tiene sus propias reglas, muchas veces pensamos que sabiendo "leer y escribir" podemos redactar cualquier texto, pero cuando tomamos un papel y un lápiz y nos disponemos a escribir nos damos cuenta de que no es lo mismo hablar que plasmar nuestras ideas en forma gráfica sobre un papel, ya que cuando lo hacemos carecemos de toda emotividad y gesticulación con la que cuenta el lenguaje hablado.

La lectura es a nuestro criterio el rescate de significados o la interpretación de ideas dentro de un contexto determinado, incluyendo aquél en el que se desenvuelve el lector y las experiencias obtenidas con anterioridad. En este sentido Gómez Palacios afirma que "la lectura es una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener un significado" ⁴

En el Jardín de Niños no se les enseña a los pequeños a leer y a escribir letras y palabras como algunos padres quisieran, pero la educadora debe propiciar un ambiente apropiado y favorecedor para iniciar al niño a la lecto-escritura en la forma más natural posible, como aprendió el lenguaje hablado, aprovechando lo que le rodea y enriqueciendo esos ambientes que carecen de estímulos para este aspecto.

4 Margarita Gómez P. "Consideraciones Teorías generales acerca de la lectura", en Desarrollo lingüístico y curriculum escolar. Antología, UPN, México, 1988. p. 75

Es muy importante que la educadora tome conciencia de cómo adquiere el niño el lenguaje escrito, como dice Yetta Goodman "los niños aprenden a escribir de la misma manera que aprenden a hablar".⁵ Sólo que nosotros no nos percatamos de este proceso de desarrollo y hemos perdido los momentos claves en que el niño se inicia en la lecto-escritura.

La obligación de la educadora es la de estar perfectamente preparada y conocer la manera de propiciar eventos de lecto-escritura. Es por esto que nuestro principal objetivo es el de que la educadora se siga preparando y esté actualizada sobre las investigaciones más recientes de esta línea de conocimiento.

Todos los niños, antes de llegar a nuestras aulas ya utilizaron una hoja, un cuaderno, un lápiz para hacer "garabatos" que para nosotros no tienen ningún significado, pero que al niño le está diciendo algo. Goodman afirma que el niño puede utilizar la escritura para controlar la conducta de otros, para marcar sus propiedades, para representar su imaginación, para recordar algo, etc. A estos fenómenos los denomina "principios funcionales" de la adquisición de la escritura.

Otros autores como Gudlach afirman que "los niños empiezan a escribir antes de asistir a la escuela, porque dan valor a la lengua escrita, porque descubren los usos significativos de la escritura, construyendo puentes que van desde sus actividades familiares, hablar, dibujar, jugar con representaciones, hasta la

5 Yetta Goodman. "El Desarrollo de la escritura en niños muy pequeños", en Desarrollo lingüístico y currículum escolar. Antología, México, UPN, 1988. p. 59

nueva posibilidad que brinda la escritura"⁶

Frank Smith dice que "existen dos fuentes de información en la lectura: las fuentes visuales y las no visuales. La información visual se refiere a los signos impresos en un texto, que se perciben directamente a través de los ojos. Se refiere al conocimiento del tema o el material del que se trata"⁷

Así pues en el desarrollo infantil es necesario estar consciente de cómo aprende el niño para ir superando los viejos conceptos que consideran el aprendizaje como la transmisión de conocimientos de los adultos a las nuevas generaciones. Existen nuevas corrientes e investigaciones que nos han demostrado que el niño va construyendo su propio conocimiento a través de sus propias experiencias, pero sobre todo cuando es capaz de relacionar interiormente objetos o situaciones antes experimentadas. Nuestra concepción de aprendizaje tiene que ver entonces, con el hecho de propiciar situaciones más que transmitir conocimientos.

"De acuerdo al estructuralismo, los niños aprenden modificando las viejas ideas y no acumulando nuevos fragmentos"⁸

6 Citado por Margarita Gómez P. "Consideraciones teóricas generales acerca de la escritura" en Desarrollo lingüístico y curricular. Antología UPN. México 1988. p. 89

7 Ibid. p. 76

8 Constance Kamii. "La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget" en Antología de Apoyo a la Práctica del Nivel Preescolar. SEP. México 1988 p.76

2.2 Teorías de aprendizaje en los programas oficiales.

Existen diversas formas de definir el aprendizaje de acuerdo a las corrientes psicológicas o pedagógicas bajo las cuales se sustente la definición.

El conductismo que regía nuestros anteriores programas no señala que el aprendizaje es un cambio de conducta a través del mecanismo estímulo-respuesta, es decir sólo toma en cuenta al sujeto y al objeto de conocimiento dejando de lado el entorno que lo rodea así como las estructuras que se van formando.

En este trabajo nos referiremos al aprendizaje desde el punto de vista psicogenético, cuyos principales exponentes son Wallon y Piaget. Para este último el aprendizaje ocurre a través de los procesos de asimilación y acomodación de esquemas que provocan un desequilibrio que orienta hacia un equilibrio: pero esto no es estático, cuando se presenta una nueva situación el individuo entra en conflicto y se da nuevamente este desequilibrio que dará origen a un nuevo conocimiento. El sujeto construye su conocimiento de acuerdo con las estructuras previas a través de experiencias y objetos de conocimiento que pueden ser problemas o situaciones, no sólo los objetos sino la interrelación que tengan con ellos y su medio. Esta forma de construir el conocimiento no es privilegio de la etapa infantil del ser humano ya que a lo largo de toda su vida seguirá adquiriendo sus conocimientos mediante este proceso.

2.3 Características del pensamiento del niño preescolar.

El pensamiento del niño preescolar tiene diversas características que lo hacen diferente de un bebé o un niño en edad escolar.

El egocentrismo es una de estas características del pensamiento que consiste en excluir toda objetividad que venga de la realidad externa hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva. El pensamiento debe pasar por un proceso de descentración paulatina que le hará diferenciar su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento.

Este egocentrismo se manifiesta en lo que Piaget llamó juego simbólico, de imaginación o imitación. A partir del juego simbólico el mismo niño transforma su realidad en función de sus deseos, por eso vemos a los niños jugando a la comidita, la escuela, el doctor, etc. Es este además la base del desarrollo del lenguaje puesto que el niño juega con una combinación de significantes y significados. Así cuando escuchamos los diálogos o monólogos de los niños nos damos cuenta de que los realizan en función de su propia interpretación, ellos son siempre los protagonistas, los demás son sus juguetes.

Otra característica del pensamiento del niño preescolar es el animismo a partir del cual el niño concibe las cosas y objetos como dotados de vida propia, para él los astros, las cosas que le rodean tienen vida propia, por eso vemos en nuestras comunidades correr a un niño montado en un palo de escoba y jugar feliz con el caballo más hermoso que nadie haya tenido.

Una característica más es el artificialismo, esto es, la idea que tiene el niño de que las cosas han sido hechas por el hombre o un ser divino. Por eso las preguntas tan frecuentes como: ¿Quién puso ahí la luna? ¿Quién hizo las montañas?

En el realismo, el niño supone que son reales hechos que no se han dado, como son los sueños o las narraciones que les hacemos. Es por esto que muchas veces nos sorprendemos porque el niño más pequeño no le temía a la oscuridad y ahora que ya está grandecito ya le tiene miedo.

Estas características del pensamiento del niño no son los únicos puntos que se deben tomar en cuenta en el aprendizaje.

Otros aspectos como el físico, cognoscitivo y social son también muy importantes para el aprendizaje y la lecto-escritura como parte de éste no escapa a estos aspectos.

El aspecto afectivo social como parte integral del educando debe ser también tomado en cuenta ya que cuanto más seguridad y confianza tenga un niño, mayor facilidad tendrá para resolver los problemas que se le presentan, en caso de no tener éxito en su empresa tendrá la capacidad para aceptar su fracaso e iniciar nuevamente, lo cual es muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que muchas veces esta falta de aceptación al fracaso y a la frustración es causa de un índice de reprobación y en muchas ocasiones de deserción escolar; por esto es muy importante que los adultos, ya sean padres o maestros, dejen expresar a los niños libremente, sin juzgarlos o rechazarlos, ya que esto da como resultado que el pequeño deje de expresar sus ideas y poco a poco deje de participar y se vaya aislando. Es ne

cesario que el niño exprese sus gustos, preferencias y necesidades, pues de este modo desarrollará un lenguaje corporal, oral, gráfico que posteriormente se reflejará en su lenguaje escrito. Cuanto mayor interacción tenga el niño con sus compañeros, padres y maestros, mejores posibilidades de comunicación tendrá, redundando en un mejor aprendizaje.

Tomando en cuenta que el aprendizaje se da a través de la formación de estructuras, en la lecto-escritura también se da la formación de éstas, poco a poco de acuerdo con las experiencias que el niño va teniendo. No se puede decir que este aprendizaje se inicia hasta la escuela primaria, ya que dependerá de las estructuras anteriores y de todo un conocimiento que proviene tan to del individuo, como de su entorno.

El niño no debe ser seccionado, concretándonos sólo en ejercitar su coordinación motora fina, es necesario un desarrollo de su personalidad en forma integral. Su conocimiento del medio que lo rodea debe ser lo más completo posible, cuanto más conocimien to tenga el educando de su entorno, mayores serán sus posibilida des para expresarse tanto en forma oral, como gráficamente, por medio del dibujo y representaciones plásticas en el caso de niños preescolares, por eso deben saber clasificar, reconocer pro piedades físicas de los objetos, porque de ello dependerá que su capacidad conceptual sea mayor, pues como ya hemos mencionado en repetidas ocasiones, leer no es sólo el descifrado de letras, sino que se debe tener un cúmulo de conocimientos que posteriormente le permita como lector utilizar las estrategias propias de

la lectura, como son:

- a) El muestreo, que permite seleccionar lo útil del texto y dejar a un lado lo menos importante, para esto le ayudarán sus experiencias anteriores.
- b) La predicción, que permite al lector predecir el final de la historia.
- c) La anticipación, que tiene mucha relación con la predicción puesto que se van haciendo avances en la historia.
- d) La inferencia, en la que se deduce información no existente en el texto. De aquí se da la confirmación o autocorrección en el texto, la primera si son verdaderas las tres primeras estrategias o la segunda si no fuera aceptada la opinión del lector.⁹

2.4 Metodología utilizada en preescolar en los últimos años.

Antes de 1979 no existía en preescolar programa alguno, sólo guías de trabajo en donde se daban temas de acuerdo a la época del año como las estaciones, por ejemplo, el día de la madre, fiestas patrias, fiestas tradicionales, en las que se daban sugerencias de actividades. En lo que respecta al tema que nos ocupa, eran llamadas actividades de coordinación motriz fina o de maduración para la escritura, que consistían en hacer figuras con rayados que se iniciaban con el círculo y las rectas. Posteriormente, en la primaria, dichas actividades se convertirían en la actividad de caligrafía. (Véase anexo 2).

En 1979 se nos dió a conocer un programa con un fundamento teórico conductista, como se mencionó en el capítulo anterior. Para la lecto-escritura se realizaron una serie de actividades llamadas EPLE, ejercicios previos a la lecto-escritura, más tarde estos mismos ejercicios tomarían el nombre de APLE, actividad

⁹ Citado en Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar, SEP. México 1990. pp. 53-54

des previas a la lecto-escritura pero seguían siendo las mismas.

Estas actividades se iniciaban con una evaluación en donde se le proporcionaba al niño la mitad de un pliego de cartulina, con un número determinado de figuras recortadas, de cualquier papel, sólo se pedía que fueran iguales. De acuerdo al lugar que las pegara obtenía un puntaje (Véase Anexo 3).

Si concentraba todas las figuras en un solo lugar era el puntaje más bajo. Si estaban dispersas del centro hacia abajo a la derecha, era un puntaje bajo, a la izquierda era mayor. Si estaban dispersas del centro hacia arriba, el puntaje subía.

El mayor puntaje era para los niños que colocaban las figuras dispersas de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha

Todo esto suponía que el niño ya estaba "maduro" para la lecto-escritura. Pero aun cuando se evaluaba a los niños, independientemente de los resultados a todos los niños se les ponían los mismos ejercicios, iniciándolos con su propio cuerpo, desplazándose en un determinado espacio, sin chocar con sus compañeros. Después rasgaban grandes hojas de papel haciéndolas posteriormente una bola. Se pintaban grandes espacios, paredes con brocha y pliegos de papel con toda la mano, así se iba disminuyendo el espacio pasando por el pincel hasta llegar a la hoja tamaño oficio, con una serie de ejercicios, hasta llegar al cuaderno con una cuadrícula de 2.5 cms., en que se realizaban círculos, líneas rectas y curvas. De esta forma pensábamos que estábamos preparando al niño en su inicio a la escritura (Véase Anexo 4).

El Programa PEP 81, como se le llamó al programa que antecedió al actual, tenía una fundamentación psicogenética y estaba dividi-

do en ejes de desarrollo:

Afectivo Social
 Forma de Juego
 Autonomía
 Cooperación y participación.

Función Simbólica
 Expresión gráfico-plásticas
 Juego Simbólico

Cómo habla

Lenguaje oral

Cómo se comunica

Lenguaje escrito

Lectura Donde se lee
 Función de los textos
 Comprensión de la asociación
 entre sonido y grafía
 Reconocimiento de su nombre
 Escritura de letras

Escritura

Escritura del nombre propio

Preoperaciones lógico-matemáticas

Clasificación
 Seriación
 Conservación del número

Operaciones infra-lógicas

Estructuración del espacio
 Estructuración del tiempo

Dentro de los ejes de desarrollo de Función Simbólica en su aspecto de lenguaje escrito, los incisos van encaminados a explorar en qué nivel y en qué momento del lenguaje escrito está el niño. Pero como mencionamos en capítulos anteriores, no se nos prepara

ró teóricamente y además se nos indicó en los primeros años que estos apartados no se evaluarían, ya que ni las mismas autoridades educativas sabían de que se trataba.

Nadie nos explicó qué se debía hacer, qué debíamos observar en estas actividades, una vez más realizábamos nuestro trabajo como recetas de cocina sin un fundamento teórico que aclarara el por qué de estas actividades.

Muchos años después, casi para cumplir diez años, de que se puso en marcha el programa en 1989, se nos dieron algunas orientaciones de cómo debíamos acercarnos a los niños a la lecto-escritura, dentro de nuestras actividades diarias. Esto ocurrió en una mañana de trabajo y la mayoría de las educadoras no quedaron convencidas. Pero pese a ello la mayoría piensa que nos deben dar orientaciones prácticas para nuestro trabajo. Nosotros creemos que si no se nos dan fundamentos teóricos del por qué de nuestro trabajo no podemos decir que se está realizando un trabajo profesional. Desde que salimos de la Escuela Normal y nos enfrentamos a la realidad en las aulas siempre pensamos que era necesario que nos dieran más elementos teóricos para poder resolver problemas científicamente. Después de haber cursado la Licenciatura de Educación Preescolar estamos totalmente convencidas de que es necesario conocer profundamente al niño, su desarrollo tanto físico como intelectual, así como el medio en que se desenvuelve. No podremos mejorar la calidad de la educación como lo requiere la Modernización Educativa si no conocemos realmente al educando así como el medio que lo rodea.

En 1992 se inicia un Nuevo Programa en Preescolar con funda-

mentos psicogenéticos y constructivistas que nos señala cómo el niño deberá construir sus propios conocimientos al ponerse en contacto con su medio ambiente.

El método operativo que se utiliza en este programa es el Método de Proyectos por pensarse que éste les da mayor oportunidad a los pequeños de opinar, investigar proponer y discutir para lograr la construcción de su propio conocimiento.

2.5 El método de proyectos.

El Método de proyectos es un método globalizador que consiste en llevar al niño de manera grupal a construir proyectos que permitan planear juegos y actividades. En el método de proyectos el niño debe dar una respuesta a una situación problemática concreta.

El proyecto tiene las siguientes características generales:

- a) Es coherente con el principio de globalización, ya que toma en consideración las características de pensamiento del niño y no exclusivamente las actividades.
- b) Reconoce y promueve el juego y la creatividad como expresiones del niño que lo llevan a adquirir conocimiento y habilidades.
- c) Se fundamenta en la experiencia de los niños, es decir toma en cuenta sus intereses con relación a su cultura y medio natural.
- d) Favorece el trabajo compartido para un fin común, ya que habrá actividades que se tengan que realizar en equipo o en forma grupal.
- e) Propicia la organización coherente de juegos y actividades, de acuerdo con la planeación y evaluación de los mismos.¹⁰

El proyecto tiene etapas para su realización; la primera incluye el surgimiento, la elección y la planeación; la segunda

¹⁰ Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños. México. SEP. p. 27

etapa es la realización del proyecto. La tercera etapa consiste en la evaluación grupal de los resultados.

El surgimiento puede partir de situaciones de la vida cotidiana, eventos especiales, campañas de salud y recreación.

Para elegir el proyecto es necesario que sea de interés grupal, factible de llevarse a cabo, que sea formativo y definir su nombre.

En el proyecto el niño tiene que tratar de solucionar un problema que se ha planteado, de satisfacer una necesidad, de expresar una opinión o de investigar sobre las costumbres de su comunidad, de allí surge el nombre del proyecto, por ejemplo ¿Cómo caminan los carros? podría ser el nombre de un proyecto.

Con el nombre se inicia la planeación. Se realiza un friso que deberá estar en una parte visible y al alcance de los niños.

En éste se "anotará" las actividades que se realizarán, los materiales que se van a utilizar y quiénes intervendrán en él. Estas anotaciones se realizan a través de dibujos, recortes, símbolos, grafías y signos que para el niño tendrán un significado. El docente coordina la realización del friso, cuestionando y complementando algunas propuestas que los niños hagan. También es labor del docente elaborar el plan general del proyecto y registrarlo en su cuaderno de planes, así como dar sentido formativo a las actividades y juegos, ubicándolos en los bloques. Se pretende que el docente defina su propósito educativo, prevea fechas, plantee estrategias y establezca la prevención de recursos.

En la etapa de realización el niño concretiza lo planeado,

trabaja en equipos, investiga, propone y respeta normas, explora, cumple con los acuerdos establecidos, confronta opiniones con las de los otros, sugiere el uso de materiales, propone alternativas de solución ante situaciones imprevistas, discute y argumenta, comparte materiales y por último coloca los materiales usados nuevamente en su lugar.

El docente coordina las acciones de los niños, escucha sus sugerencias, propicia el trabajo en equipo, invita a la exploración e investigación, respeta el ritmo individual y grupal, valida las acciones de los niños ayuda a la solución de problemas cuando es necesario.

La autoevaluación grupal es la tercera etapa del proyecto, en ella se confronta lo planeado con lo realizado, remitiéndonos al friso en donde los niños dejaron "escrito" lo que había de realizarse, narran y comentan sus experiencias. Los niños consideran otras posibilidades de acción, participan en la asamblea y escuchan a los demás.

La educadora promueve la participación, coordina el intercambio de ideas, escucha con atención, interviene cuando lo considera necesario y promueve la reflexión sobre los resultados.

Si nosotros describiéramos un ejemplo de proyecto en su etapa de realización en una mañana de trabajo, nos podríamos dar cuenta de que existen muchos momentos en que los niños tendrán eventos de lecto-escritura. Cuando el niño investiga, crea explora y realiza actividades para poder llevar a cabo su proyecto necesita de revistas, cuentos, definir espacios con rótulos para que otros los respeten. Estos son sólo algunos ejemplos

donde el niño dará manifestaciones de haberse iniciado en el proceso de la lecto-escritura. Pero la educadora ¿qué actitud tomará si no conoce el proceso de desarrollo de la lecto-escritura en el nivel preescolar? De ahí nuestra insistencia en que la educadora conozca el proceso de desarrollo de la lecto-escritura.

La Secretaría de Educación Pública editó en 1990 un documento en el que se dan a conocer los principios teóricos, metodológicos, así como las estrategias didácticas para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar.

Muchos Jardines de Niños de esta zona cuentan con él, pero una vez más, este apoyo didáctico quedó perfectamente inventariaado y protegido del polvo en una hermosa caja forrada y jamás se ha hojeado.

2.6 Situación Técnico pedagógica de las Educadoras

En la constante preocupación por mejorar nuestra labor como supervisora y orientadora de las educadoras de la zona 89, era necesario saber qué características presentan los docentes frente a grupo, ya que su formación profesional es muy variada y no en todos corresponde al nivel preescolar, lo que hace que su información sobre la lecto-escritura preescolar, así como el manejo de grupo y sus técnicas didácticas sean muy diferentes en cada uno de los docentes de esta zona. Nos dimos a la tarea de realizar una encuesta que nos revelara el grado de conocimiento que tienen los docentes sobre el proceso de desarrollo en la lecto-escritura en el nivel preescolar y las actividades y que realizaoron para favorecer este proceso (Véase Anexo 5).

Los objetivos que persigue esta encuesta son los siguientes:

1. Conocer la formación profesional de los docentes de la zona 89.
2. Conocer el nivel de información con que cuentan los docentes sobre la lecto-escritura preescolar.
3. Conocer qué tipo de actividades de lecto-escritura realizan los docentes en su labor diaria.

Las encuestas se aplicaron a los 50 docentes que conforman la zona 89. El tipo de pregunta que se realizó fue abierta donde se creyó conveniente, ya que esto nos dará la oportunidad de que las respuestas sean más amplias y completas. (Véase Anexo 6).

Los resultados de la encuesta se describirán en los casos necesarios ya que el tipo de preguntas así lo requiere.

La primera pregunta fué ¿Cuál es tu nivel más alto de estudios?, las respuestas son las siguientes:

1 elemento con Diplomado, 5 Licenciadas en Pedagogía 13 Licenciadas en Educación Preescolar y 31 Profesores.

En la pregunta número 2, sobre la formación profesional buscamos que especifiquen qué tipo de estudios tuvieron y los resultados fueron los siguientes:

5 Pedagogos, 13 Licenciadas en Educación Preescolar una de ellas con Diplomado en Currículum con orientación cognoscitiva, 11 Educadoras Normalistas de las cuales 3 estudian la UPN, 20 Profesores de Educación Primaria, uno de ellos con Licenciatura en Educación Primaria de la UPV.

En la pregunta 3 se pidió que contestaran si ponen ejercicios

de maduración para la lecto-escritura a sus alumnos. Estos ejercicios son los que ya mencionamos anteriormente, que consisten en líneas rectas y curvas y círculos en hojas de diferentes tamaños hasta llegar a un pequeño espacio del tamaño de un renglón de cuaderno.

37 respuestas fueron afirmativas y 13 respuestas negativas. Inmediatamente después preguntamos si utilizaban cuaderno de cuadros y si su respuesta era afirmativa con qué fines lo utilizan. Este cuaderno de cuadros al que nos referimos es la continuidad de los ejercicios llamados Aple o Eple en donde se utiliza un cuaderno de cuadros de 2.5 centímetros.

Las respuestas a estas dos preguntas fueron: 37 encuestados respondieron que sí y 13 respondieron que no.

Las razones que dieron para utilizar el cuaderno de cuadros fueron las siguientes: 4 respondieron que no conocían para qué se utilizaba el cuaderno ni qué tipo de ejercicios se debían hacer, algunos mencionaron que por sencillos. Otra respuesta fue que les ayuda a respetar límites, les ayuda a leer y a escribir, les ayuda a su coordinación motriz fina y 9 dejaron la respuesta en blanco.

Como en este nivel los padres son parte muy importante en la educación de los niños, otra de las preguntas fue ¿Los padres influyen en tu decisión respecto al cuaderno de cuadros? En este cuaderno ponen diferentes ejercicios y terminan poniendo planas de letras, 32 encuestados contestaron que sí y 5 contestaron que no, 13 no contestaron la pregunta.

En la pregunta, ¿En la escuela de la cual egresaste te dieron

a conocer el enfoque psicogenético de la lecto-escritura? 12 respondieron que si les dieron a conocer este enfoque, 31 contestaron que no y 7 dejaron la respuesta en blanco.

Otra pregunta fue: ¿Has oído hablar de los estudios de la Dra. Emilia Ferreiro?, a la cual contestaron 7 que sí y 43 respondieron que no.

Una pregunta más fue ¿Crees que para que el niño aprenda a leer y a escribir lo más importante es la maduración? 32 encuestados contestaron afirmativamente, 9 contestaron que no y 9 dejaron en blanco.

Era necesario investigar que entiende cada uno de los docentes cuando se le pregunta ¿Qué es para tí la lectura? Ya que de acuerdo con la concepción que tenga de lo que es la lecto-escritura depende la manera en que abordará las actividades que favorezcan el proceso de lecto-escritura. En esta pregunta las respuestas fueron muy variadas. Algunos contestaron que es la capacidad mental de comprensión de las grafías, forma de expresión, dar significado a grafías, necesidad de memoria visual y auditiva, proceso relacionado con la escritura, interpretación de grafías. Otros más contestaron que es la capacidad de dar significado a grafías, comprensión de textos, interpretación de signos convencionales. 14 dejaron las respuestas en blanco.

Se preguntó también ¿Qué es la escritura? Contestaron de la siguiente manera: son signos convencionales, es un medio de comunicación que, sirve para expresar lo que se quiere decir, es la comunicación con grafías, se necesita coordinación fina, es la comunicación por signos, es la representación de signos conven-

cionales.

La pregunta ¿Qué características crees que debe tener el niño para aprender a leer y escribir? tuvo también respuestas muy variadas: pronunciar correctamente, asociación de figuras mentales, condición física buena, maduración y disciplina, madurez cognitiva y física, madurez y coordinación buena, maduración motriz, ubicación espacial, madurez psicomotriz, comprender que las letras, dicen algo, 12 dejaron las respuestas en blanco.

Era necesario saber si reconocen las etapas por las que pasan los niños antes de llegar a la escritura formal, a lo que respondieron de la siguiente manera: ejercitación y maduración, rayoneo y garabateo, garabato, pinceles de diferentes gruesos y llegar al cuaderno, garabatos y grafías, coordinación gruesa y fina, presilábico, silábico y silábico-alfabético 14 quedaron en blanco.

Se les pidió además que mencionaran una característica de la etapa presilábica. Estos fueron los resultados: pintar grandes espacios, balbuceo y 48 la dejaron en blanco.

Se les pidió que mencionaran alguna característica de la etapa de transición silábica-alfabética. Las respuestas fueron: cuando toma algo y dice que está leyendo, cuando empieza a hablar, cuando entiende que el texto dice algo 47 dejaron la respuesta en blanco.

Otra pregunta fue ¿Qué entientes por Portador de Textos? Las respuestas fueron así: explicar figuras, crear textos, leer cuentos, carteles, lugar donde se ponen libros. 45 dejaron el espacio en blanco.

Se les preguntó qué actividad realizan para acercar al niño

preescolar a la lecto-escritura. Las respuestas fueron muy varias: lectura de cuentos, relacionar figuras, juegos con figuras y canciones; una gran mayoría contestó que ejercicios de maduración que como explicamos anteriormente son ejercicios de motricidad fina a base de círculos y líneas. Otra respuesta fue poner a su alcance cuentos y revistas y realizar garabatos y ejercicios de maduración.

Otra pregunta fue ¿Cuántas veces a la semana les cuentas cuentos a tus alumnos? Estas fueron las respuestas: Algunas, tres veces a la semana, dos veces, cuatro veces, una vez, cuando ellos lo piden.

¿Cuánto tiempo de la mañana de trabajo dedicas a que los niños "lean" cuentos? Estas fueron las respuestas: media hora, 15 minutos, 20 minutos, la mayoría contestó el tiempo que el niño desee.

Una respuesta que nos pareció muy importante conocer es el tiempo de servicio que tiene cada uno de los docentes, ya que en la observación directa del trabajo del docente hemos podido constatar que de acuerdo con su antigüedad las educadoras tienen diferente concepción de la lecto-escritura. 1 elemento tiene 15 días a la fecha de la encuesta, 7 maestros tienen 18 meses, 4 cuentan con 5 meses, 4 con 11 meses, 5 con 2 años, 7 docentes tienen 3 años, 4 cuentan con 6 años de servicio, 9 con 7 años, 5 con 10 años y 5 con 13 años.

De acuerdo con las respuestas de esta encuesta podemos darnos cuenta de que el personal de la zona 89 es completamente heterogéneo en su formación académica y en su práctica pedagógica.

Las Licenciadas en Pedagogía no tienen la formación profesional necesaria para atender a los niños en edad preescolar.

Los profesores de primaria quieren iniciar a los niños en las primeras letras.

A las educadoras les interesa mucho la coordinación motriz fina, así como la posición en el espacio, ya que cuando ellas estudiaron en la Escuela Normal esos eran los conceptos que se creían necesarios para aprender a leer y escribir.

Las Licenciadas en Educación Preescolar de las primeras generaciones, cuando se hicieron los cambios de programa, no conocen los ejercicios de maduración para la lecto-escritura que se les enseñaba a las educadoras, pero tampoco tienen la información de los estudios psicogenéticos de la escritura.

Las Licenciadas en Educación Preescolar egresadas de dos años a la fecha se encuentran mejor informadas aunque no tienen conocimientos muy profundos.

Podemos concluir que el viejo refrán "La práctica hace al maestro" es erróneo, si el educador de cualquier nivel no se sigue preparando. La práctica no le sirve de nada y puesto que las nuevas investigaciones lo rebasan y se quedan estancados.

2.7 El nuevo Programa de la Modernización Educativa.

De acuerdo con los lineamientos del Programa de Modernización Educativa, los programas educativos deben ser lo suficientemente flexibles para que el maestro realice propuestas de acuerdo con las características específicas de la región, del país y la comunidad en que se desenvuelve. Deberá ser creativo y reflexivo sin

perder de vista los programas vigentes que propone la Secretaría de Educación Pública, con el fin de propiciar en el alumno su propio apredizaje. Es por esto que hemos seleccionado una serie de contenidos de aprendizaje que creemos imprescindibles para la formación de las educadoras y que servirán de base para el conocimiento del proceso de desarrollo de la lecto-escritura preescolar. Entre ellos se encuentran los principios básicos de la adquisición de la lengua que señala Yetta Goodman.

1. Los principios funcionales que se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir.
2. Los principios lingüísticos que se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura.
3. Los principios relacionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo.¹¹

Estos principios deben ser conocidos por las educadoras para poder fomentar los eventos de lecto-escritura.

Las estrategias de la lecto-escritura que ya se dieron a conocer en páginas anteriores también se han considerado para que las educadoras las tomen en cuenta. Pero para que el docente pueda estar pendiente de todos los momentos del proceso de adquisición de la lecto-escritura y no piense que el niño empezará este proceso en la escuela primaria o cuando ella en el Jardín organice actividades exprofesso, es necesario que no sólo conozca los niveles de la escritura sino que los maneje de tal manera que en cualquier actividad de su mañana de trabajo los pueda reconocer o propiciar.

¹¹ Yetta Goodman. Op. Cit. pp. 60,61

Emilia Ferreiro y un grupo de investigadores han detectado tres niveles en el proceso de adquisición.¹²

2.7.1 Nivel Presilábico.

Hace diferencia entre el dibujo y la escritura.

En sus producciones el niño hace representaciones gráficas primitivas cuyo trazo es muy próximo al dibujo y las coloca dentro y fuera de él, pero muy cerca.

Realiza una serie de grafías cuyo límite de número está dado por el del renglón o por el espacio disponible (escritura sin control de cantidad). O en sus producciones el niño reduce drásticamente la cantidad de grafías e incluso algunos de ellos llegan a usar una sola grafía para ponerla en correspondencia con un dibujo, una imagen o un objeto (escritura unigráfica).

La palabra escrita representa algo y puede ser interpretada (aparece la hipótesis del nombre).

Un paso importante en el proceso es la presencia de la hipótesis de cantidad mínima de caracteres, (generalmente los niños piensan que con menos de tres grafías no se puede escribir). Controla la cantidad de grafías para producir textos (ni una sola grafía, ni un número indeterminado de grafías) la misma serie de letras en el mismo orden sirve para diferentes nombres (escrituras fijas).

¹² SEP Op Cit pp. 66-71

Otros pasos importantes en el proceso se dan cuando el niño elabora hipótesis de variedad, ya que el niño trata de expresar la diferencia de significado mediante diferencias objetivas en la escritura, el niño exige que las letras que usa para escribir sean algo variadas (escrituras diferenciadas).

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

2.7.2 Nivel silábico.

En este nivel el niño piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba de la palabra. Durante todo este nivel el niño entra en conflicto con dos elementos ya que su hipótesis silábica entra en conflicto con la exigencia de cantidad mínima al tratar de escribir palabras monosílabas. El niño necesita tres grafías por lo menos para que la partición pueda ser interpretada.

La hipótesis silábica puede aparecer en sus producciones con letras con asignación sonora estable, con asignación de valor sonoro vocálico, consonántico o combinado.

En este nivel asigna un mayor número de grafías de las que necesita al escribir palabras monosílabas. Además descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

2.7.2.1 Transición silábico-alfabético.

Aquí el niño se acerca al descubrimiento de la correspondencia

sonido grafía.

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

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

2.7.3 Nivel alfabético.

El niño establece una correspondencia uno a uno entre los fenómenos que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla. En sus producciones a cada sonido hace corresponder una grafía y puede o no utilizar las letras convencionales. Hay niños que llegan a usar en sus producciones palitos, bolitas o rayas.

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

2.8 El proceso de lectura.

Lo anteriormente expuesto es lo que mínimamente debe saber la educadora acerca de la escritura, pero existe también el proceso de la lectura, que debe ser conocido por los docentes para favorecer el proceso.

2.8.1 Interpretación de textos.¹³

2.8.1.1 Primer momento

El proceso se inicia a partir del momento en que el niño piensa que se puede leer algo en el texto apoyándose en la imagen.

Las oraciones con imágenes se pueden interpretar a partir de la imagen, el niño considera que el texto representa los elementos que aparecen en el dibujo.

Aparece la hipótesis del nombre. El texto representa únicamente el nombre de los objetos.

En la interpretación de las palabras acompañadas de imágenes, el texto es la etiqueta de la imagen, en él se lee el nombre del dibujo.

En la interpretación de oraciones con imagen, algunos niños esperan encontrar en el texto exclusivamente el nombre del objeto que aparece en la imagen y otros esperan encontrar una oración relacionada con la imagen. Estos últimos consideran las oraciones como un todo.

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

2.8.1.2 Segundo momento.

Este momento ocurre cuando el niño empieza a considerar las características del texto: cuantitativas (cantidad de segmentos,

13 Idem

continuidad, longitud de palabra) y cualitativas (valor sonoro convencional de las letras).

En la interpretación de palabras con imagen, se interpreta el texto a partir de la imagen, pero las características del mismo, continuidad, longitud de la palabra y/o la diferencia entre las letras se utilizan como elementos para confirmar o rechazar una anticipación.

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

Este momento se caracteriza porque los niños tratan de considerar las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto.

2.8.1.3 Tercer momento.

En la interpretación de oraciones con imagen, cuando el niño atribuye al texto un nombre, lo segmenta en sílabas para hacerlas corresponder con los segmentos del texto. Cuando el niño le atribuye una oración, las segmentaciones son: sujeto y predicado o sujeto, verbo y complemento. Coordina las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto para que se logre una lectura exitosa.

El niño rescata el significado del texto y afina las estrategias de lectura (predicción, anticipación, muestreo, autocorrección).

ción, inferencia y confirmación). En este momento el niño logra interpretar el texto correctamente. El niño preescolar no llega a este tercer momento.

Es necesario hacer llegar a las educadoras todos estos conocimientos, la pregunta es ¿cómo? Esta es precisamente nuestra estrategia que daremos a conocer en el siguiente capítulo.

III. ESTRATEGIA DIDACTICA

En estos momentos por los que atraviesa nuestro país es indispensable que todos los profesionistas de las diferentes áreas del conocimiento se sigan perfeccionando para realizar mejor su trabajo. Con mayor razón los educadores que somos los que tenemos en nuestras manos a los hombres y mujeres del mañana, que tendrán que transformar el mundo que nosotros los adultos les hemos heredado.

Sabemos que la educación del individuo es permanente, desde que nace hasta que muere. La UNESCO define la educación permanente como "un proceso continuo de perfeccionamiento integral mediante el cual la persona busca realizarse y desempeñar de manera responsable y creativa la tarea que le corresponde en la transformación de su ambiente, social, cultural e histórico".¹⁴ Esta organización también nos da a conocer algunas características de los adultos que de hacerse realidad en la vida diaria facilitarían la capacitación de los educadores. Algunas de las características que nos marca son las siguientes.

En el aspecto afectivo, el individuo es autónomo en la toma de decisiones, se adapta a un modelo de sociedad establecido, formula juicios de valor de acuerdo a sus programas individuales, participa y convive dentro de la sociedad, aprecia signifi-

14 Subsecretaría de Educ. Básica, Direc. Gral. de Preescolar. Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión de Jardines de Niños México SEP, 1993. p. 12

cativamente el reconocimiento social.

En el aspecto intelectual, el fundamento estructural para su desarrollo cognitivo se basa en la reflexión, posee un sentido crítico, su memoria es más especializada. En su aprendizaje tiene un ritmo y método de trabajo propio, está capacitado para la auto educación. Utiliza su experiencia personal para adquirir nuevos conceptos y se resiste a adquirir un conocimiento nuevo cuando éste es emitido con hostilidad.¹⁵

Estas son algunas de las características que debe tener un adulto con un desarrollo pleno en todos sus aspectos físicos, afectivo social e intelectual. Pero son bien conocidas las carencias que existen en nuestro país y la diversidad de ambientes económicos, sociales y culturales de los que provienen los docentes. Aunado a esto debemos tomar en cuenta que no todos ellos tienen la formación profesional requerida para el nivel de educación preescolar, por lo que nos dimos a la tarea de buscar una estrategia acorde con las características reales que existen en los educadores de la zona 89.

Sabemos, por cursos que nos ha tocado asistir, que el español y las matemáticas son dos áreas a las que más énfasis se les pondrá para el curso 94-95, por lo que nos causa mayor satisfacción haber escogido esta propuesta para nuestra titulación habiendo detectado con anterioridad las carencias que existían entre los docentes de la zona y constatado con la encuesta presentada.

En el Programa Emergente de Actualización para Maestros se

15 S.E.P. Op. Cit. pp. 14-17

propusieron dos fases, una de actualización intensiva que se realizaría al inicio de curso y otra de actualización permanente la cual no se realizó como se tenía programado.

En nuestra estrategia didáctica trataremos de realizar esta preparación permanente por medio de los Consejos Técnicos.

Para implementar nuestra estrategia fue necesario obtener un diagnóstico de cómo conciben la lecto-escritura las educadoras, los niños y los padres de familia.

Es necesario habilitar a las educadoras para que a su vez puedan guiar a los niños en situaciones que propicien eventos de lecto-escritura.

Para realizar esta habilitación debemos tomar en cuenta que la mayoría de los Jardines de Niños de la Zona 89 son unitarios o bidocentes y aun los que cuentan con tres grupos no tienen directores efectivos. Los planteles se encuentran alejados unos de otros por lo que llamar con frecuencia a los profesores encargados de la Dirección, para darles orientaciones directas no sería lo más pertinente.

La educación a distancia es la opción que nosotros hemos tomado de acuerdo con las características especiales de esta zona, descritas anteriormente. Pues esta forma nos permite trascender espacios sin tener que desplazar a las personas de sus centros de trabajo en horas laborables ni tampoco quitarles mucho el tiempo que dedican a su familia, ya que la mayoría del personal, aparte de ser trabajadoras, son madres de familia o las jóvenes solteras siguen estudiando en instituciones educativas en forma directa. Los que son jefes de familia o sea los profesores que

también los hay en la zona, tratan de buscar otros trabajos que les permitan tener una vida digna para su familia, por tales motivos no queda mucho tiempo para realizar una capacitación en forma directa a los docentes y ésta nos ha parecido la forma más adecuada para que los educadores de toda la zona se sigan preparando en todos los aspectos, pero sobre todo en el aspecto que nos ocupa en este trabajo.

Tomando en cuenta los resultados de la encuesta realizada a las educadoras se realizará un folleto o un tríptico dependiendo del mensaje que se quiere hacer llegar, éstos contendrán algunas cápsulas sobre la teoría del proceso del desarrollo de la lecto-escritura según la corriente psicogenética, así como sugerencias sobre juegos y actividades para esta área. Pero no sólo será el proporcionarles constantemente los conocimientos por parte del Consejo Técnico de zona, ya que si tomamos en cuenta el concepto de aprendizaje desde el punto de vista constructivista no podemos proporcionarles constantemente datos y actividades. Es necesario que estos apoyos contengan algunas preguntas que los hagan reflexionar e investigar cuando sea necesario.

La mecánica de esta propuesta será la siguiente:

Se realizará un tríptico que contenga actividades e información sobre la lecto-escritura. Otro espacio para las preguntas y uno más para anotar dudas. Este material lo realizará el Consejo Técnico de Zona y se repartirá a todos los docentes para que lo lean y lo analicen en sus centros de trabajo y con sus Consejos Técnicos de Escuela o Sectorizados. Después, podrán

anotar sus dudas así como sus propuestas, que al recopilarlas el Consejo Técnico de Zona tomará en cuenta para aclarar las dudas o para dar a conocer a otros Centros de Trabajo algunas propuestas y sugerencias provenientes de los mismos docentes; de esta manera se enriquecerá la información y las propuestas serán del personal en servicio.

De antemano sabemos que la realización de esta propuesta implica dificultades, ya que no existen recursos materiales o financieros para la impresión de los materiales que se sugieren pero las educadoras nos hemos caracterizado siempre por nuestra creatividad e ingenio y no dudo que entre los Consejos Técnicos de cada escuela y el formado por la zona escolar propondrán innumerables formas de obtener recursos para la impresión de estos materiales.

Estamos seguros de que si el material es atractivo, variado y sobre todo útil para nuestra labor educativa, el personal docente no se rehusará a remunerar los gastos de algo que sea valioso para el desempeño de su práctica educativa.

Este material debe ser muy corto ya que la experiencia nos dice que si a los docentes les dan grandes cantidades de páginas a leer sólo las guardan y no las utilizan; aquí presentamos un ejemplo de cómo podría ser este material del que hablamos.

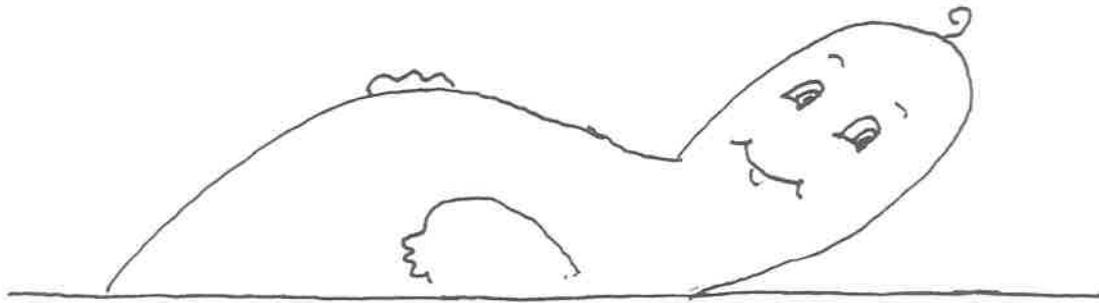
Sólo para tí, Educadora.



Juega con tus alumnos
a adivinar lo que dice
una historia o un cuento.



Pide a tus alumnos
pequeñas tareas y
sugiéreles que las
"apunten".



¿Crees que éste es un portador de textos?



¿Cómo lo utilizarías?



¿Qué es para ti
la lecto-escritura en preescolar?



¿Te gustaría conocer
las opiniones de algunos
teóricos e investigadores?

Recordemos que no sólo debemos preparar a las educadoras para que inicien al niño en la lecto-escritura, como un ser aislado, que sólo encontrará eventos de escritura en la escuela, sino que es muy importante involucrar a los padres de familia y si es posible a la comunidad.

La propuesta de Modernización Educativa propone el funcionamiento de los Cuerpos Colegiados en donde los padres de familia son una parte muy importante en la educación y aprendizaje de los alumnos. Entonces ¿qué hacer con esos padres que todavía no entienden que al poner a hacer planas a sus hijos no les están asegurando que están aprendiendo a leer y escribir? Para la educadora tampoco ha sido fácil aceptarlo.

Deberá ser una labor muy ardua y no de un curso, ni de dos, ya que estamos luchando contra una muy larga cadena de vicios en donde la educadora, por darle gusto a los padres, pone las llamadas "tareas" que consisten generalmente en una o dos planas de letras aisladas, sin ningún sentido para el niño.

Debemos tener un permanente contacto con los padres de familia e involucrarlos en nuestra labor educativa, pero no encargando planas, sino realizando pequeñas "tareas" como buscar algunos elementos que serán parte de su proyecto de trabajo; llevando "recados", que les recuerden los objetos que pudieran necesitar al día siguiente; recortar textos cuando sea necesario, ayudar a la mamá a realizar la lista de compras o recetas de cocina. Enfatizar con los padres que este tipo de actividades le son más útiles a sus hijos que las planas que le pudieran poner. Que les permitan a los niños "escribir" tarjetas, notas o cartas a sus familiares,

de acuerdo con los principios funcionales e interpersonales que señala Goodman. Otra manera de involucrar a los padres en el trabajo del Jardín de Niños es utilizar nuevamente la ayuda de los Consejos Técnicos para redactar un folleto de dos hojas de la mitad de una cuartilla con presentación en caricaturas en donde en forma muy sencilla se muestre a los padres de familia cómo pueden ayudar a su hijo en el acercamiento a la lecto-escritura, sin tener que ponerlo a escribir textos que no comprende.

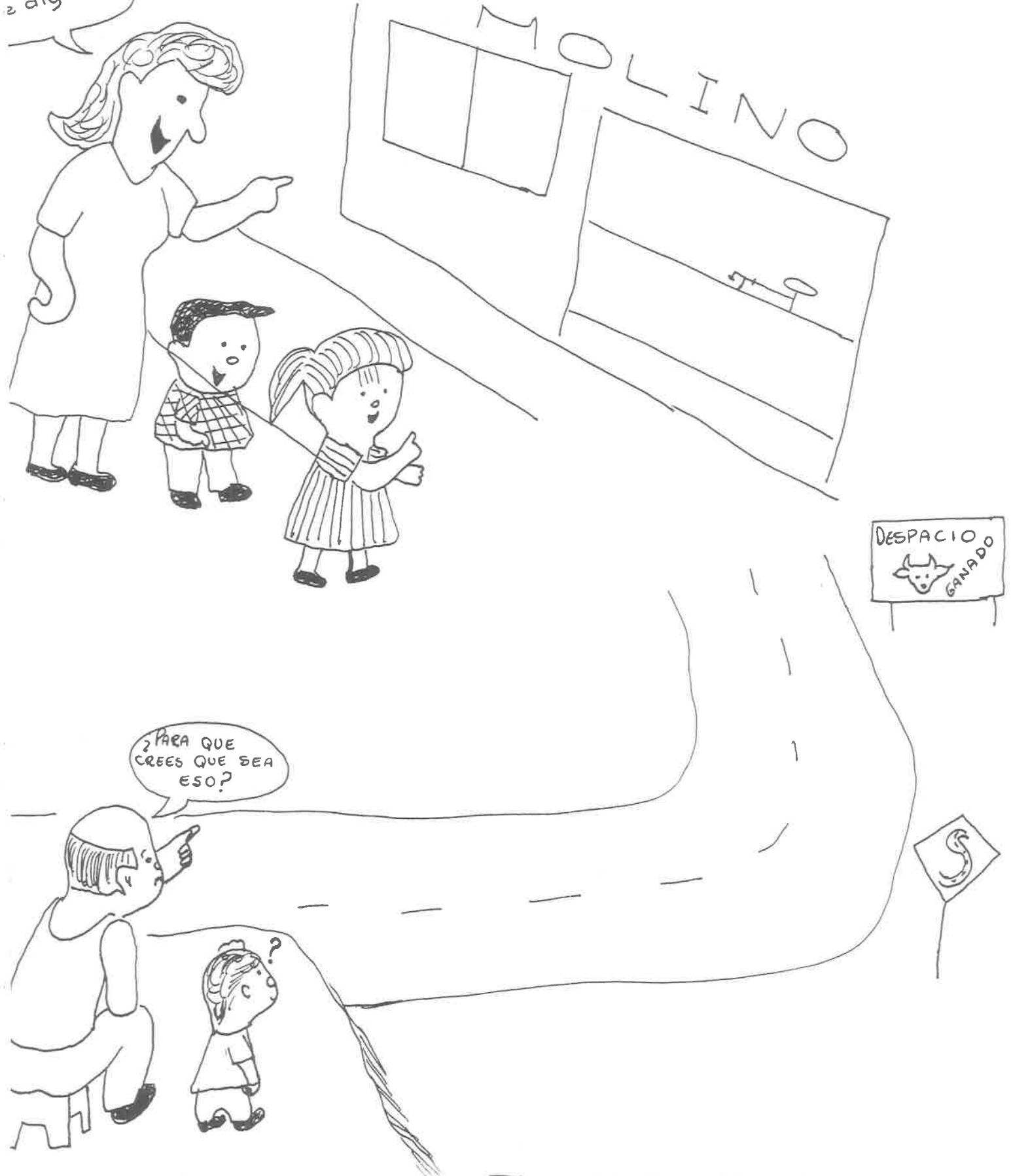
Todo esto hará que poco a poco los padres de familia vayan cambiando su forma de pensar sobre la función real del Jardín de Niños.

Lo importante es que la educadora esté convencida de lo que está haciendo y por qué lo hace para que de esta manera pueda explicar a los padres de familia en forma sencilla, que en las aulas preescolares no se pondrá a los niños a realizar planas de letras y palabras, sino que se les proporcionará un ambiente en el que puedan formar sus estructuras mentales que les permitirán posteriormente aprender a leer y a escribir por propio interés, despertándole la necesidad de saber lo que está escrito a su alrededor, así como de comunicarse a través de la escritura.

Presentamos aquí un ejemplo de un material dirigido a los padres de familia.

¿E crees
z diga ahí?

Ejemplo de folleto para los padres de familia.





Después de haber analizado cómo han sido las actividades de lecto-escritura de 20 años a la fecha en el nivel preescolar, no podemos decir que la estrategia propuesta a los educadores de la zona 89 tendrán una información completa sobre las nuevas corrientes de la lecto-escritura. Por lo que es necesario proponer una segunda fase de nuestra estrategia, ya que con la primera tratamos de motivar a los educadores a seguir preparándose.

En esta segunda etapa, se organizarán círculos de estudio a través de los Consejos Técnicos de escuela, sectorizados y de zona, en donde se analizarán libros y documentos otorgados por la SEP así como aquellos que los docentes juzguen convenientes para complementar su práctica educativa.

Es importante señalar que el círculo estudios se harán con un número reducido de maestros para no perder el interés en el trabajo, para lo que la zona escolar se dividió en tres regiones, Norte, Centro y Sur.

La mecánica será la siguiente:

En los círculos de estudio de los Consejos Técnicos de Escuela o Sectorizados se leerá y discutirá un determinado tema, se redactarán sus dudas conclusiones y propuestas, remitiéndolas al Consejo Técnico de Zona, el cual estará formado por un representante de cada uno de los Consejos Técnicos de escuela y Sectorizados. Este analizará y discutirá los documentos recibidos ampliando sus conocimientos con lecturas que también realizará en los círculos de estudio formados en este organismo. Posteriormente se reunirá con cada una de las regiones de la zona para dar a conocer las nuevas propuestas, las dudas que hayan quedado se

aclararán en estas reuniones con técnicas participativas para que el docente construya su propio conocimiento y le den un valor real a sus lecturas y experiencia.

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

Después de haber elaborado este trabajo, pudimos percatarnos de que realmente es urgente que las educadoras de la zona 89 conozcan el proceso de desarrollo por el que atraviesa el niño preescolar, ya que cuando se ignora este proceso se cometen muchos errores en la práctica docente y lo que es mucho peor se coarta el desarrollo natural del niño.

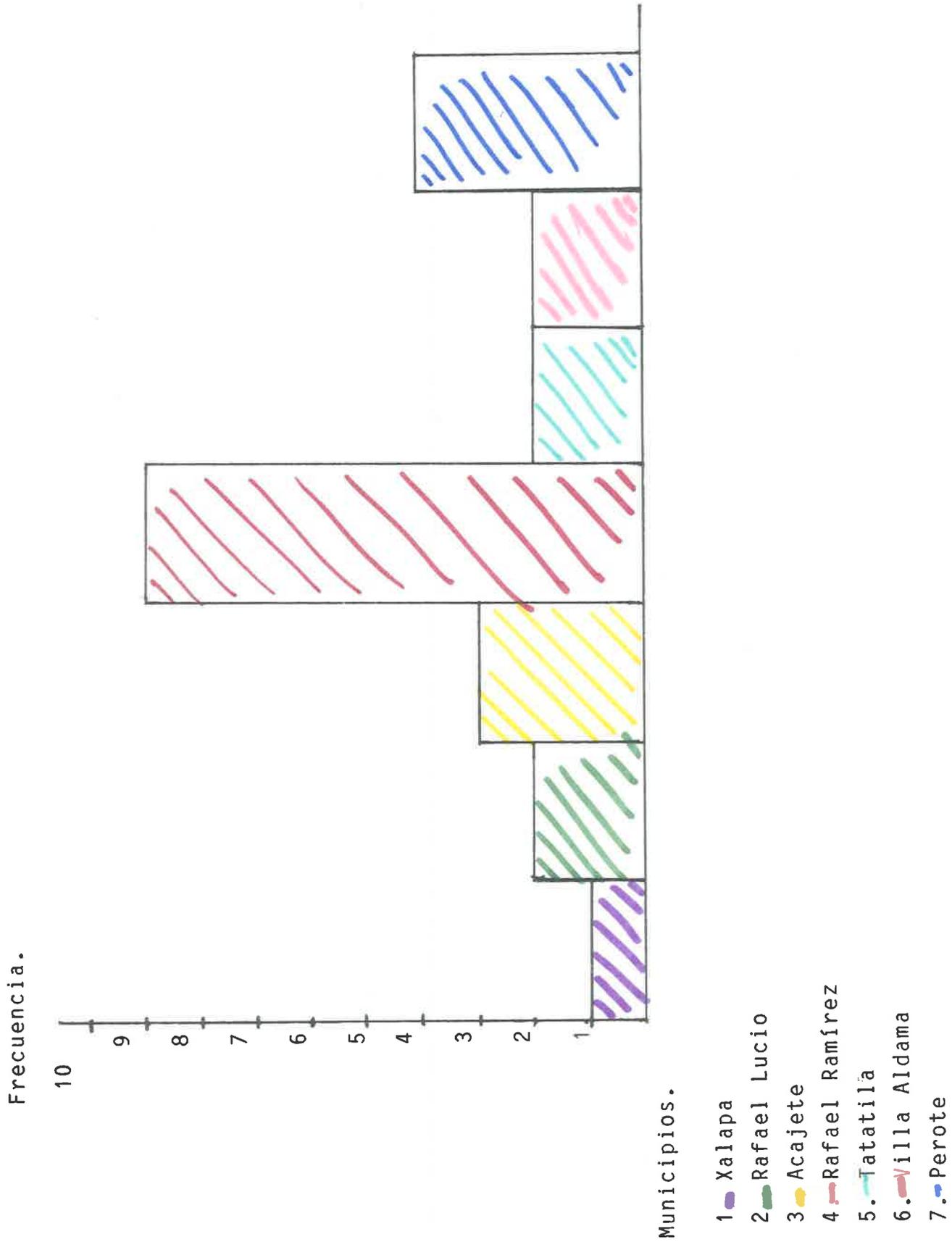
A través de guías de trabajo y programas de preescolar de los últimos 20 años a la fecha, nos dimos cuenta de que en realidad no se conocían las etapas por las que atraviesa el niño en el proceso de desarrollo del lenguaje escrito. Y que a pesar de que en el Programa PEP 81 ya se incluían todos los conceptos necesarios para poder hacer un buen trabajo en el acercamiento del preescolar a la lecto-escritura, no se tomaron en cuenta, por todo lo expuesto en este trabajo.

La estrategia que aquí proponemos parece demasiado sencilla, pero estamos seguras de que es un instrumento aplicable a la realidad de la zona 89, pues al estar realizando este trabajo, se fueron aplicando algunos puntos de la misma. Por lo que podemos decir con certeza que a pesar de la falta de recursos económicos sí se puede llevar a la práctica y llegar hasta las aulas de todos los Jardines de esta zona (Véase Anexo 7).

Lo que falta por hacer es organizar grupos de estudios en los Consejos Técnicos de la zona para que periódicamente discutan, lean y contrasten puntos de vista con respecto al material proporcionado por la SEP y que se encuentra archivado desde 1981

A N E X O 1

DISTRIBUCION DE JARDINES DE NIÑOS POR MUNICIPIOS.



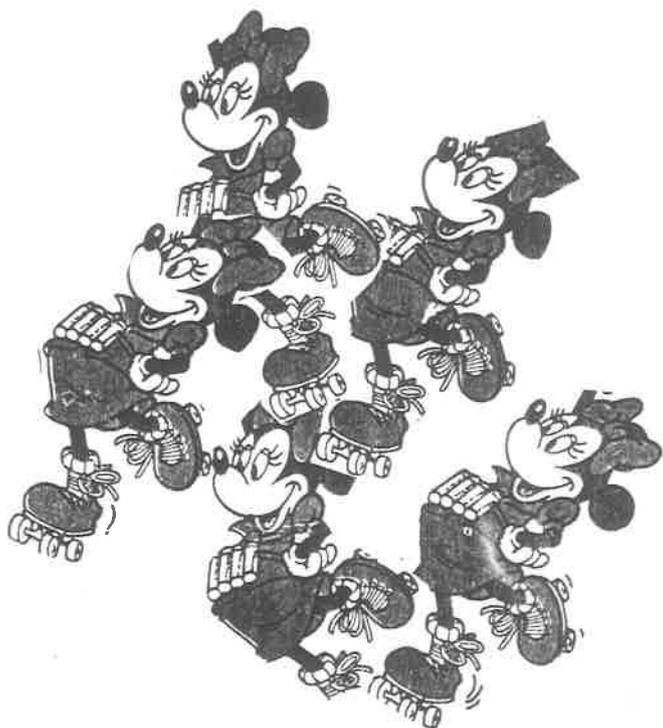
A N E X O 2

Estos son algunos ejemplos de ejercicios de coordinación motriz fina o de maduración para el aprendizaje de la escritura.



A N E X O 3

Test con que se iniciaba la aplicación del EPLE, uno de los primeros momentos en los que el niño amontonaba todas las figuras en un solo lugar, lo que suponía que no tenía noción de ubicación espacial, considerada tan importante para aprender a escribir.

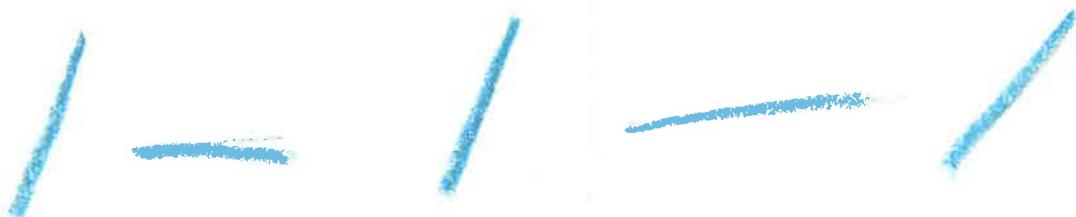
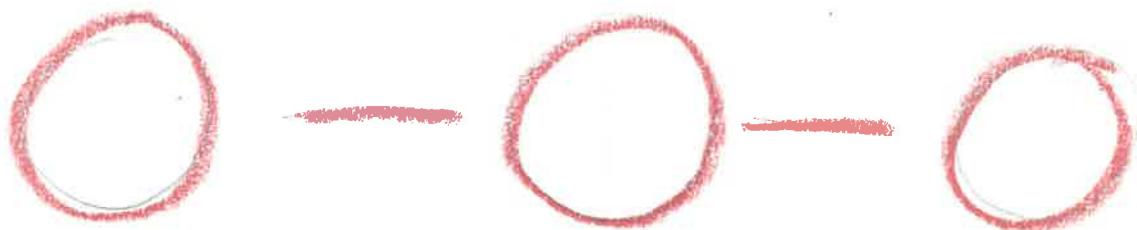


Este es un ejemplo de otro momento al que se pretendía que llegara el niño, para constatar que estaba maduro para la lecto escritura ya que tenía ubicación espacial y una direccionalidad de derecha a izquierda y de arriba a abajo.



A N E X O 4

Estos son los ejercicios básicos de lo que se le llama EPLE, ejercicios previos a la lecto escritura o APLE, actividades previas a la lecto-escritura. sólo se reducía el espacio dividiendo la hoja en 4, 8 y 16 dobleces, hasta llegar al cuaderno de cuadros de 2.5 cms.



A N E X O 5

LEE DETENIDAMENTE CADA PREGUNTA Y CONTESTA SINCERAMENTE, NO ES NECESARIO QUE PONGAS TU NOMBRE, SOLO SE TE PIDE VERACIDAD.

1. ¿CUAL ES TU NIVEL MAS ALTO DE ESTUDIO?

R. _____

2. ESPECIFICA SI ESTUDIASTE NORMAL PRIMARIA O PREESCOLAR, SI ERES LICENCIADO DE PRIMARIA PREESCOLAR O UPN.

R. _____

3. ¿LE PONES A TUS NIÑOS EJERCICIOS DE MADURACION PARA LA LECTO ESCRITURA?.

R. _____

4. ¿UTILIZAS CUADERNO DE CUADROS?

R. _____

5. SI LO UTILIZAS, ¿POR QUE LO HACES?

R. _____

6. ¿LOS PADRES DE FAMILIA INFLUYEN EN TU DECISION DE UTILIZAR EL CUADERNO ?

R. _____

7. ¿EN LA NORMAL DE LA CUAL EGRESASTE TE DIERON A CONOCER EL ENFOQUE PSICOGENETICO DE LA LECTO-ESCRITURA?

R. _____

8. ¿HAS OIDO HABLAR DE LOS ESTUDIOS DE LA DRA. EMILIA FERREIRO?

R. _____

9. ¿CREES QUE PARA QUE EL NIÑO APRENDA A LEER Y A ESCRIBIR LO MAS IMPORTANTE ES SU MADURACION?

R. _____

10. ¿COMO DEFINIRIAS LA LECTURA?

R. _____

11. ¿QUE ES PARA TI LA ESCRITURA?

R. _____

12. ¿QUE CARACTERISTICAS CREES QUE DEBE TENER EL NIÑO PARA APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR?

R. _____

13. ¿CUALES SON LAS ETAPAS POR LAS QUE PASA EL NIÑO ANTES DE ESCRIBIR?

R. _____

14. MENCIONA UNA DE LAS CARACTERISTICAS DE LA ETAPA PRESILABICA

R. _____

15. MENCIONA ALGUNA CARACTERISTICA DE LA ETAPA DE TRANSICION SILABICO-ALFABETICA

R. _____

16. ¿QUE ENTIENDES POR PORTADOR DE TEXTOS?

R. _____

17. ¿QUE ACTIVIDADES REALIZARIAS PARA ACERCAR A UN NIÑO PREESCOLAR A LA LECTO ESCRITURA?

R. _____

18. ¿CUANTAS VECES A LA SEMANA LEES CUENTOS A LOS NIÑOS DE TU GRUPO?

R. _____

19. ¿CUANTO TIEMPO DEDICAS EN LA MAÑANA DE TRABAJO PARA QUE EL NIÑO "LEA" CUENTOS?

R. _____

20. POR ULTIMO ESCRIBE EL TIEMPO QUE TIENES PRESTANDO TUS SERVICIOS EN EL NIVEL PREESCOLAR.

R. _____

A N E X O 6

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

- GOMEZ P. Margarita, "Consideraciones teóricas generales acerca de la escritura" en: Desarrollo lingüístico y curriculum escolar. Antología, México UPN. 1988. pp 75-85
- GOMEZ P. Margarita, "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura" en: Desarrollo lingüístico y curriculum escolar. Antología, México, UPN, 1988. pp.87-104
- GOODMAN, Yetta, "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" en Desarrollo lingüístico y curriculum escolar. Antología, México, UPN 1988. pp. 59-74
- FERREIRO Emilia, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI 1987
- FERREIRO Emilia, Otros, "Los usos escolares de la lengua escrita" en: el lenguaje en la escuela. Antología, México, UPN, 1988 pp. 117-135
- S.E.P. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México 1993. 220 pp.
- S.E.P. Bloques de juego y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños. México, 1993 125 pp.
- S.E.P. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar, México 1990 168 pp.
- S.E.P. Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión. México 1993 125 pp.
- S.E.P. Metodología del programa de educación preescolar, México 1979 333 pp.
- S.E.P. Programa de Educación preescolar, Libro 1, Planificación general del programa. México 1981. 119 pp.
- S.E.P. Programa de educación preescolar, México, 1992 90 pp.
- S.E.P. La lengua escrita en la educación primaria, México, 220 pp.
- SINCLAIR, Hermine, "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas" en: Desarrollo lingüístico y curriculum escolar, Antología, México. UPN 1988 pp.47-57
- VIGOTSKI L.S. "La prehistoria del lenguaje escrito" en El lenguaje en la escuela. Antología, México, UPN 1988 pp. 60-72