



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212



**LA ESCRITURA
EN PREESCOLAR**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

MARÍA LETICIA HERNÁNDEZ PÉREZ

TEZIUTLÁN, PUEBLA AGOSTO DE 2009



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-212
TEZIUTLÁN, PUEBLA.



DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

U-UPN-212-09/2072

Teziutlán, Pue., 15 de agosto de 2009.

PROFRA:
MARÍA LETICIA HERNÁNDEZ PÉREZ
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa:

TESINA

Titulada:

"LA ESCRITURA EN PREESCOLAR"

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



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN
MTRA. MARÍA DEL CARMEN SISNIEGA GONZALEZ
Presidente de la Comisión

MCSG/TGG/DJA//get*

ÍNDICE

Introducción

CAPÍTULO I ORÍGENES Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ESCRITURA

- 1.1 La escritura en la prehistoria8
1.2 ¿Cómo llega la escritura al Preescolar?.....10

CAPÍTULO II LA ESCRITURA EN PREESCOLAR

- 2.1 ¿Cómo concibe a la escritura el programa de educación preescolar 2004?15

CAPÍTULO III EL ESPACIO DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

- 3.1 Aportes Teóricos19
3.2 ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?27
3.3 Niveles de conceptualización de la lengua escrita28

CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una Tesina en modalidad de Ensayo donde se da a conocer el proceso que sigue el niño para introducirlo a la escritura. Con dicha investigación se pretende apoyar a la labor educativa, así también tener las herramientas necesarias para preparar al pequeño e introducirlo en dicho proceso y así afrontar las situaciones que se le presenten en las diferentes etapas de su vida.

El objetivo principal es proporcionar los lineamientos teóricos metodológicos y didácticos que apoyen a la labor docente y favorecer el acercamiento del niño al proceso e la escritura.

El acto de escribir se puede definir como un acto reflexivo de organización, producción y representación de ideas.

El interés de éste documento es que la educadora a través del proceso enseñanza- aprendizaje y con base en el Programa de Educación Preescolar vigente, esté incorporando a su tarea diaria para concientizar una participación encaminada hacia del desarrollo del niño al acercamiento de la escritura.

En el Capítulo I, se dan a conocer los orígenes y antecedentes históricos de la escritura, la cual surge de la necesidad del hombre de plasmar ideas, sentimientos y acontecimientos. Las primeras escrituras fueron las ideográficas, consistían en una serie de dibujos en los que se representaba una idea.

Aparece más tarde la escritura consonántica donde eran consideradas solo las consonantes. Pero son los monjes los que se llevan la exclusiva del origen de la escritura, donde la escritura era considerada como algo sagrado.

Se da a conocer de manera implícita los acontecimientos por los que ha pasado la escritura hasta llegar a tomar la importancia que hoy tiene en el nivel preescolar, ya que fueron cambiando las actividades, desde realizar ejercicios de madurez (palitos, bolitas) estas actividades eran tomadas como educar la gimnasia de la mano, por lo que hoy el programa no marca la realización de planes.

En el Capítulo II, se da a conocer de manera general el proceso que lleva el niño en la escritura y, de cómo concibe a la escritura el programa de educación preescolar dos mil cuatro y propiciar así mismo el enlace y continuidad con el siguiente nivel de educación (primaria).

En el Capítulo III, se sustenta el presente trabajo con la teoría expuesta por Emilia Ferreiro, y “el ambiente alfabetizador”, este como un espacio de interacción del niño, y la vinculación de este con la escritura, así como desarrollar las capacidades correspondientes; Miriam Nemirovsky y “los niveles de conceptualización” por los que pasa el niño, siendo estos un conocimiento genérico indisoluble e inseparable donde necesariamente el estudio de cada nivel tema tendrá que ser precedido de un tema a fin, sin antes haber concluido el primero, estos niveles son:

- Nivel presilábico, hace la diferencia entre el dibujo y la escritura, en sus producciones el niño hace representaciones graficas primitivas cuyo trazo es muy próximo al dibujo, y las coloca dentro o fuera de él, pero muy cercanas.
- Nivel silábico, el niño piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada silaba de la palabra.
- Transición silábico–alfabética, se acerca al descubrimiento de la correspondencia sonido grafía, entra en conflicto con sus hipótesis de cantidad, reduce el número de grafías a tres.
- Nivel alfabético, el niño llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura, cada fonema está representado por una letra.

Se pretende que dicho trabajo apoye a la labor docente en la introducción del ámbito del proceso de la escritura en preescolar puesto que se sabe que es un proceso complejo del cual el niño desarrollara sus competencias en la realización de diferentes actividades para un mejor desarrollo integral en su vida cotidiana.



CAPÍTULO I

ORÍGENES Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ESCRITURA

CAPÍTULO I

ORÍGENES Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ESCRITURA

1.1 La escritura en la prehistoria

La grafología es tan antigua como el primer escrito hecho por la mano del hombre. Vayamos a los inicios de la escritura del hombre.

Las primeras escrituras fueron las ideográficas, consistían en una serie de dibujos los cuales representaban una idea, como por ejemplo la escritura azteca, los jeroglíficos egipcios. Esta última estaba compuesta por signos en forma de cuña elaborada de la siguiente forma: primer renglón escrito de izquierda a derecha, segundo renglón escrito de derecha a izquierda y así sucesivamente. A este sistema se le llamó boustrophedon.

Los fenicios fueron los primeros inventores del alfabeto fonográfico. El príncipe fenicio Cadmo, contemporáneo de Moisés quien recibió el decálogo grabado sobre láminas o tablas de piedra fue el que ideó el alfabeto fenicio formándolo con 22 signos o letras, cada uno con su sonido propio y determinado.

Aparece más tarde la escritura consonántica. Aquí eran consideradas solo las consonantes (ejemplo: La escritura fenicia). Pero no es sino hasta el año 1500 A. C., que aparece el Alfabeto (difusión y origen atribuido a los fenicios). Del alfabeto fenicio se derivan la helénica, de aquí se deriva el etrusco y de esta última el latín.

Pero siguiendo un poco con los principios y la historia de la grafología sabemos que en Egipto la escritura era considerada como algo sagrado. En China se le atribuía un culto especial ya que los libros sagrados escritos a mano se les consideraban como auténticos ídolos reflejo de la divinidad.

Se ignora la antigüedad de las leyes grafológicas chinas, pero sí hallamos muchos puntos comunes con nuestras propias leyes:

- los trazos rígidos indican energía.
- las rayas dobles indican perseverancia.
- las rayas que se cruzan indican contradicción.

Pero son los monjes los que cultivan casi en exclusividad la escritura y al crearse las universidades se extiende la cultura y surge la necesidad de comunicarse y de escribir sus ideas y sentimientos, cosa que ocurre después del renacimiento.

El hombre desde sus orígenes más prehistóricos ha sentido la necesidad de comunicarse y transmitir sus ideas y sentimientos. No se tiene una fecha definitiva del momento en el cual emergimos como especie y nos convertimos en seres capaces de resolver, de crear, de adaptar, de inventar; antes solo era el instinto de supervivencia el que nos hacía vivir, con el tiempo, aparece un ser capaz de expresar y comunicar sus ideas, incluso utilizando y adaptando cada vez más medios.

Existen muchos hallazgos como los de las cuevas de Chauvet (1995), Cosquer (1994) o Lascaux (1940) en Francia; con imágenes que datan de 31,000, 24,000 y 15,000 años aproximadamente de antigüedad, respectivamente o la cueva de Altamira (1868).

En los primeros tiempos, los hombres para recordar los acontecimientos ocurridos, solo se valían de la narración oral, comunicada de padres a hijos; estos hechos estaban por tanto sujetos a inexactitudes y errores, resultando unas veces exagerados, otros modificados en partes y otras falseadas por completo sus circunstancias y hasta su misma naturaleza. De aquí surge la necesidad de perpetuarlos por medio de signos escritos o grabados. El hombre empieza a utilizar piedras para lavar sus inscripciones, arcilla, madera, marfil, y aun las cortezas de los árboles, teniendo como instrumentos, simples carrizos y tiempo después punzones.

Pero el hombre ávido de hacer mas descubrimientos y gracias al ingenio que disponía, empieza a perfeccionar sus materiales para imprimir y sus instrumentos con que hacerlo. Es así como poco, a poco descubre el papiro, el pergamino, la tinta, los tipos móviles, la xilografía, etc., hasta llegar al gran invento del siglo XV y considerado como sinónimo de impresión.

1.2 ¿Cómo llega la escritura al Preescolar?

Seguramente usted recordara que allá por 1979,1980, los niños que tuvieron el privilegio de asistir al jardín de niños, muy repetidamente en la escuela o como una tarea en casa, se encontraban muy ocupados al realizar en sus hojas de cuaderno, en hojas blancas, en el pizarrón, etc., ejercicios de madurez, es decir saber ubicarse en el plano de una hoja: realizar trazos rectos de arriba hacia abajo, izquierda, derecha, en forma diagonal; grafismos previos a la escritura: palitos, bolitas, redondeles; o bien algunos trazos parecidos a las letras, pero que no eran letras. Todas estas actividades se desarrollaban con la intención “educar la gimnasia de la mano” y así los pequeños al llegar al preescolar, estuvieran preparados, tuvieran la madurez para iniciar el aprendizaje formal de la escritura en la escuela primaria, nivel que en esos años destinaba un tiempo introductorio para desarrollar “los antecedentes para el aprendizaje escolar”, con la intención de reforzar esta preparación neuro-perceptiva iniciada en preescolar o bien para desarrollarla en los niños que no tuvieron cabida al jardín de niños.

Si bien el programa preescolar cambió en 1981, muchas de las actividades siguieron y siguen presentes en la práctica escolar, y poco a poco se asumen actividades de escritura donde los niños tienen la oportunidad de escribir como ellos puedan. Al desarrollar las unidades didácticas se sugería que el maestro permitiera a los niños: “hacer una lista de niños invitados a la fiesta”, que elaboraran un recado

para saludar a algún niño que estuviese enfermo, “que leyera el cuento que más le gustara”.

El programa de este año citaba que estas actividades servían: “para que el niño interprete y reconstruya de manera inteligente la estructura de nuestro sistema alfabético y participe activamente su propio aprendizaje.

En estos años un grupo de investigadoras latinoamericanas, dirigidas por Emilia Ferreiro, mostraban que los niños desde muy pequeños inician el aprendizaje de la lengua escrita, descubren el mundo mágico de las marcas escritas. No dicen que los niños deben aprender las vocales, los sonidos de las letras, las sílabas, pequeñas, mucho menos que lo hagan a través de las planas. Así en el Jardín de Niños, los preescolares oscilaban entre hacer ejercicios de madurez y la libertad de escribir “como ellos puedan”, quizá la escasa formación del docente en el campo del lenguaje en su formación inicial y la falta de espacios sólidos de actualización, propiciaba la presencia y ausencia de este tipo de actividades.

En 1992, el programa preescolar cambia, sin embargo los planteamientos de la escritura, continuaron con el mismo enfoque de 1981, solo que este nuevo programa, presentó los contenidos, las actividades en forma un poco más claras y enfocadas a su desarrollo didáctico y no como un seguimiento de su desarrollo en los niños, como se hizo en 1981.

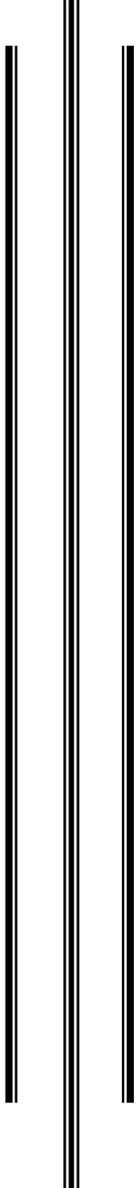
En los 12 años que estuvo vigente este programa preescolar los espacios de actualización en torno a la lengua escrita se fortalecieron: la SEP editó la llamada “Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje escrito en el nivel preescolar” (1986), se distribuyó el “cuaderno de trabajo de educación preescolar”, en los últimos años 1999-2004, se abordaron temas del campo del lenguaje en los Talleres Generales de actualización (desarrollo de las habilidades comunicativas, qué y cómo se enseña y aprende en preescolar, para aprender y enseñar mejor en preescolar); materiales y espacios de actualización que pretendidamente hacían más claras las

intenciones educativas del nivel en el campo del lenguaje, en particular en el terreno de la lengua escrita.

No obstante, esta oscilación entre desarrollar ejercicios de madurez en los niños y niñas preescolares y permitirles escribir de acuerdo a sus posibilidades, en el caso del estado de Hidalgo, se vio fuertemente violentada, cuando en 1995, se autorizó que en el nivel preescolar se enseñara a escribir con el llamado método Hidalgo de lectura directa, muchos jardines, atendiendo las exigencias institucionales se convirtieron en “primarias tradicionales en pequeño”, en forma breve intentaron que los niños aprendieran a escribir o mejor dicho una rudimentaria alfabetización inicial, a través de un método de corte fonético que programa la enseñanza de las letras, palabras y breves oraciones en tres niveles de enseñanza.

A nueve años de haberse instituido esta política de alfabetización rudimentaria, ante la desilusión pedagógica de muchos docentes del nivel por esta política, el desacuerdo de los estudiosos del campo de la lengua escrita, la presencia creciente de nuevos aportes al campo de la cultura escrita, el “afloje” institucional en el impulso de la alfabetización rudimentaria a través de métodos de enseñanza directa, la sólida formación de las y los estudiantes normalistas en el campo del lenguaje en la Licenciatura en Preescolar Plan 1999, la presencia del Programa Preescolar 2004, los espacios formales y alternativos de formación en este campo, se tiene la gran posibilidad de continuar en el camino hacia la formación de alumnos que disfruten de la escritura, que hagan uso de esta herramienta para comunicar y comprender ideas, con una mediación diferenciada entre niños y maestros, niños y padres de familia, entre los propios pequeños, con la participación de otros agentes sociales que tengan que ver con la cultura escrita, por que como cita Delia Lerner e su libro leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario: “Enseñar a leer y a escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización”, en el sentido estricto.

El desafío que hoy enfrenta la escuela es incorporar a todos los alumnos a cultura de lo escrito, lograr que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y el contexto.



CAPÍTULO II

LA ESCRITURA EN PREESCOLAR

CAPÍTULO II

LA ESCRITURA EN PREESCOLAR

2.1 ¿Cómo concibe a la escritura el Programa de Educación Preescolar 2004?

El acto de escribir es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas. Los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales. Si escribir es un medio de comunicación, compartir con los demás lo que se escribe en una condición importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos. Los niños hacen intentos de escritura como pueden saben, a través de dibujos, marcas parecidas a las letras o a través de letras; estos intentos representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito.

La interacción con los textos fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer. Los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que “leen” y lo que creen que contiene el texto. Estas capacidades son el funcionamiento del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Al participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, los niños no solo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito., también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

Las marcas graficas dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos; asimismo, tienen algunas

ideas sobre las funciones del lenguaje escrito (contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos).

En síntesis, antes de ingresar a la escuela y de leer y escribir de manera convencional, los niños descubren el sistema de escritura; los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura.

De la misma manera, aunque no sepan leer y escribir como las personas alfabetizadas, ellos también intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que “creen que esta escrito” en un texto.

Evidentemente algunos niños llegan a preescolar con mayor conocimiento que otros sobre el lenguaje escrito; esto depende del tipo de experiencias que hayan tenido en su contexto familiar. Mientras más ocasiones tengan los niños de estar en contacto con textos escritos y de presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y de escritura, mejores oportunidades tendrán de aprender.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y a escribir. Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

En la educación preescolar la aproximación de los niños al lenguaje escrito se favorecerá como ya se expuso, mediante las oportunidades que tengan para explorar y conocer los diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como de participar en situaciones en que la escritura se presente tal

como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos, de ideas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como silabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo.

Por las características de los procesos cognitivos que implica la escritura y por naturaleza social del lenguaje, el uso de las planas de letras o palabras, y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños para la escritura carecen de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además de que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz. Como prioridad en la educación preescolar el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas en los niños debe estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares.

El enfoque es comunicativo y funcional que propone el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita, a partir de los usos y funciones sociales de la lengua para que el niño tenga oportunidades de estar en contacto con la lengua escrita tal y como aparece en los textos y materiales que socialmente se producen (periódicos, revistas, anuncios, instructivos, volantes, etcétera).



CAPÍTULO III

EL ESPACIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

CAPÍTULO III

EL ESPACIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

3.1 Aportes Teóricos

Los debates acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternos. La pregunta “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?” es una pregunta reiterada e insistente. Yo he sostenido, y sigo sosteniendo, que en una pregunta mal interpretada, que no puede responderse por la afirmativa ni por la negativa, antes de discutir las presuposiciones en que se basa.

Esta pregunta, así planteada, tiene una suposición de base: son los adultos quienes deciden cuando y como se va a iniciar ese aprendizaje.

Cuando se responde a esa pregunta por la negativa, y se decide que sólo en la primera se debe enseñar a leer y escribir, se va a los salones de preescolar sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta hacer desaparecer toda traza de lengua escrita. La identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito. Los lápices se usan solo para dibujar, pero nunca para escribir. Puede ser que –por descuido- quede un calendario suspendido en la pared y que –también por descuido- la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante el recreo, casi a escondidas.

A veces la maestra cuenta cuentos, pero nunca lee en voz alta. Prohibido leer. Prohibido escribir. La escritura, que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón de clases. Los adultos alfabetizados (incluidas las maestra o profesoras) se abstienen cuidadosamente de mostrar a los niños que

saben leer y escribir. Situación por demás extraña, los niños imaginan que su profesora sabe leer y escribir, pero no la han visto hacer eso en el salón.

Por el contrario, cuando se responde afirmativamente a esa pregunta, y se decide iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de la primaria, vamos al salón de jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse sobre las más tradicionales prácticas de la primaria; ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras, sílabas o palabras, repeticiones a coro...y ningún uso funcional de la lengua escrita.

La pregunta “¿se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños?” está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una presuposición que nadie discute; se supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supiera (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esa pregunta; los niños solo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de “enseñar”). Ambas presuposiciones son falsas.

Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. Los niños urbanos de cinco años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar, dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio. Son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es “otra cosa”. Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, lo llamen “letras” o “números” no es lo crucial a esa edad. Mas importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que resultan de otra actividad también específica que es escribir.

La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empieza en contextos reales, en los que se recibe la más variada información (pertinente y poco pertinente; fácil de comprender o imposible de asimilar). Los niños trabajan cognitivamente (es decir, tratan de comprender) desde muy temprana edad informaciones de distinta procedencia, como se explica a continuación:

- a. La información que reciben de los textos mismos, en sus contextos de aparición (libros y periódicos, pero también carteles callejeros, envases de juguetes o alimentos, prendas de vestir, tv, etcétera).
- b. Información específica destinada a ellos, como cuando alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre o responde a sus preguntas.
- c. Información obtenida a través de su participación en actos donde está involucrado el leer y escribir. Este último tipo de información es el más pertinente para comprender las funciones sociales de la escritura. Veamos algunos ejemplos:
 - Alguien consulta el periódico para saber la hora y el lugar de algún espectáculo, indirectamente y sin pretender hacerlo, está informando al niño acerca de una de las funciones primordiales de la escritura en el mundo contemporáneo, la escritura sirve para transmitir información.
 - Alguien consulta una agenda para llamar por teléfono a otras personas; indirectamente se informa de otra de las funciones esenciales de la escritura: la escritura sirve para expandir la memoria, y leyendo se puede recuperar una información olvidada.
 - Se recibe una carta de un familiar, se lee y se comenta, indirectamente, y sin pretenderlo, se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia.

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

Ese es el tipo de información que no es transmitido en el comienzo de la instrucción escolar. Ese es el tipo de información que ya de alguna manera poseen los niños de seis años que han tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Con base en las investigaciones realizadas podemos afirmar que ningún niño urbano de seis años comienza la escuela primaria con total ignorancia respecto a la lengua escrita. La información recibida (de algunas de las fuentes mencionadas) ha sido necesariamente elaborada (es decir, asimilada) por los niños para poder comprenderla. Lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños preescolares cuando pensamos que el “saber” acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

Los niños rurales están en desventaja respecto a los urbanos, porque en el medio rural tradicional, donde los campesinos laboran tierras empobrecidas con rudimentarios instrumentos de labranza, la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano. Es precisamente en el medio rural donde el preescolar es más importante: un preescolar que deja entrar la escritura, no que la prohíba.

La tan mentada “madurez para la escritura” depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, “esperando que madure”. Por otra parte, los tradicionales “ejercicios de

preparación” no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado (y de manera crucial), así como complejos procesos de reconstrucción del lenguaje oral, convertido en objeto de reflexión.

El jardín de niños debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, o que pertenecen a medios rurales aislados, obtener esa información de base sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no meramente escolar); la información que resulta de la participación en actos sociales donde el escribir tiene un propósito explícito.

El jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea, escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo) intentar leer utilizando datos contextuales así como reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras.

Debe haber cosas para leer en un salón de preescolar. Un acto de lectura es un acto mágico. Alguien puede reír o llorar mientras lee en silencio, y no está loco. Alguien mira formas extrañas en la página y de su boca “sale lenguaje”, un lenguaje que no es el de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera (Ferreiro, 1996).

Decimos que no se debe mantener a los niños asépticamente alejados de la lengua escrita. Pero tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de jardín de niños.

En lugar de preguntarnos si “debemos o no debemos enseñar” hay que preocuparse por dar a los niños ocasiones de aprender. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural.

Sobre los textos y la acción de escribir

Escribir es la actividad de producir textos, para que a un acto humano lo llamemos escritura el autor tiene que obtener un texto como producto de su acción, un texto con función y sentido.

Los textos tienen características que distinguen a unos de otros, diferencias de extensión, léxico, estructura, soporte, etcétera, que se justifican por la función peculiar de cada tipo de texto y esas diferencias devienen de acuerdos sociales. Aunque las fronteras entre los diferentes géneros textuales no son determinantes ni rígidas además de las variantes que adoptan según el criterio de cada autor, existen ciertas pautas socialmente comparadas que marcan distinciones entre un texto publicitario, literario, instructivo, epistolar o periodístico.

Por lo señalado se deriva que escribir es una acción que varía según el tipo de texto del que se trata, es decir, demandan que el sujeto ponga en juego diferentes estrategias y conocimientos que deben ser adecuados para cada situación. En este sentido podríamos decir que no existe un saber escribir genérico, aplicable a todo caso o situación, sino que la capacidad escritora del sujeto estará en función del texto que se plantea escribir, dado que requiere saberes diversificados y usarlos de manera pertinente a cada caso.

Sobre el sujeto y su aprendizaje

La escritura nunca se domina definitiva y totalmente porque siempre podemos avanzar más cerca de dicha acción y, al ser su aprendizaje un proceso inacabable se abren limitadas posibilidades de profundizar y ampliar el dominio de dicha acción. Este es el proceso de alfabetización.

A lo largo de la alfabetización se recorren sucesivas etapas que están caracterizadas por diferentes hipótesis que dan lugar a distintas formas de escribir; a medida que el sujeto avanza en el dominio de la escritura se va constituyendo en

participante de la cultura letrada. Este proceso requiere ciertas condiciones, básicamente, contra con la posibilidad de interactuar tanto con el objeto de estudio en este caso, las acciones de leer y escribir, como con sujetos que sean fuentes de información, intercambio, reflexión...

Ambiente alfabetizador

La enseñanza de la escritura ha sido históricamente asumida por la escuela, sin embargo, el concepto de que es escribir y la concepción acerca de su aprendizaje han ido modificándose a lo largo del tiempo como fruto, básicamente, de las aportaciones psicolingüísticas. Vamos a señalar algunas de esas aportaciones y, luego, sus aplicaciones.

Dado que es imprescindible que el sujeto cuente con un ambiente alfabetizador, es decir, un espacio donde, de manera regular y sistemática, se favorezca la realización de situaciones de escritura, se señalarán las condiciones mínimas de dicho ambiente:

- Interacción con otros sujetos.
- Interacción con textos.
- Espacios y tiempos.

Interacción con otros sujetos

Es a través de quienes utilizan habitualmente la escritura que el sujeto va descubriendo el sentido que tienen dichas acciones, para que y por qué se realizan. Es decir, va descubriendo que sirve para resolver diferentes situaciones y necesidades, que se utilizan con finalidades diversas, y encarándolas de distintas maneras. En este sentido, juegan un papel imprescindible los modelos de escritor, los sujetos que a modo de referentes permiten descubrir qué mundos abre la posibilidad de escribir, qué alternativas genera, qué derroteros proporciona. Y, a la vez, también la disponibilidad de otros sujetos propicia momentos en los cuales compartir esas acciones y todo lo que ellas suscitan. Ello no significa necesariamente

leer o escribir juntos en todos los casos, sino contar con quienes compartir las inquietudes, necesidades, dudas, hallazgos... derivados de los actos escritores; y poder hacerlo tanto con quienes están en momentos más avanzados del proceso de alfabetización, como en momentos equivalentes o precedentes, a fin de ampliar y contrastar la propia perspectiva con quienes tiene diferentes puntos de vista.

Interacción con textos

Al ser la escritura acción que se aprende a realizar leyendo y escribiendo textos de uso social, es evidente que sería impensable que un sujeto se convierta en usuario de la escritura sí sólo, o fundamentalmente, conoce y utiliza textos que han sido pensados para la enseñanza de la escritura pero no aquellos que son utilizados habitualmente en la vida social.

De ahí la necesidad insustituible de contar con un repertorio lo más rico y variado posible de textos sociales y que sean objetos de interacción sistemática, para ser escritos. Es insustituible, por lo tanto, la presencia y disponibilidad de novelas, recetas, noticias periodísticas, cómics, anuncios publicitarios, textos expositivos, poesías, cartas, etcétera, para hojear, analizar, escribir, comentar, discutir, revisar, confrontar; es decir, que sean auténticos objetos con los cuales realizar las múltiples y diversas acciones que realizamos quienes escribimos en la vida cotidiana.

También en este sentido se requieren diversidad de elementos para producir textos: distintos tipos de soportes e instrumentos de escritura.

Espacios y tiempos.

La alfabetización exige disponer de lugares y periodos de tiempo en los cuales desencadenar las acciones mencionadas que, entre otras particularidades, necesitan ser procesos sistemáticos y prolongados. No se trata de breves momentos esporádicos, casuales y puntuales, sino de oportunidades regulares y duraderas.

Implicaciones para la escuela

Si en ello consiste un ambiente alfabetizador y es necesario en la formación de un escritor, la escuela debería constituirse en un espacio de esas características. ¿Por qué? Porque si bien hay niños que cuentan con dicho ambiente en su vida cotidiana debido al entorno familiar y social en el que están inmersos y es lo que favorece su aprendizaje de la escritura no todos los niños cuentan con ello, incluso no lo dispone la mayoría de los niños, aunque asistan a la escuela. De manera que es responsabilidad de la escuela aportar esas condiciones; en caso contrario esos niños la mayoría no lograrán apropiarse de la escritura para ser progresivamente sujetos participantes de la cultura letrada.

Derecho de todos los niños y, en particular de todos los niños que asisten a la escuela.

3.2 ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?

Miriam Nemirovsky (1996) nos menciona que para abordar aspectos vinculados con la enseñanza de la escritura es necesario hacer, previamente, una breve reseña de como escriben los niños al inicio del proceso de alfabetización, cuando sus escrituras se caracterizan por no ajustarse al sistema de escritura socialmente establecido, cuando –podríamos decir- escriben a su manera. Esto es necesario porque este libro se centra en algunas propuestas para los cursos iniciales de la escolaridad, y porque el lector requiere, por consiguiente, un acercamiento al tema mencionado. De no hacerlo, habría diversos planteamientos cuya interpretación resultaría difícil.

Hasta la fecha se han publicado numerosas obras que ponen en evidencia los característicos de las escrituras iniciales de los niños; la pionera es “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*”, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Si bien el tema excede totalmente los límites que me he propuesto para este libro, me

ha parecido pertinente incorporar, al menos, algunos comentarios a citas de un texto posterior de Emilia Ferreiro (1996), donde plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Al comienzo del *primer nivel*, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. [...] Con esta distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.

3.3 Niveles de conceptualización de la lengua escrita

La lectura y escritura son procesos íntimamente relacionados ya que siempre leemos lo que nosotros mismos escribimos o lo que otros escribieron. Sin embargo, el desarrollo de estos procesos no es paralelo ya que los problemas que plantean en su adquisición son de distinta naturaleza.

A continuación, se describe brevemente la evolución de ambos procesos tomando como punto de análisis los problemas que el niño se plantea y los modos que usa para resolverlos.

Es importante aclarar que muchos niños, dependiendo de sus experiencias anteriores, no hacen distinciones sobre las siguientes acciones escribir y leer, los niños creen que leer es producir grafismos. Mirar y leer para ellos es lo mismo, poco a poco descubren las acciones inherentes a la lectura que la hacen diferente a mirar, esta confusión está muy ligada a la suposición del niño relativa a que para leer hay

que hablar en voz alta. Ante un cuento, el niño no hace distinción entre leerlo y contarlo.

En sus producciones y anticipaciones no distingue entre lo que representan los números y las letras para que el niño pueda diferenciar estas acciones, necesita observar a los adultos realizarlas, por esto es indispensable que desde el primer grado de preescolar la educadora las realice delante de los niños y nombre con palabras dichos actos.

Las búsquedas del niño en su proceso de comprensión de la lectura y escritura se agrupan alrededor de dos grandes cuestionamientos, planteados a partir del momento en que descubre la escritura como algo diferente al dibujo; por una parte el niño se pregunta cómo se estructura la escritura, es decir sus características en tanto objeto físico y por otra parte necesita saber que representa, lo que es lo mismo su significado. Las hipótesis y descubrimientos que realiza para responder a cada una de estas interrogantes, se apoyan unos a otros a lo largo del proceso.

En la búsqueda de significado, el niño parte de un momento en el que descubre a los textos como algo diferente al dibujo, que sin embargo para él no tienen un significado independiente del dibujo. “que a ese conjunto de lo que no es dibujo se le denomine, “letras”, “números”, “cinco”, o “ceros”, no implica que se le conciba como un conjunto de elementos sustitutos de otros”.

Cuando los textos están acompañados por una imagen, la escritura significa exactamente lo que la imagen representa, el niño piensa que el significado de ambos (dibujo y escritura) es próximo, lo que difiere son las formas de representación.

Uno de los pasos más importantes dentro de la búsqueda de significado es cuando aparece la hipótesis de nombre. Este momento se puede observar fácilmente cuando se le presenta al niño un texto con imagen, en la imagen el niño dice el

nombre del objeto acompañado por un artículo: un perro, el pato, etc., y en el texto el niño repite el nombre pero suprime el artículo dice: perro, pato.

Este momento es un paso importante para llegar a descubrir que la escritura representa el nombre de los objetos pero no al objeto mismo. Para los niños de este nivel el texto cobra el significado de la imagen que lo acompaña y si ese texto se pone a otra imagen, el significado cambia en función de lo que representa la nueva imagen.

Posteriormente el niño descubre que también los verbos y otras partes de la oración se escriben además de los sustantivos. Sin embargo llegar a aceptar que los artículos y otros nexos de la escritura también aparecen en los textos, requiere mayor tiempo y experiencia por parte del niño, pues su resistencia a reconocerlo obedece a dos razones de gran peso: una, su hipótesis de cantidad mínima de caracteres menor de tres grafías no pueden leerse y otra, de las palabras que constituyen las oraciones y enunciados, los artículos y nexos son los que tienen un significado más de tipo gramático que de sentido, por lo que son las que menos significado tienen para el niño.

La búsqueda de la estructura de la escritura, sigue un proceso paralelo, se inicia en el momento que el niño produce grafismos diferentes al dibujo para acompañar sus dibujos. Estos grafismos pueden estar colocados: dentro de la figura dibujada, muy cerca de sus límites, fuera o alejados de ella.

Posteriormente el niño descubre que se escribe en forma horizontal (linealidad) y entonces produce grafismos horizontales cuyo límite es únicamente el espacio gráfico, lo que constituye las escrituras sin control de cantidad. Un siguiente paso es cuando reduce el número de grafías y algunos de ellos llegan a poner una sola grafía en correspondencia con una imagen o dibujo, esto constituye las escrituras unigráficas.

Hay un momento de gran importancia en la búsqueda de la estructura de la escritura, cuando aparece la hipótesis de cantidad mínima, el niño supone que para la escritura pueda leerse, necesita tres grafías como mínimo y menos de tres no dice o dice incompleto. Esta exigencia aparece como consecuencia o como antecedente a la hipótesis de nombre y una vez que el niño definió como cantidad mínima tres grafías, busca algún criterio para establecer la cantidad máxima, a esto puede llegar por dos caminos: o bien fija un número estable de grafías a todos los nombres que “escribe” o bien basándose en el número mínimo de grafías establece el máximo de acuerdo al tamaño, peso o edad del objeto cuyo nombre va a escribir. A objetos más grandes o más importantes corresponden más grafías.

Cuando el niño regula la cantidad de letras para todas las palabras que escribe, se enfrenta al problema de cambio de significado ¿cómo escribir gato y pelota? La forma de solucionar este conflicto es variando el orden las grafías en cada palabra debido a que no posee un repertorio amplio de grafías, esta constituye las escrituras diferenciadas. En este momento aparece la hipótesis de variedad.

Cuando el niño logra combinar las variaciones de cantidad de grafías y al mismo tiempo cuida la variedad interna entre grafías para otorgar distintos significados a sus producciones, ha descubierto una de las características de la lengua escrita: combinando un número limitado de signos se logra formar diferentes palabras.

Es en este momento cuando el niño observa que una palabra tiene partes y busca el valor y la comprensión de esas partes. Su análisis al interior de la palabra lo inicia haciendo corresponder una grafía a cada sílaba, lo que constituye la hipótesis silábica.

Esta nueva hipótesis puede entrar en conflicto con la de cantidad mínima de grafías para que una producción pueda decir algo, sobre todo en palabras bisílabas y monosílabas.

Es entonces cuando el niño establece la hipótesis silábico-alfabética en donde coexisten dos formas de hacer corresponder sonidos y grafías: la silábica y la alfabética, algunas grafías representan sílabas y otras representan fonemas. Posteriormente el niño necesita realizar otro tipo de partición en la palabra y logra la partición alfabética descubriendo a través de la confrontación con modelos estables la forma en que se estructura la escritura. Esto no garantiza que el niño lea o escriba, para poder hacerlo necesita poseer la convencionalidad y no puede llegar a ella solo, requiere de modelos convencionales como los proporcionados por el medio ambiente o una persona alfabetizada que le proporcione esta información.

Es necesario que la educadora conozca los procesos completos de la adquisición de la lectura y la escritura, con el fin de reconocer en sus alumnos el nivel o momento por el que atraviesan. Cabe aclarar que en el niño preescolar se espera un avance que abarca principalmente el nivel presilábico.

Es posible que algún niño se interese por la convencionalidad y pregunte a la educadora sobre el sonido de las letras o los nombres de ellas. Solo en estos casos se recomienda que ella responda contextualizando la letra en una palabra con significado por ejemplo: es una letra con la que inicia el nombre de Paco o el de Susana o el de la tienda refiriéndose siempre a alguna palabra que tenga significado para el niño y que éste haya visto escrita.

El dictado del niño a la educadora, así como la confrontación de sus producciones con los textos estables, le permitirá hacer este tipo de asociaciones de manera natural.

Nivel presilábico

- Hace la diferencia entre el dibujo y la escritura.
- En sus producciones el niño hace representaciones graficas primitivas cuyo trazo es muy próximo al dibujo y las coloca dentro o fuera de él, pero muy cercanas.

- Realiza una serie de grafías cuyo límite de número está dado por el final del renglón o por el espacio disponible (escritura sin control de cantidad). O en sus producciones el niño reduce drásticamente la cantidad de grafías e incluso algunos de ellos llegan a usar una sola grafía para ponerla en correspondencia con un dibujo, una imagen o un objeto (escrituras unigráficas).
- la palabra escrita representa algo y puede ser interpretada (aparece la hipótesis de 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).
- Otro paso importante en el proceso, se da cuando el niño elabora la hipótesis de variedad, ya que el niño trata de expresar las diferencias del significado mediante diferencias objetivas en la escritura, el niño se exige que las letras que usa para escribir algo sean 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.

Nivel silábico

- El niño piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba de la palabra.
- Durante todo este nivel el niño entra en conflicto con dos elementos:
 - Su hipótesis silábica entra en conflicto con la exigencia de cantidad mínima (al tratar de escribir palabras monosílabas y bisílabas, el niño necesita tres grafías por lo menos para que la partición pueda ser interpretada).
 - Los modelos de escritura propuestos por el medio, como por ejemplo la escritura del nombre propio.

- La hipótesis silábica puede aparecer en sus producciones:
 - Con letras sin asignación sonora estable
 - Con asignación de valor sonoro vocálico, consonántico o combinado
 - asigna un mayor número de grafías de las que necesita describir
 - Palabras monosílabas o bisílabas.
- En este nivel el niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos Sonoros del habla.

Transición silábico- alfabética

- Se acerca al descubrimiento de la correspondencia sonido-grafía.
- El problema que se plantea el niño al producir textos aplicando la hipótesis silábica es que comprueba que no es la adecuada y entra en conflicto con sus hipótesis de cantidad, como consecuencia descubre que existe cierta correspondencia entre los fonemas y las letras y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas.
- En este momento el niño trabaja simultáneamente con el sistema silábico y alfabético.

Nivel alfabético

- El niño establece una correspondencia uno a uno entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla.
- En sus producciones a cada sonido hace corresponder una grafía, puede o no utilizar las letras convencionales, hay niños que llegan a usar en sus producciones palitos, bolitas o rayas.
- En este nivel el niño llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra.

Por supuesto, para avanzar a través de los niveles señalados es necesario que las situaciones didácticas lo propicien, y de eso se trata: de contribuir, desde la

institución escolar, también al aprendizaje del sistema de escritura mediante la producción e interpretación de textos.

Ahora bien, los niveles reseñados no necesariamente guardan relación con la edad cronológica, es decir, puede haber sujetos más pequeños que presenten escrituras mucho más evolucionados desde el punto de vista del sistema de escritura, que las que produce algunos sujetos de mayor edad, pues la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista. De allí la importancia de que la escuela asuma la responsabilidad de generar dichas situaciones.

Incorporar a la dinámica de trabajo del aula las consecuencias de lo antes expuesto implica, generalmente, un proceso muy laborioso por parte del maestro, porque los maestros solemos provenir de posturas teóricas divergentes que dificultan dicha incorporación. Lo anterior se pone de manifiesto cuando, por ejemplo, los maestros, aun estando al tanto de las aportaciones teóricas aquí presentadas, se refieren a ciertas producciones escritas que son representativas de las etapas iniciales del proceso de alfabetización, con frases como “es que todavía no saber escribir”; o cuando, para comentar una producción escrita por un niño o por una niña que está en el nivel alfabético, señalan: “ya escriben bien”. Diríamos que estos comentarios evidencian que el maestro está avanzando en la didáctica de la alfabetización porque, al menos, da ocasión a que los niños escriban a su manera, pero que aun no ha hecho suya la idea de quien produce textos, por más que lo haga con escritura no convencional, ya sabe escribir y lo hace bien (de acuerdo con la hipótesis que sustenta en ese momento). De modo que no habría textos producidos por sujetos que no saben escribir, ni textos mal escritos porque no se ajustan a las normas convencionales de la escritura; se trata, mas bien, de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Ahora bien, el solo hecho de aceptar que existen momentos previos al uso del sistema convencional de escritura no determinados por la forma ni por el método de enseñanza es un cambio de gran envergadura respecto de las conceptualizaciones precedentes y hace necesario un esfuerzo consistente, por parte de los maestros, para lograr, de manera congruente, una auténtica reconceptualización.

Propuesta Para trabajar la escritura en preescolar según el Programa de Educación Preescolar 2004.

El campo formativo del lenguaje y comunicación se organiza en dos aspectos: lenguaje oral y lenguaje escrito. A continuación se presentan las competencias que se pretende logren las niñas y los niños en el aspecto del lenguaje escrito, así como las formas en que estas se favorecen y se manifiestan.

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven.
 - Explora cuentos, historietas, carteles, perioditos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios, y conversa sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone.
 - Diferencia entre un texto y otro a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una invitación, entre otros).

- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
 - Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice que cree que sucederá en el resto del texto.
 - Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos; marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en textos escritos.
 - Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles.

- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con la ayuda de alguien.
 - Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informar a cerca de algo o alguien) y explica “que dice su texto”.

- Identifica algunas características del sistema de escritura.
 - Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros
 - Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales (palabras que empiezan o terminan con..., trabalenguas, rimas, rondas).
 - Establece comparaciones entre las características gráficas de su nombre, los de sus compañeros y otras palabras.
 - identifica la escritura convencional de los números y la función que tienen en los textos escritos.

- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.
 - Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones: “Había una vez...”, “en un lugar...”, “y fueron muy felices...”, “colorín colorado este cuento a terminado...”.

CONCLUSIÓN

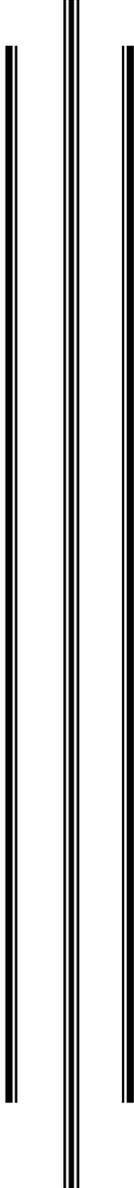
Tal parece que el tema de la enseñanza de la escritura resulta ser hasta cierto punto escabroso sin embargo es evidente la necesidad de la intervención educativa desde muy temprana edad de esta manera lejos de entablar debates acerca de los métodos para la enseñanza de la escritura en preescolar, es necesario emprender acciones basadas en las necesidades de cada alumno. Ante la falta de recursos la labor de los jardines de niños es de suma importancia para cubrir las carencias existentes y proporcionar a los alumnos ambientes y situaciones que promuevan su desarrollo.

Dado que es imprescindible que el sujeto cuente con un ambiente alfabetizador, es decir, un espacio donde, de manera regular y sistemática, se favorezca la realización de situaciones de escritura por lo que Emilia Ferreiro menciona tres condiciones de dicho ambiente:

- Interacción con otros sujetos, es a través de quienes utilizan habitualmente la lectura y la escritura que el sujeto va descubriendo el sentido que tienen dichas acciones, para qué y por qué se realizan, va descubriendo que sirven para resolver diferentes situaciones y necesidades.
- Interacción con textos, al ser la escritura acción que se aprende a realizar escribiendo textos de uso social, es evidente que sería impensable que un sujeto se convierta en usuario de la escritura sí sólo, o fundamentalmente, conoce y utiliza textos que han sido pensados para la enseñanza de la escritura pero no aquellos que son utilizados habitualmente en la vida social.
- Espacios y tiempos, la alfabetización exige disponer de lugares y periodos de tiempo en los cuales desencadenar las acciones mencionadas que, entre otras particularidades, necesitan ser periodos sistemáticos y prolongados. No se trata

de breves momentos esporádicos, casuales y puntuales, sino de oportunidades regulares y duraderas.

De esta manera se puede concluir que es importante que al introducir a los niños en el proceso de la escritura pasen por cada uno de los niveles de conceptualización que nos sugiere la autora Miriam Nemirovsky de igual manera el ambiente alfabetizador de Emilia Ferreiro es una herramienta importante para la involucración del niño en las diferentes actividades que se realizan dentro del aula en interacción con los demás.



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

SEP (1990) *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*, México.

SEP (2004) *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar vol. I.*

SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar*, México.

<http://cgnauta.blogspot.com/2007/07/antecedentes-de-la-impresin-inicio-de.html>

[http://mipagina.cantv.net\(tipointeractivo\)antecedente.html](http://mipagina.cantv.net(tipointeractivo)antecedente.html)

[http://www.galeon.com\(lagrafologia\)historia.html](http://www.galeon.com(lagrafologia)historia.html)

<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2004/los%20ninos%20preescolares%201%20-%20EligioMtz%20dic2004.pdf>.