

523

COL. 765
EMR.



Secretaría de Educación Pública
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIDAD UPN 301



**EL PAPEL DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA ADQUI-
SICION DE LA LECTO-ESCRITURA EN NIÑOS DE
PREESCOLAR**

ROSALIA LEY BELTRAN

**PROPUESTA PEDAGOGICA PRESENTADA PARA
OBTENER EL TITULO DE**

Licenciado en Educación
Preescolar

XALAPA, ENRIQUEZ, VER. 1997



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION.

Xalapa, Ver., Agosto 28 de 1997.

C. PROFRA. ROSALIA LEY BELTRAN.
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:

"EL PAPEL DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA EN NIÑOS DE PREESCOLAR".

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

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

ATENTAMENTE.

MTRO. VENTURA PEÑA BELLO

DEDICATORIA A:

A ti señor

Por darme un poco

de tu sabiduría para

realizar mi anhelo

Luis Antonio y Vanessa

Gracias hijos por su

tiempo y comprensión

C. Lic. Ignacio L. Alvarez y

mi señora madre

Por su apoyo, comprensión e

impulso para terminar mi

carrera

C. Profra. Judit Vergara Monreal

por su profesionalismo y

calidad humana hizo

culminar éste trabajo.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION.....	6
I. LA METODOLOGIA TRADICIONAL Y LA MODERNIZACION EDUCATIVA.	
1.1. Descripción y características del sitio de investigación.....	10
1.2. El libro 1, 2 y 3 en la práctica docente de la educadora.....	16
1.3. El método de proyectos.....	29
a) Dimensiones de desarrollo.....	31
b) Principio de globalización.....	33
c) Metodología de proyectos.....	36
d) Etapas del proyecto.....	38
e) Los bloques de juegos y actividades.....	40
f) Espacio y tiempo.....	41
g) Planeación de las actividades.....	43
II. ORALIDAD Y ESCRITURA EN EL JARDIN DE NIÑOS.	
2.1. La lengua oral infantil.....	45
2.2. La adquisición de la lecto-escritura.....	57
2.3. Consideraciones teóricas de la lectura.....	66
2.4. Bases y procesos de la escritura.....	71
2.5. Didáctica sobre oralidad y escritura en preescolar.....	77

III. ESTRATEGIA DEL CURSO-TALLER PARA PADRES DE FAMILIA.	
3.1. Papel de los participantes en el proceso de aprendizaje de lecto-escritura en el curso - taller.....	85
3.2. Lo que se espera que comprendan los padres de familia en el curso-taller.....	86
3.3. Actividades relacionadas con la oralidad y escritura para padres de familia.....	91
3.4. Lineamientos para la evaluación del curso-taller.....	98
3.5. Aspectos a considerar en la evaluación.....	101
CONCLUSIONES.....	104
BIBLIOGRAFIA.....	106
ANEXO.....	107

INTRODUCCION

En la actualidad, gracias a los avances científicos en pedagogía y epistemología, los niños tienen la posibilidad de acceder a la lecto-escritura a través de métodos que contemplan su participación activa, es decir, que los involucran como actores principales en este proceso. Sin embargo, el desconocimiento de los padres de familia al respecto, ha dificultado el trabajo de las educadoras. Por ello, este trabajo presenta un curso-taller como una alternativa de participación de los padres de familia a través de tareas específicas y constructivas en donde colaboran en el proceso de aprendizaje de sus hijos antes que obstruirlo.

En las fases iniciales de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura comúnmente nos enfrentamos a la presión que ejercen los padres de familia por querer observar de manera prematura algunos avances gráficos en este proceso. Al no encontrar una respuesta satisfactoria en los tiempos esperados, ellos inician a sus hijos en el llenado de infinitas planas de letras y palabras, desde luego sin emplear técnica o método alguno, lo cual entorpece la labor docente más que ayudarla.

La intención de esta propuesta es presentar un curso-taller como estrategia-hogar para involucrar positivamente a

los padres de familia en las actividades del Jardín de Niños, en el afán de hacerlos conscientes de la importancia de una participación bien orientada, para lo cual es necesario informarlos de manera que ellos comprendan el papel fundamental que juegan al apoyar correctamente a sus hijos en estas tareas.

El problema radica en que los actuales padres de familia en su momento accedieron a la lecto-escritura a través del método tradicional, mismo que contempla tareas específicas, mecanicistas, en una relación unidireccional entre el sujeto y el objeto de conocimiento, asumiendo al sujeto como un ente pasivo frente a su aprendizaje, ya que se asimila el conocimiento en forma mecánica. En este modelo la práctica docente centra al maestro como un modelo a ser imitado, no se reconoce en los alumnos experiencias, conocimientos y/o significados propios que modifiquen o determinen los aprendizajes. El docente es quien propone, decide tiempos, formas, modos de hacer, etc. y de él depende lo que los niños logren apropiarse: su función es dar, dirigir, transmitir conocimientos. El docente conoce exactamente lo que va a enseñar, lo que se trasmite son verdades acabadas. Los contenidos son en general habilidades psicomotoras, sensoriales, cognitivas. Los objetivos implican un criterio de fragmentación. La evaluación referida sólo al alumno, es la comprobación de contenidos memorizados y/o de la repetición correcta de los mismos.

El niño por su lado, desconoce lo que se le va a enseñar y está a la expectativa de lo que el docente le indica: por lo general le toca recibir, imitar y memorizar aquellos contenidos que tienen valor de repetición, apropiándose de ellos de manera arbitraria, memorística, superficial. Dado que está carente de todo significado personal, se olvida fácilmente.

En la actualidad, hay definitivamente un intento por superar las concepciones que caracterizan la postura anterior, hay la decisión de colocar al niño en otro lugar del proceso educativo, a partir de una concepción del mismo que lo reconoce como un sujeto con historia, con conocimientos, como alguien que no es solamente un receptor pasivo sino como una persona con características propias por su manera de pensar y sentir, que como tal necesita ser atendido y respetado por todos. El aprendizaje se concibe como una construcción de conocimientos que el niño va desarrollando en un proceso de interacciones entre él mismo y las propiedades de un objeto de conocimiento. Se reconocen factores internos y externos al niño mismo; se da una importancia relevante a los intercambios sociales y en general a los del niño con su mundo. Algo fundamental es el reconocimiento de cada uno a partir de su singularidad.

La presente propuesta tiene la intención de ser contemplada por maestros de primaria, pues una vez egresados

los alumnos, hijos de padres que participan en el curso-taller que se propone, ayudarán a establecer el vínculo de los dos niveles educativos.

Para comprender el contexto global en el que se desarrolla esta propuesta, en el capítulo I se describen las características del sitio de investigación: la localidad en donde está ubicado el Jardín de Niños sujeto de este estudio, las características del Jardín de Niños y los métodos que a la fecha se han empleado.

En el capítulo II titulado "Oralidad y escritura en el Jardín de Niños" se describe la fundamentación de la lecto-escritura en este nivel educativo, tomando como base los señalamientos y objetivos del nuevo programa y el apoyo de diversos autores para corroborar dichas teorías.

El tercer capítulo comprende la presentación del curso-taller para padres de familia cuyo propósito es brindar elementos teórico-práctico que permitan involucrar a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura de sus hijos, así como lineamientos para evaluar al finalizar el curso-taller.

I. LA METODOLOGIA TRADICIONAL Y LA MODERNIZACION EDUCATIVA

1.1. Descripción y Características del Sitio de Investigación

a) La Localidad

La localidad de Banderilla, municipio de Banderilla, Ver., está situada a ocho kilómetros al noreste de Xalapa, capital del Estado. Por la cercanía con la ciudad, Banderilla es una de las muchas poblaciones que ha sido afectada por el creciente fenómeno de migración campo-ciudad, en los últimos seis años el número de habitantes se ha incrementado considerablemente.

La comunidad de Banderilla presenta las características de una población urbana de escasos recursos socio-económicos, con contrastes drásticos entre la extrema pobreza generalizada y el acaparamiento de capital en pocas manos.

La mayoría de sus habitantes se dedican a la compra-venta de cerdos y a la producción de leche, éste comercio es eventual, por lo que se ven obligados a complementar su economía a través del comercio ambulante, carpintería, albañilería y elaboración de calzado.

b) El jardín de Niños

El jardín de niños "Bertha Von Glumer" se fundó en 1954, tiene su domicilio en Av. Benito Juárez No. 32, funciona en turno matutino, en general recibe niños de la población urbana de escasos recursos económicos.

La organización es completa, cuenta con una directora, seis educadoras, acompañante musical, instructora de educación física y personal de intendencia. La escuela cuenta con las instalaciones y el espacio físico suficientes para atender a la población escolar: una dirección, seis salones de clases, mobiliario adecuado, taller de material didáctico, sanitarios infantiles, sanitarios para el personal, salón de cantos y juegos, cocina, bodega, áreas verdes, infantiles y una amplia explanada rodeada de árboles y plantas de ornato.

Por los años de servicio y la continua labor de sus educadoras, el jardín de niños tiene ganado un buen prestigio en la comunidad, la cual participa activamente para contribuir a su buen funcionamiento, se puede decir que se cuenta con el apoyo y cariño de los padres de familia porque son ya muchas las generaciones que han egresado de él.

Los niños que acuden a este jardín son hijos de padres trabajadores que prestan sus servicios en Xalapa, otros tienen trabajos eventuales y algunos no tienen trabajo.

c) Los Métodos y los programas de la SEP

Desde su fundación a la fecha, se ha trabajado con diferentes programas educativos, los más recientes son el Programa de Educación Preescolar 1981 (SEP 81), seguido por el actual Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92), mismos que describiré más adelante. Ambos programas han influido positivamente en el intento de responder a las necesidades de desarrollo del niño en esta etapa fundamental y decisiva, presentando dichos programas una práctica docente tradicional que se caracteriza por guiar todas las actividades del niño de manera mecanicista. El PEP 92 se concibe a partir de una práctica tradicional.

Este método tradicional prevaleció por muchos años y se caracterizó por tratar de cubrir en mayor medida las expectativas de los adultos, sean estos padres o maestros, que por lograr avances consistentes en el aprendizaje de los niños. La concepción que se tenía en la capacidad del niño, no tomaba demasiado en cuenta sus características integrales, es decir, se buscaba desarrollar por separado

sus habilidades psicomotoras fina y gruesa, su proceso de socialización y por otro lado se apresuraba el inicio de la lecto-escritura, a fin de avalar la importancia de la educación preescolar, sin tomar demasiado en cuenta el nivel de madurez del alumno, originado por el ambiente familiar y social.

El surgimiento de los métodos globales fue trascendental para el progreso de la educación preescolar.

El programa anterior al actual, el PEP 81 presentó una metodología analítica (desglóse) sintética (integración). En la primera parte, correspondiente al análisis, la educadora presenta los temas rigurosamente detallados y muestra el orden en que deben ser desarrollados, se indica el tiempo para su realización y se precisan los procedimientos didácticos que han de aplicarse en cada tema. En la parte de síntesis, se señalan en forma general los contenidos de aprendizaje, dejando en libertad al maestro para subdividirlos a su criterio y organizarlos para aplicar los procedimientos didácticos pertinentes. La aplicación conjugada de ambas metodologías convierte a los programas en mixtos, con una organización global en las unidades de trabajo.

Una de las formas clásicas de programar en la metodología tradicional que no corresponde en modo alguno a

las características de una verdadera globalización es la que se efectúa a partir de los centros de interés sugeridos por el maestro, ya que parten de un interés adulto y no infantil, como excusa para agrupar distintas disciplinas escolares alrededor de un mismo tema. Una diferencia importante entre el centro de interés clásico y auténtica actividad globalizadora es que en el método de centros de interés se programan las actividades de antemano y no suelen variar a lo largo de su desarrollo, mientras que en el método globalizador, el educador inicia una programación provisional que va transformándose, dando lugar a nuevos núcleos de atención durante su desarrollo.

Otra característica del método de centros de interés es que al ser sugeridos desde su inicio por el maestro y propuestos externamente, responden a un esquema de programación rígido, por ejemplo el cálculo previo de los tiempos de duración de una actividad, las actividades precisas que habrán de realizarse, los conocimientos que los alumnos deberán alcanzar, etc., dejando un tanto al azar los imprevistos o replanteamientos en el transcurso de dicha programación. La interrelación entre las distintas áreas (afectiva, psicomotora y cognoscitiva) se da de forma aparente, ya que es torzada, mecanizada, uniformada y como ya se mencionó, rígida.

Esta crítica al método de centros de interés, no va dirigida en modo alguno a su origen o a la idea que tuvo de este su creador Dewey, sino contra una aplicación parcial, recetaria y empobrecida que la aleja de su concepción original.

Al efectuar una mirada retrospectiva, se puede afirmar que en la aplicación de estos métodos no se han obtenido los resultados esperados. Sin llegar a concluir que son inoperantes, ya que de hecho tienen rasgos rescatables, es necesario efectuar algunas consideraciones y rectificaciones para lograr su correcta aplicación.

A fines de la década de los años 80, surgen nuevos lineamientos que derivan en cambios y modificaciones respecto a los planes y programas hasta entonces vigentes en la educación preescolar, a fin de llevar a la práctica un nuevo modelo de modernización cuyo propósito es disminuir y de ser posible erradicar la deserción escolar.

Este nuevo modelo muestra grandes cambios respecto a los anteriores. La forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza se basa en orientaciones epistemológicas tan sólidas como las teorías de Piaget y Vigotsky, que hasta el momento han constituido el recurso más valioso para hacer del espacio educativo un lugar de encuentro y participación, de trabajo colectivo, crítico y creativo.

Sin embargo, todavía se observa la tendencia a la combinación de métodos, con el consecuente detrimento en los resultados al no contemplar como eje central de su trabajo, las necesidades del niño y su entorno y al no propiciar actividades que sean verdaderamente significativas considerando y partiendo de los elementos característicos de la vida cotidiana del niño, su familia y su cultura.

1.2. El libro 1,2 y 3 en la práctica docente de la educadora

En el año de 1981 aparece la primera edición de los libros de educación preescolar 1,2 y 3 que pretenden ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70% de los niños de 5 años. Esta meta considera a sectores de comunidades indígenas, urbano-marginadas, rurales-marginadas y rurales-urbanas.

La educación preescolar tiene entre sus objetivos preparar a los niños adecuadamente para su ingreso a la escuela primaria.

El programa pedagógico es el instrumento técnico que permite abordar y orientar la práctica docente, concreta y cotidiana en la educación preescolar.

Es por ello que el Programa se concibe como el instrumento de trabajo de la educadora, para planear y

orientar su práctica diaria y permitirle diferentes alternativas de participación.

El libro 1 comprende el programa general, este nos permite tener una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las líneas teóricas que lo fundamentan, de los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño preescolar y de la forma como se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).

En el libro 2 encontramos el programa desglosado en 10 unidades temáticas, en esta parte se sistematiza la planeación general desde el punto de vista operativo. El libro uno junto con el libro 2, tienen la intención de evitar la mecanización del trabajo y permiten ver el sentido tanto de nuestras acciones como las del niño dentro de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El libro 3 se refiere a los apoyos metodológicos, nos aporta orientaciones y actividades para enriquecer nuestro trabajo y apreciar la relación con los ejes de desarrollo.

El programa para la Educación Preescolar está basado en una serie de estrategias pedagógicas que, sin descuidar a la educadora, centra las acciones en el niño, por esto nuestro papel principal es proporcionar al niño un conjunto cada vez

más rico en oportunidades para que sea él quien se pregunte y busque respuestas acerca del mundo que le rodea.

Por mucho tiempo la preocupación ha sido la organización de las actividades de aprendizaje para los niños, cuidando todo aquello que es externo al niño mismo; por ejemplo, la información que se emplea, la técnica que se utiliza, el material adecuado, los métodos en general, etc.

La práctica docente respecto al PEP 81, utilizado de 1983 a 1992, se describe de la siguiente manera:

La tarea del personal docente consiste en planear sus ideas para trabajar con eficacia, teniendo que adaptarse a las nuevas situaciones que se le presentan, tales como cambios o modificaciones a los contenidos del PEP, la planeación precisa de las actividades, así como una organización adecuada que trae consigo el éxito de la labor docente.

Es básico organizar el trabajo y para lograrlo "buscaremos el orden, la armonía, la cooperación de las partes que integran un todo: dentro del Jardín de Niños la buscaremos entre el personal, niños, padres de familia, la comunidad, para lograr un bienestar común y un beneficio a su propia educación".

ROCHA PELLON, Magdalena. Organización del Jardín de Niños, México, 3° Edición, 1978, p. 13.

La labor deberá traducirse en objetivos precisos, para elaborar con ellos un plan concreto de acción pedagógica que se ajuste a las necesidades y a la realidad del niño.

Al iniciar un nuevo periodo escolar el primer paso es conocer las características individuales de los alumnos que integran el grupo, posteriormente organizar los expedientes personales, resultado de las evaluaciones transversales que se realizan como base para planear el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para poder llevar a cabo actividades basadas en su fundamentación pedagógica, de una manera clara y precisa, es necesario seguir el objetivo general del PEP que dice: "favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de la edad preescolar".²

De manera congruente con el objetivo general del programa, las actividades que deben desarrollarse en las unidades y situaciones que lo integran, se organizan en base a los ejes de desarrollo: afectivo-social, función simbólica, preoperaciones lógico-matemáticas, operaciones infralógicas o espacio temporal.

² SEP. Programa de Educación Preescolar, Libro 1
Planificación general del programa. México, SEP, 1981. p.43.

Por lo mismo, el desarrollo debe ser concebido como un proceso integral, cualquiera que sea la acción del niño, siempre intervendrán su inteligencia, sus emociones y su personalidad.

A continuación se señalan los objetivos de cada eje de desarrollo (ver anexo 1). Estos objetivos deben ser aplicados correctamente a fin de propiciar que los niños actúen sobre los objetos, como lo señala Piaget, "la acción produce el pensamiento" así que es necesario propiciar el aprendizaje animándolos a que se expresen por diferentes medios, alentar su creatividad, iniciativa y curiosidad.

Nuestra labor se organiza con el planteamiento o propuesta semanal que es el instrumento del cual nos valemos para hacer más específica la tarea que efectuamos. En ésta se describirán las labores a realizar durante la semana especificando las actividades diarias. Se toma como base los intereses del educando y su nivel de madurez, adaptándose a los recursos con que se cuenta.

La propuesta semanal, no necesita de formas específicas, los puntos que la forman son los siguientes: Semana, Unidad, Situación, Actividades generales de la semana, Actividades específicas por día, Previsión de recursos, Actividades cotidianas y Observaciones.

Las unidades temáticas no presentan una secuencia entre sí, con excepción de la "Integración del niño a la escuela" que se propone para desarrollarse en las primeras semanas de ingreso al Jardín. Las otras actividades pueden ser elegidas en cualquier orden y volverse a trabajar si la educadora lo considera conveniente en función del interés del niño.

Las unidades temáticas en el programa son: 1. El vestido, 2. La alimentación, 3. Integración del niño a la escuela, 4. La vivienda, 5. La salud, 6. El trabajo, 7. El comercio, 8. Los medios de transporte, 9. Los medios de comunicación, 10. Festividades nacionales y tradicionales.

Las actividades constituyen la parte fundamental del programa, a través de ellas se van logrando los objetivos propuestos.

Es importante señalar actividades complementarias que se llevan a efecto porque son indispensables para los niños del tercer grado, como son A.P.L.E. (Actividades Previas a la Lecto Escritura) y Matemáticas, mismas que se intercalan a lo largo del ciclo escolar. Las primeras se realizan con la finalidad de que el niño ejecute con precisión y control movimientos gruesos y finos con los brazos, manos y dedos para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura.

Las matemáticas "en la actualidad no se consideran tal como la sostenían las concepciones tradicionales, como una sucesión de ideas simples preexistentes, aprióricas, (sic) la igualdad, la suma, la sucesión de números, etc., sino como una construcción humana en la que, a partir de la experiencia se crea el pensamiento".³

Uno de los objetivos en la realización de los ejercicios de matemáticas, es que al finalizar el curso el niño sea capaz de interpretar relaciones cualitativas y cuantitativas de fenómenos que se presentan en la vida diaria, aplicar los procesos de percepción para descubrir el mundo que le rodea, establecer relaciones de espacio con su cuerpo, así como el espacio gráfico.

En los ejercicios que se realizan se toman en cuenta conceptos como: grande-pequeño, cerca-lejos, alto-bajo, largo-corto, semejanzas y diferencias, relación de forma y color, integración de un todo, seriación, conjuntos, etc. Para estos ejercicios se utilizan materiales de deshecho, o bien de bajo costo, como pelotas, plastilina, masa y engrudo, rompecabezas, frutas, corcholatas, envases de leche y jugo, etc.

³ Didáctica de las matemáticas. Ediciones Normal Veracruzana. Xalapa, Ver., 1982. p. 24.

Las relaciones establecidas entre los mismos niños y con la educadora resultan de gran importancia durante el proceso educativo. El juego se utiliza para la realización de actividades que ponen en acción al niño y que dan origen a dos situaciones: primera, el juego es el placer de la actividad y segunda, es definida como juego-trabajo, todas estas situaciones implican aprendizaje, es decir, dan lugar a procesos de asimilación y acomodación y un equilibrio entre éstos.

La asimilación es la aceptación de un conocimiento nuevo que se integra a los esquemas previos de pensamiento, la acomodación es el proceso de ajuste a la realidad de acuerdo a ese conocimiento recién adquirido, es la capacidad para emitir nuevas respuestas. El aprendizaje sucede cuando el niño recibe información nueva que no responde a los supuestos elaborados y conocidos por él, frente a esta situación el niño tiene dos opciones, abandonar la actividad o investigar porque las cosas no suceden como él esperaba, al comprender la variante, al obtener una respuesta diferente, la asimila, en este momento el niño aprende y se acomoda a la realidad de acuerdo al conocimiento adquirido. De acuerdo a la teoría de Piaget. La acción construye el pensamiento y el pensamiento construye la acción.

Es pertinente hacer mención de los materiales que se utilizan en la realización de actividades, porque

constituyen un recurso imprescindible para lograr la motivación de la acción del educando. En este lapso de desarrollo usualmente se emplean objetos concretos, es decir se buscan formas graficas de propiciar el aprendizaje, por ejemplo, en vez de simplemente pedirles que dibujen una manzana, se invita a los niños a recolectarlas para después apreciar sus cualidades: de qué color son, qué textura tienen, a qué saben, agrias, dulces, o saladas. Se utilizan semillas, bloques de madera o de plástico, botones, recortes de telas, estambres, etc.

El juego educativo es una actividad que se realiza con la finalidad de encauzar la atención de los niños, enriqueciendo sus percepciones ya que es indispensable para que comprenda los fenómenos y las cosas que le rodean. El juego educativo se realiza después de presenciar el estímulo. Cuando se les imparte matemáticas, por ejemplo, se buscan actividades para establecer relaciones entre personas, objetos y acontecimientos que propicien su desarrollo integral.

Las actividades gráfico-plásticas, mismas que se organizan bajo este rubro, constituyen una de las formas relevantes; por medio de ellas el niño representa su realidad, expresa sus emociones, vivencias, temores, etc., también da la oportunidad de desarrollar conocimientos sobre el mundo físico al entrar en contacto con una amplia diversidad de materiales que poseen diferentes atributos

como formas, texturas, colores, características plásticas que pueden proyectar en el espacio de diferentes modos. En estas actividades cabe mencionar aquellas técnicas que implican un trabajo plano (técnicas bidimensionales) como el dibujo, la pintura dactilar, el collage, etc., y las técnicas tridimensionales como el modelado, el tallado, confección de móviles, construcción, etc.

Por medio de las actividades antes mencionadas el niño se irá ajustando al manejo de cada técnica y de los instrumentos empleados, del cuidado y ordenamiento de los materiales utilizados, así como de su persona.

Otra actividad importante que se lleva a cabo diariamente, es el refrigerio, su objetivo es estimular en el niño hábitos de higiene y convivencia con sus compañeros.

Una de las responsabilidades de la educadora es vigilar y cuidar a los niños a la hora de receso, se considera importante porque en él refleja patentemente el avance en el desarrollo del niño, a través de la realización de diferentes movimientos necesarios para su desarrollo; también brinda a la educadora la oportunidad de observar las conductas que presentan como resultado de la convivencia con sus discípulos.

El tiempo que se destina a las diferentes actividades en el Jardín de Niños se caracteriza por ser breve y un tanto flexible, por atender primordialmente el interés que manifiestan los educandos hacia las mismas.

En la mañana de trabajo, se trata de ajustar el tiempo de que se dispone para realizar las actividades acordes a las necesidades que el alumno presente.

A continuación se presenta un reparto del tiempo que se utiliza como base para la realización diaria de las múltiples actividades.

Inicio de labores, (saludo revisión de aseo)	15 min.
Ejercitación de A.P.L.E.	20 "
Observación del Estimulo	15 "
Juego educativo	30 "
Refrigerio	20 "
Recreo	30 "
Actividad central	30 "
Educación física	20 "
Cantos y juegos	30 "
Despedida	10 "

La distribución del tiempo que se describe no es rígida, normalmente está sujeta a cambios. Hasta aquí se ha dado una idea general de la labor docente con base en los libros 1, 2 y 3, sólo resta citar los procedimientos que se utilizan para evaluar el avance del niño a lo largo de un ciclo escolar.

La evaluación consiste en la observación constante que la educadora hace de los niños a través de las actividades que realiza cada día o durante el año escolar.

Para ello no se requiere de formas especiales de registro, sino de una actitud atenta por parte de la educadora para describir los avances y las dificultades que el niño va mostrando en su proceso de desarrollo, teniendo siempre presentes los ejes y objetivos del programa.

Otro aspecto de la evaluación reside en las evaluaciones que se realizan al finalizar las actividades relevantes de cada día de trabajo y al final de cada unidad o situación. Esta evaluación consiste en una actividad colectiva en la que los niños comentan el resultado de su trabajo, la cooperación y no cooperación de los miembros del grupo, los resultados en función del objetivo propuesto como grupo y la participación y actitud de la educadora.

En el presente apartado se describió un programa tradicional en el que la educadora se "cierra" completamente en su práctica educativa, pues su creatividad es controlada o manejada por el programa, sin darle libertad a sus impulsos o intereses pedagógicos, de la misma forma, puede truncar las aspiraciones del niño y su interés por desarrollarse intelectual, social, física y afectivamente.

Es necesario romper la tendencia del docente para la utilización de métodos tradicionalistas. Para lograrlo se torna imperioso que la formación de los maestros de educación preescolar se convierta en un proceso de educación continua, que se inicie con la formación profesional básica y se extienda a través de cursos de actualización y superación académica constantemente. El maestro en su ejercicio profesional es el factor clave en el logro de la calidad educativa, nadie como él puede traducir en prácticas las orientaciones y propósitos expresados en los planes de estudio, nadie como él puede adaptar, remediar situaciones adversas, interpretar propósitos, crear verdaderas situaciones de aprendizaje. Depende de él también en buena medida, desarrollar nuevas alternativas que faciliten la permanencia de los alumnos en el aula.

El método tradicionalista reconoce que los planes y programas son sólo un elemento del proceso pedagógico. Actuar sobre los planes y programas en forma aislada puede

reducir el impacto de los cambios en la currícula a la modificación de aspectos puramente formales y empobrecer la estrategia global de cambio educativo.

Es importante hacer notar que el Programa de Modernización Educativa implica una innovación sustantiva en relación al enfoque tradicional -centrado en la enseñanza de las altas disciplinas o materias- en vez de valorar como prioritarias las necesidades de aprendizaje del niño.

1.3. El Método de Proyectos

El método de proyectos es portador de nuevas ideas, su valor consiste en hallar un camino para realizar una vieja aspiración, tampoco su nombre significa otra cosa, es un nuevo avance de ideas pedagógicas que vino a divulgar un concepto valioso que desafortunadamente aún no ha sido aceptado por todos.

El antiguo ambiente escolar autoritario e inflexible, habla de transformarse al gusto y exigencia de la niñez. El construir un ambiente estético y de trabajo adecuado para el niño es una de sus preocupaciones pero ¿quién lo iba a construir? ¿el adulto? ¿el educando? la cabeza del adulto no puede interpretar fielmente lo que piensan y desean los pequeños.

Una de las características más importantes es que "el proyecto" se desenvuelve en su medio natural, el problema ha de surgir y de resolverse con la misma naturalidad y los mismos medios con los que surge y se resuelve en la vida. Las escuelas habían obrado en sentido opuesto al natural y lógico, recogiendo la cultura acumulada para ofrecerla a los niños, en lugar de convertir a éstos en agentes formadores de la suya, por lo que es necesario recordar "que el niño preescolar es un ser en desarrollo que presenta características físicas, psicológicas y sociales propias, su personalidad se encuentra en proceso de estructuración, posee un historia individual y social, producto de las relaciones que establece con su familia y con los miembros de la comunidad en que vive". *

A partir de este propósito surge el PEP 92 como documento formativo para orientar la práctica educativa en este nivel.

El PEP 92 constituye una propuesta de trabajo para los educadores, tiene flexibilidad suficiente para aplicarlo en las distintas regiones del país, ya que es el Jardín de Niños el primer nivel del sistema educativo nacional donde se inicia una vida social inspirada en los valores de identidad nacional, democracia, justicia e independencia y los cambios que se pretenden para una educación.

* SEP. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. México, SEP. 1993.p.11.

a) Dimensiones de Desarrollo

En el PEP 81 existían los ejes de desarrollo (afectivo-social, preoperaciones lógico-matemáticas, función simbólica, operaciones infralógicas o espacio temporal). En el PEP 92 estos ejes se han sustituido por cuatro dimensiones de desarrollo: afectiva, social, intelectual y física, en ambos programas se presentan con fines explicativos de manera individual, sin olvidar que el desarrollo es un proceso integral.

Para mejor entendimiento la "dimensión" se define como la extensión comprendida por un aspecto de desarrollo en la cual se explicitan los aspectos de la personalidad del sujeto. ⁵

La dimensión afectiva se refiere a las relaciones de afecto que se dan entre el niño, sus padres, sus hermanos y familiares con quienes se relaciona previamente, después la ampliará al ingresar al Jardín de Niños, con sus compañeros, maestros y adultos de su comunidad. Las emociones, sensaciones y sentimientos, su autoconcepto y autoestima van a determinar la calidad de las relaciones que establezca con las personas que le rodean.

⁵ Ibidem. p. 11

En la dimensión social se manifiestan la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que pertenece. En este proceso, gracias a la interacción con los otros, el niño aprende hábitos, normas, habilidades y actitudes para convivir, se apropia de costumbres y tradiciones, aprecia los símbolos patrios y la historia nacional.

La dimensión intelectual se da a través de la construcción del conocimiento, por medio de las actividades que realiza con los objetos, personas, fenómenos y situaciones, que le permiten descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que podrá representar con símbolos, el lenguaje en diversas manifestaciones, el juego y el dibujo. El conocimiento que adquiere parte de aprendizajes previos, por lo tanto, el aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición se fundamenta en esquemas anteriores de pensamiento que le sirven de base para futuros aprendizajes.

La dimensión física se considera a través del movimiento del cuerpo. El niño adquiere nuevas experiencias que le permiten tener mayor dominio y control sobre sí mismo, descubre posibilidades de desplazamiento, integra el esquema corporal y estructura orientaciones espacio-tiempo. Esta dimensión guarda una importante y muy cercana relación respecto a la adquisición de la lecto-escritura. **Paulette**

Lassalas dice: "lo que está antes en el tiempo se sitúa en el espacio. Este descubrimiento es el desarrollo de nuestra convención, de nuestra representación arbitraria del tiempo en el espacio, orientada de izquierda a derecha. La palabra en el mensaje gráfico obedecerá a la misma convención" ⁶. Así, pues, a través de los ejercicios físicos el niño adquiere nociones de lateralidad, y de ubicación espacio-temporal, esta dimensión aunque parece la más simple, interviene integralmente en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en el niño.

b) Principio de globalización

El PEP 92 tiene la estructura metodológica del método de proyecto con la finalidad de responder al principio de globalización, que considera el desarrollo infantil como un proceso integral formado por las dimensiones afectiva, social, física e intelectual. La base teórica del programa es la perspectiva de índole psicológica, social y pedagógica derivadas de la teoría de Piaget.

Es psicológica porque toma en cuenta el pensamiento sincrético del niño. Dicho concepto tiene que ver con la percepción. Al respecto Monserrat Fortuny dice "los niños

⁶ LASSALAS, Paulette. "La función del parvulario" en Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México, UPN, 1988. p. 133.

captan la realidad no de forma cualitativa, sino por totalidades. Lo que significa que el conocimiento y la percepción son globales, el procedimiento mental actúa como una percepción sincrética, confusa e indiferenciada de la realidad para pasar a un análisis de los componentes o partes y, finalmente, como una síntesis que reintegra las partes articuladas como estructura".⁷

El poder observar una misma realidad desde distintos puntos de vista, hará crecer y madurar la inteligencia y los sentimientos, a la vez fomentará una nueva perspectiva social, que incluye la comprensión y la tolerancia.

La perspectiva pedagógica implica propiciar la participación del niño entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo.

El docente debe organizar su interacción con el niño de manera que corresponda al proceso que este sigue, a sus intereses y propuestas, avances y retrocesos, de manera que lo lleve a la construcción de aprendizajes significativos.

El método de proyectos se ha elegido como estructura operativa del PEP 92 porque corresponde ampliamente al

⁷ Bloques... Op. Cit. p. 25.

principio de globalización. Pero, ¿qué pasa con las educadoras que siguen trabajando con métodos tradicionales? ¿toman en cuenta las últimas investigaciones pedagógicas? Ante esto es necesario recordar el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que señala a través de sus objetivos, la necesidad de una educación de alta calidad, con carácter nacional y con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población. Para lo que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial. No es extraño encontrar en el nivel docente a personas apáticas que se niegan a integrarse al cambio educativo, a actualizarse y transformarse en investigadores educativos para favorecer su práctica docente. Es necesario que el docente sea crítico, analítico, reflexivo y autodidacta, que sea conocedor de los supuestos teóricos acerca del desarrollo del niño y del quehacer educativo cotidiano, que origine y desarrolle actividades acordes a las características específicas de su grupo y al medio que le rodea.

Desarrollar la autonomía moral e intelectual como objetivo de la educación es otra propuesta que se deriva de la teoría constructivista, con ello el educador reflexionará acerca de las formas de relación que establecerá con los niños.

c) Metodología de Proyectos

La necesidad del niño es la de jugar y el Jardín de Niños toma esta necesidad básica como eje para prepararlos en su educación futura. Jugar y aprender son actividades compatibles que constituyen la forma primigenia del desarrollo del lenguaje infantil. La metodología de proyectos es una propuesta organizada en ella, la teoría y la práctica son las alternativas que brindan una dinámica de trabajo en donde se consideran espacios, mobiliario, materiales y tiempo flexibles.

Esta metodología, inspirada en las ideas de John Dewey, se considera como la más alta expresión de trabajo colectivo. Son innumerables los educadores que la han aplicado. Este método ha tenido diversas interpretaciones y aplicaciones pero el fundamento es el mismo: la actividad colectiva con un propósito real en un ambiente natural, es decir, la base del método por proyectos está en la realidad viva y en los problemas y dificultades que está presente y que deben ser resueltas y superadas.

Trabajar por proyectos implica planear los juegos y las actividades precisas que correspondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño. Se desarrolla en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta. Cada proyecto tiene una duración y

complejidad diferente, implicando siempre actividades relacionadas entre sí, que adquieren un sentido de vinculación entre los intereses y características del niño.

La metodología del PEP 92 traduce sus principios generales de trabajo por proyectos en una respuesta operativa para la práctica educativa. Se constituye de lineamientos para el docente, formas de trabajo del niño y propuestas para diseñar un ambiente educativo en su conjunto.

El "proyecto" ha sido sujeto de numerosas definiciones, pero citaremos las más importantes: es "un acto completo que el agente proyecta, persigue y dentro de sus límites aspira a realizar" también lo definen "como una actividad entusiasta, con sentido, que se realiza en un ambiente social o más brevemente, el elemento unidad de tal actividad, el acto interesado de un propósito"; "un proyecto es un acto problemático llevado a término en un ambiente natural" y finalmente "toda actividad con propósito definido y llevado a término en un ambiente natural" y finalmente "toda actividad con propósito definido y llevado a término llega a ser un proyecto". *

* SEP. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México, SEP. 1993, p. 52.

d) Etapas del Proyecto

El desarrollo de un proyecto comprende diferentes etapas. En cada una de ellas el docente deberá estar abierto a las posibilidades de participación y a la toma de decisiones que los niños muestren, las etapas de un proyecto son:

Surgimiento. un proyecto puede surgir a partir de un interés que expresan los niños en actividades libres o sugeridas que tengan relación con soluciones de la vida cotidiana y eventos especiales del Jardín de Niños y la comunidad, durante los cuales pueden ser detectados los intereses de los niños, así surgirán entre niños y docente propuestas que van a definir hasta llegar a la elección del proyecto.

Elección del tema. una vez que se ha detectado el interés del grupo, se define el nombre del proyecto que responde a la pregunta ¿qué vamos a hacer? A partir de la respuesta de los niños la educadora se dará cuenta si el nombre es el apropiado, pues debe haber participación de todos. Cuando los pequeños respondan la pregunta, surgirán una serie de actividades a realizar, que se anotarán en el friso (papelógrafo o cartulina que se adhiere a una de las paredes del aula para que el niño anote las actividades del proyecto). Una vez definido el proyecto se organizarán las

actividades y juegos que lo van a integrar partiendo de las respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué vamos a hacer? ¿cómo lo haremos?. ¿dónde?. ¿cuándo?, ¿qué necesitamos?, etc. Al mismo tiempo los niños irán registrando sus respuestas en el friso, que estará en un lugar visible del salón y al alcance de los niños para que relacionen lo planeado y lo realizado.

El docente realizará la planeación general del proyecto en el "cuaderno de planes", estableciendo una relación de juegos y actividades que favorezcan el desarrollo integral y equilibrado.

Realización del proyecto. El surgimiento y la elección del proyecto marcan la primera etapa, la realización dará inicio a la segunda parte que tomará más tiempo, ya que se pondrá en práctica todo lo planeado. Para lograrlo satisfactoriamente se tomarán en cuenta una serie de experiencias y alternativas de diferentes materiales y técnicas que sean interesantes y creativas. El docente se encargará de graduar la planeación diaria. La realización del proyecto terminará cuando lo hayan agotado todas las actividades planeadas y no existan dudas acerca del tema, o cuando el grupo en general haya perdido el interés por realizar alguna actividad inesperada.

En la tercera etapa se realizará la evaluación grupal de resultados obtenidos. Se hará con la participación de los niños y la educadora, tomando en cuenta las dificultades y formas de solución, la experiencia y el aprendizaje del grupo, las observaciones, la confrontación entre lo planeado y lo realizado, etc.

La autoevaluación permite discutir los principales puntos del proyecto, que serán anotados en el formato de evaluación general del proyecto. El evaluar ofrece la oportunidad de observar, orientar, atender y promover el avance educativo de manera sistemática y permanente.

e) Los bloques de juegos y actividades

Durante la realización de los proyectos se presenta una organización de juegos y actividades que tienen relación con distintos aspectos del desarrollo y que nos permite integrar a la práctica el desarrollo del niño.

Esta organización responde más a necesidades de orden metodológico, ya que se trata de lograr un equilibrio de actividades que puedan ser planeadas por los niños, pero siempre bajo la orientación, guía y sugerencia de la educadora.

Los bloques de juegos y actividades que se proponen son congruentes con los principios fundamentales que sustenta el programa y con una visión integral del desarrollo del niño. Los bloques son los siguientes: a) bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión, b) bloque de juegos y actividades relacionadas con la naturaleza, c) bloques de juegos y actividades matemáticas, d) bloque de juegos y actividades relacionados con el lenguaje.

f) Espacio y tiempo

El espacio y el tiempo dan contexto a la acción educativa haciendo que su organización permita el funcionamiento del programa. Esto significa un reto para el maestro, pues implica reflexión, renovación y ajuste continuos.

Resulta determinante la forma en que se utilice el espacio, su organización depende de las características físicas y materiales con las que cuenta el Jardín, en él se encontrarán dos ámbitos: el espacio interior o aula y el espacio exterior constituido por el plantel y su entorno.

El aula es un espacio vital para los niños y el lugar de sus primeras experiencias de aprendizaje, ellos decidirán el arreglo del aula para utilizar las áreas que consideren mas importantes de acuerdo al tipo de proyecto que estén desarrollando.

La organización del aula por áreas consiste en distribuir espacios, actividades y materiales en zonas delimitadas para que el niño experimente, observe y produzca diversos materiales en su ambiente.

Para delimitar los espacios basta usar un biombo, gual o cualquier otro mueble, lo importante es que los niños tengan la sensación de estar en un espacio diferente. Esta organización parte de una concepción educativa en la cual el maestro no es el que "enseña", ya que su papel es promover y guiar las experiencias de aprendizaje del niño, creando un ambiente favorecedor que le permita expresar, por medio del juego, sus ideas y afectos, así como su seguridad y confianza.

Las áreas más importantes que se sugieren son: biblioteca, de expresión gráfico-plástica, de dramatización, y de naturaleza. Estas áreas se sugieren por su relación con aspectos del desarrollo, pero a juicio del docente y los niños podrá haber otras, se recomienda que varíen en el transcurso del año escolar.

Respecto al tiempo, en el Jardín de Niños la distribución es diferente a la de otros niveles educativos, ya que el desarrollo de las actividades requiere mayor flexibilidad y posibilidades de adecuación de acuerdo con los niños y con el tipo de actividades que desarrollan.

El tiempo en una mañana de trabajo se organiza incluyendo juegos y actividades relativos al proyecto, a las actividades de rutina, así como juegos y actividades libres. El docente organizará el horario grupal procurando designar un tiempo central e importante a los juegos y actividades del proyecto, para que no se pierda el interés en éste y su continuidad. El tiempo en el Jardín de Niños es un elemento para trabajar, por ello es importante convertirlo en motivo de reflexión y cuestionamiento.

g) Planeación de las actividades

El Método de Proyectos nos proporciona posibilidades favorables para el desarrollo del niño. Para que esto suceda es necesario conocer correctamente la forma de aplicarlo, de lo contrario sólo se encontrarán muros invisibles que van a obstruir el desarrollo del infante.

Lorenzo Luzurriaga explica:

Resumiendo los beneficios del método de proyectos, entre sus valores positivos pueden contarse los siguientes:

- 1° Da un sentido a la acción educativa y a las posibilidades del niño a partir de las aspiraciones y actividades infantiles.

- 2° Suscita el interés y el entusiasmo al concebir la realidad como algo problemático que ha de resolverse.
- 3° Desarrolla el espíritu de iniciativa y de empresa al tenerse que buscar los medios para resolver las situaciones problemáticas.
- 4° Da el sentido a la realización, al llevar a término actividades que deben complementarse.
- 5° Fomenta el espíritu de colaboración y solidaridad, al realizar los proyectos colectivamente.
- 6° Responde al principio de integración y totalidad en que se inspira la nueva educación nacional. *

De no aplicarse correctamente el método de proyectos para suscitar las objeciones siguientes: a) Por ser en general de larga realización puede hacer peligrar algunos de los aspectos del programa escolar no incluidos en los proyectos, tales como las técnicas escolares; b) Puede hacer perder de vista los objetivos sistemáticos de la educación al tener un carácter irregular y ocasional; c) Requiere una preparación especial y una gran dedicación de los educadores y cierto material, que sin embargo, puede improvisarse.

* SEP. "Los métodos de trabajo colectivo" en Antología de Apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México, SEP. 1993, p. 54.

II. ORALIDAD Y ESCRITURA EN EL JARDIN DE NINOS

2.1. La lengua oral infantil

En el capítulo anterior se señala la preocupación fundamental por lograr que el niño, en el nivel preescolar, aprenda a desenvolverse como sujeto individual y social, atendiendo las características propias de su edad.

El desarrollo del lenguaje permite la evolución y el desenvolvimiento integral del niño a partir de la propuesta de Vigostky: lenguaje-pensamiento-acción.

Si consideramos que los niños al ingresar al Jardín de Niños, inmerso en una comunidad alfabetizada, pueden estar preparados para el aprendizaje de la lengua escrita, y si nuestro principal objetivo es que participe activamente de su propio aprendizaje, para que éste no sea producto mecánico de algo incomprensible, será necesario que a lo largo de todo el Jardín de Niños y especialmente en los grupos de niños de cinco años, se incluyan actividades que le permitan asumir la estructura de nuestro sistema alfabético.

Aunque la mayoría de los niños están rodeados de material escrito desde muy pequeños, la mayor o menor participación en actividades que impliquen la utilización

del mismo. definirá en gran medida el grado de estructuración cognoscitiva que alcance para enfrentarse al aprendizaje de la lecto-escritura. Con la puesta en práctica del PEP 92, es posible compensar estas diferencias de estimulación que los niños traen de sus hogares.

Las actividades orientadas hacia este aspecto del desarrollo tienen por objeto favorecer el proceso mediante el cual el niño llegará a leer y escribir en una etapa posterior. Las actividades que se realicen deben articularse en el desarrollo del proyecto, no darse en forma aislada, ya que requieren de un contexto tanto en términos de contenidos como de relaciones humanas para que puedan ser objetos alcanzables.

La capacidad intelectual de un niño pareciera ser en muchos aspectos bastante limitada. sin embargo, en el breve curso de tres o cuatro años, el niño domina la complejísima estructura de su lengua materna.

El niño por sí solo construye creativamente su propia lengua modificando y descartando sobre la marcha sus propias hipótesis previas.

Las primeras manifestaciones e intentos de comunicación vocal del niño son muy peculiares o específicas. Existe un repertorio de "sonidos" o articulaciones particulares poco

comprensibles en si mismas para el adulto, que tienden a expresar una amplia gama de estados de necesidad.

Hacia el final del primer año de vida aproximadamente, el niño pronuncia las primeras palabras con sentido intencional. Es preciso señalar que las diferencias individuales o las condiciones ambientales puedan dar lugar a grandes variaciones en cuanto a la edad de aparición de la primera palabra, así como la significación que ésta pueda tener.

El proceso por el cual el niño llega a la formación de la palabra, es interpretado por diversos autores de modo diferente. No obstante, hay acuerdo acerca del papel que juega la imitación. Wallon considera que la imitación no interviene al principio, cuando el niño se entrega a los ejercicios repetidos y diversos, sino en el momento de repetir las palabras del adulto "entonces -dice- interviene también la aptitud de dotar de sentido a los sonidos".¹⁰

La aptitud a la que se refiere Wallon es la función simbólica, ésta incluye tanto la comprensión del lenguaje como su utilización. La comprensión, dentro del proceso evolutivo, se da en el niño antes de que sea capaz de

¹⁰ Cfr. Slobin, D. Introducción a la psicolingüística. México, Paidós.

articular palabras, esta comprensión es global durante un tiempo -como lo será el sentido de las palabras que comenzará a pronunciar luego- y corresponde a la percepción y al pensamiento marcadamente sincrético de esta etapa de la vida del niño.

La característica común de las primeras palabras es que revisten la forma de un monosílabo repetido: ma ma, ne ne, do do. Son vocablos aislados, es la palabra frase en la cual se hallan condensados en objeto, las acciones o los deseos que corresponden a éste, así como la palabra mamá, al principio puede servir para llamar a la madre o para solicitar la satisfacción de una necesidad o de un deseo.

La gramática activa del niño no se puede estudiar hasta que éste no empiece a juntar dos palabras para formar oraciones rudimentarias. Esto va a ocurrir alrededor de los 18 meses. Varios investigadores se han preocupado por este periodo y sus resultados son similares. El incremento de estas emisiones de dos palabras es lento al comienzo, pero se acelera rápidamente.

A medida que el niño progresa en la adquisición y organización de su vocabulario, va mejorando igualmente su articulación, algunas veces sólo es comprendido por sus familiares, ya que tiene -en muchos casos fomentado y consentido por ellos mismos- numerosos vicios de

pronunciación. Dichos vicios son superados, sin necesidad de que se le insista a hacerlo, si a su tiempo se le presenta un modelo correcto.

En cuanto a la organización del lenguaje, ocurre en sucesivas etapas. La primera de ellas es la palabra-frase, que se caracteriza por la utilización por parte del niño de palabras que le resultan más significativas dentro del pensamiento que quiere expresar, pero sin unir las, sin partículas o formas de enlace alguno como: "Mamá, leche".

Posteriormente tiene lugar la formación de la frase, cuando asocia un nombre de persona con un verbo que denota acción. En esta etapa el niño le da a las palabras funciones diferentes. Este proceso gramatical es gradual y está determinado por el grado de complejidad y de abstracción que encierra cada categoría gramatical y que aparece como sigue: primero sustantivos y verbos; luego adjetivos y posteriormente el uso de las palabras relacionantes. Los adverbios y las preposiciones de lugar aparecen antes; las conjunciones son utilizadas tardíamente. Aunque los niños de tres y cuatro años emplean frases relativamente complejas, éstas no llevan más de una preposición.

Aproximadamente a los cinco años, el niño posee todos los patrones del lenguaje que el ambiente que le rodea es

capaz de proporcionarle. A pesar de ello sigue experimentando, probando, inventando haciendo combinaciones de palabras.

El juego verbal que tanto le atrae entre los tres y cuatro años todavía le interesa a los cinco. Cuando conversa con otro niño, por momentos parece existir el diálogo; sin embargo, gran parte de la conversación es poco más que un monólogo.

Piaget estudia el habla infantil y sus funciones interpretando las características que presenta en su desarrollo en relación con los progresos del pensamiento. Reconoce dos tipos de habla en el lenguaje infantil: uno es el lenguaje egocéntrico y otro, el lenguaje socializado.

En el lenguaje egocéntrico el niño no intercambia ideas; cuando se halla en un grupo se asiste a una especie de monólogo colectivo. Esto ocurre porque el niño no tiene en cuenta el punto de vista de los demás y de esa manera no se inquieta por saber a quién habla o si está siendo escuchado; habla para sí.

En el lenguaje socializado el niño se dirige a quien lo escucha, tiene en cuenta su punto de vista, trata de influirlo ó de intercambiar ideas con él.

Entre los tres y cinco años hay un porcentaje elevado de habla egocéntrica, en cambio hacia los siete u ocho años se produce la socialización del lenguaje.

Vigotsky señala que "el lenguaje facilita y controla al niño para ser sujeto y objeto de su conducta. Cuando el pequeño se encuentra ante un problema, su lenguaje aumenta expresando unión entre el lenguaje egocéntrico y el socializado, lo que demuestra que no puede resolver el problema por sí solo". "

A continuación se describen las etapas que Dale señala respecto al desarrollo del lenguaje oral en el niño. Los niños sencillamente imitan el modelo de la lengua. Los padres le enseñan corrigiéndolos cuando cometen errores. Según esta fórmula el aprendizaje consta de tres procesos: la imitación, que es el proceso que origina todas las formas; la práctica, es decir la repetición en el lenguaje espontáneo; y el refuerzo, que le enseña al niño en qué casos tiene que usar cada forma.

En la etapa final de desarrollo del lenguaje, el niño generalmente habla con sus padres. Pero tomar esto como

" VIGOTSKY, L.S. "Instrumento y Símbolo en el Desarrollo del Niño", en El lenguaje en la Escuela. México, UPN, 1988, p. 30.

prueba de que el desarrollo del lenguaje es el resultado de la imitación, equivale a confundir el producto del aprendizaje con el proceso de aprendizaje que genera el producto".¹²

Los niños quieren ser como sus padres y hermanos mayores y el lenguaje es uno de los rasgos que caracterizan a estas personas importantes para él. Claro está que la motivación no es idéntica al mecanismo del aprendizaje, por ejemplo, el niño pequeño que quiere aprender a andar en bicicleta como su hermana mayor, no aprenderá por simple imitación, para lograrlo tendrá primero que desarrollar un aprendizaje motosensorial complejo que se basará en sus esfuerzos.

Las primeras frases infantiles no pueden ser consideradas como imitaciones abreviadas del lenguaje adulto, el niño reformula las orientaciones dadas usando su propia gramática.

La prueba más convincente de que no es una mera imitación es la comprensión del lenguaje de niños que no pueden hablar por problemas neuromusculares, pero cuya

¹² PHILIP, S. Dale. Desarrollo del Lenguaje. Un Enfoque Psicolingüístico. México. Edit. Trillas, 1998.

audición es normal, estos niños nunca podrán imitar el lenguaje adulto, por lo tanto, no reforzarán lo aprendido. Sin embargo, llegan a comprender el lenguaje.

El hecho de que la comprensión pueda ser en muchos casos superior a la producción, aún cuando ésta se base en contextos lingüísticos y no lingüísticos, resulta incompatible con la creencia de que el aprendizaje se logra por medio de la imitación.

Se dice que la práctica no puede realmente ayudar a explicar el aprendizaje del lenguaje; pero mediante la práctica se fijan los rasgos del lenguaje del niño.

Cuando los padres le hablan a los hijos les están prestando atención. Cuando el niño emite sus primeras palabras, generalmente recibe atención y gran parte de ésta es positiva. Es posible que después de esta primera etapa el lenguaje del niño provoque algún tipo de reacción en los padres.

Otro elemento que posiblemente pueda servir de refuerzo es la satisfacción de las necesidades del niño. Esta posibilidad es parte esencial de la "hipótesis de la necesidad de la comunicación" que postula que los niños aprenden a hablar porque necesitan comunicar sus necesidades a otros. Quizá el hecho de experimentar esta satisfacción

en la comunicación sea el refuerzo que fundamenta el desarrollo del lenguaje. Aunque esta explicación parezca razonable le quita al refuerzo toda facultad explicativa. Este refuerzo sólo puede ser contingente si el niño sabe que se ha expresado bien, y que ha entendido correctamente lo que otros dicen. Es decir, la teoría del refuerzo supone que el niño ha aprendido el lenguaje.

La razón que Dale nos aporta es aceptar que la imitación, la práctica y el refuerzo son conceptos explicativos. Se basa en gran parte en que los tres son perceptibles y mensurables y tienen con toda seguridad alguna función en el desarrollo del lenguaje.

Los factores de orden individual y las estimulaciones del ambiente inciden de modo especial en la calidad y en la cantidad del habla infantil dando lugar a diferencias en cuanto a la edad en que se producen los sucesivos progresos.

Entre los factores de orden individual puede mencionarse la inteligencia y la maduración. Dado que el desarrollo del lenguaje implica mecanismos neuromusculares como la representación, la imitación, la comprensión de relaciones -en su aspecto significativo- resulta fácil deducir que se cumplirá mejor y más rápidamente cuanto más completo sea el nivel de los órganos implicados en dichos mecanismos y cuanto más alta sea la capacidad intelectual

del niño. En este aspecto es necesario aclarar que el atraso en comenzar a hablar no debe tomarse esencialmente como un índice en el posible atraso intelectual, aunque este último puede traer aparejado un atraso en el lenguaje.

Lo importante es la forma en que se desarrolla el lenguaje y no el momento en que comienza.

Entre los factores ambientales, influyen notablemente el status socioeconómico, las condiciones culturales y educativas de la familia en que vive el niño, así como la composición de ésta, ya que parece que los niños provenientes de familias de situación económica y social más elevada aventajan a los de clase más baja, tanto en el vocabulario que poseen como en la construcción de las frases; otro tanto ocurre con los niños cuyos padres poseen un nivel cultural alto. Igualmente se ha observado que los niños que viven entre los adultos o que tienen hermanos mayores, progresan más en el desarrollo del lenguaje.

La actitud educativa de los padres es fundamental para el desarrollo del lenguaje del niño; si conversan con él, si le hablan correctamente, corrigen sus errores y contestan a sus preguntas con claridad y amplitud, contribuirán a su proceso lingüístico.

Los hechos que implican la experiencia del niño, al enriquecer su caudal perceptivo y en consecuencia su pensamiento, contribuyen también al desarrollo del lenguaje.

Dentro del proceso del desarrollo del lenguaje que acabamos de señalar entre los tres y cinco años de edad -es decir en la edad preescolar- el niño está en plena etapa de adquisición y desarrollo del lenguaje. Puesto que éste es el instrumento básico a través del cual se realizará tanto la socialización como la introducción del niño en el medio físico y cultural que le tocará vivir, será preciso en la acción didáctica tener en cuenta cómo ocurre dicho proceso y cuáles son los factores que lo estimulan o lo inhiben.

Durante el periodo preescolar el proceso del pensamiento y el desarrollo del lenguaje oral y escrito, tienen lugar a partir de experiencias y situaciones en las que el niño sostiene una participación directa y significativa.

Favorecer la capacidad comunicativa del niño debe ser una meta permanente de la educación preescolar, porque el lenguaje ayuda a estructurar el conocimiento del mundo. Para favorecer estos aspectos, es importante que los adultos cercanos al niño le proporcionen modelos flexibles cuando se dirijan a él, empleando construcciones lingüísticas completas, que traten de interpretar lo que dice y siempre

le respondan, también es esencial que el niño presente situaciones de comunicación entre personas mayores ya que emplean un repertorio lingüístico superior al suyo y le permiten aprender.

Si se considera que el lenguaje es un sistema establecido convencionalmente cuyos signos lingüísticos tienen una raíz social de orden colectivo, es decir, que posee una significación para todos los usuarios, entonces la adquisición de éste requiere de la comunicación, así el niño requiere de manera natural el uso y la significación del lenguaje oral.

En la medida en que el niño sea capaz de comprender y utilizar el lenguaje, sus posibilidades de expresión y comunicación serán más amplias, por ello se debe propiciar y permitir experiencias en las que el niño interactúe con objetos y personas, lo que favorece el uso de palabras como unidades de significación cada vez más general y acorde con la realidad y la convencionalidad del sistema de la lengua.

No se pretende que el niño preescolar analice el lenguaje en el sentido que la gramática lo establece, sino que parta de su conocimiento implícito, que en su uso cotidiano va descubriendo, que sus palabras puedan ser interpretadas de diferentes formas, que su mensaje oral pueda dividirse en palabras y éstas en sílabas.

La escuela debe facilitar y favorecer este tipo de manifestaciones no sólo por la riqueza educativa que antes mencionamos, sino porque además son un medio para identificarse con sus compañeros de juego y con su lectura. Esto es de gran importancia para la adquisición de la lectura y de la escritura.

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

"El lenguaje debe vincularse siempre que sea posible con la experiencia directa del niño. Es decir, que el conocimiento de palabras nuevas, conceptos y formas lingüísticas debe de introducirse a partir de la actividad concreta del niño con el fin de que tenga significado para él.

El lenguaje no se enseña, se forma a partir de situaciones cotidianas, útiles y significativas.

Impulsado para que hable y exprese, resulta una experiencia social más rica, que no puede suplirse con horas extras de "buena enseñanza".¹²

La educadora tratará de crear un ambiente de relaciones donde los niños hablen con libertad y se sientan seguros

¹² IBID. p. 81.

para expresar sus ideas y emociones, así como para que se escuchen cuidadosamente unos a otros, tratará de crear un ambiente rico y estimulante que incluya todo tipo de materiales de lectura y escritura.

2.2. La adquisición de la lecto-escritura

Años atrás, el desarrollo de la escritura se manifiesta como una preocupación menor para los psicólogos, ya que se interesaban más por las actividades gráficas dirigidas a la preparación del dibujo y del arte pictórico, que a la iniciación de la escritura.

Del mismo modo en que hubo estudiosos que se abocaron exclusivamente a la investigación del balbuceo y vocalizaciones del bebé para observar sus aptitudes hacia la música, empezaron a surgir personas que se interesaron por la actividad gráfica de los niños centrándose en la evolución del dibujo. Poco después se utilizó el dibujo como medio para investigar el desarrollo mental en general (*test de Binet*) o las características de la personalidad y los estados emocionales.

Hermine Sinclair¹⁴ señala que en las últimas cinco décadas los dibujos del niño han tenido gran relevancia

¹⁴ SINCLAIR, Hermine. "El Desarrollo de la Escritura: Avances, Problemas y Perspectivas", en: Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar, México, UPN, 1988, p. 50.

porque constituyen su primer intento de escritura. El niño de año y medio o dos años imita a los mayores haciendo marcas sobre superficies planas utilizando un lápiz, un palo o simplemente su dedo, es el movimiento el punto de interés del niño y no las marcas que resultan del movimiento.

Alrededor de los tres años el niño produce "garabatos puros", estos están influenciados por el resultado visual, en el segundo periodo de los garabatos aparecen las mismas formas que en el primero: líneas en zig-zag y cruzadas, curvas y trazos circulares.

Es Zurecot¹⁶ quien hace la descripción más detallada de los garabatos iniciales como fuente del dibujo y de la escritura, también relaciona la expresión verbal y gráfica.

Desde 1930 Vigotsky plantea que el proceso del aprendizaje escrito es parte de un proceso unitario, que conduce al niño desde el habla, a través del juego y del dibujo, a la lecto-escritura. Vigotsky distingue diferencias entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito; en el primero, el niño avanza espontáneamente, mientras que en el segundo el niño necesita de una instrucción especial.

¹⁶ Cit. por Sinclair. Ibid. p. 50.

Son varios los investigadores que coinciden con el desarrollo de habilidades lingüísticas como un medio para alcanzar un buen nivel de desempeño en la lectura, el lenguaje acompaña a la actividad gráfica, la justifica y la traduce, además la hace accesible a otros, ya que el niño es incapaz de producir formas que se asemejen suficientemente a los objetos familiares, los animales o las personas como para ser reconocibles por otra persona.

Pero a pesar de que se ha generalizado el reconocimiento para asignar importancia a esas habilidades para el aprendizaje, los autores difieren en la relevancia que asignan a cada una de ellas y en las diferencias o semejanzas que establecen entre leer y escribir, y entender una lengua.

Goodman y Smith,¹⁵ entre otros, se interesan principalmente por los aspectos sintácticos y semánticos, estos autores consideran que aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar, por lo que el aprendizaje de la lecto-escritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognoscitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna. Por lo tanto, el lenguaje oral y el escrito son funciones paralelas relacionadas por procesos sintácticos y semánticos comunes.

¹⁵ Cit. por ANA M. BORZONE y Susana Gramigna. Iniciación a la Lecto escritura. Teoría y Práctica. México. Edit. El Ateneo. 1987. p. 4.

Para comprender mejor esta dificultad es necesario tener también en cuenta cómo es el proceso de adquisición del lenguaje y en qué etapa del desarrollo de habilidades lingüísticas se encuentra el niño cuando está por comenzar el aprendizaje de la lecto-escritura.

El niño que aun está adquiriendo el lenguaje en forma activa cuando comienza a leer, estará más maduro lingüísticamente, por lo que logrará acceder a las formas lingüísticas con mayor facilidad, ya que sigue haciendo uso de las estrategias analíticas que necesita emplear para analizar el lenguaje en unidades cada vez más abstractas.

Para entender cómo el niño reconstruye el sistema de escritura, Jetta Goodman ha categorizado los principios que rigen el desarrollo de la escritura en tres rubros, con el fin de entender lo que los niños tienen que descubrir y aprender a usar:

a) En primer lugar se encuentran los principios funcionales de la lengua escrita como son: el hacer posible la comunicación a distancia y evitar el olvido.

Estos principios se desarrollan a medida que el niño usa la escritura que otros aplican en la vida diaria y observa el significado de los "eventos" de lecto-escritura en los que participa. Los niños pueden participar como es-

pectadores cuando ven escribir a sus padres, hermanos o maestros. Un "evento de lecto-escritura" puede involucrar únicamente al niño cuando éste usa "eventos de escritura": 1) ver leer al hermano mayor, 2) ver escribir a una secretaria.

No es difícil que los niños presencien la lectura de la carta de un familiar lejano, observen al padre leer etiquetas, a la madre leer recibos, notas, recetas o escribir la lista de compras o buscar información en el diccionario. Cuando el niño presencia actos de lectura realizados por otros, no solo recibe información sobre la función y uso de la lengua escrita, sino también descubre la actitud de los adultos y niños alfabetizados de su entorno.

A medida que el niño tiene experiencias con la lectura y escritura, como cuando trata de interpretar o representar algo que le interesa, al hacer uso de los instrumentos necesarios para escribir o leer: lápices, hojas, libros, etc., pone su nombre para identificarlos, o "escribe" algo que quiere recordar o decir, entonces va descubriendo la necesidad de recurrir al lenguaje escrito.

b) El segundo grupo de principios es de naturaleza lingüística. Los niños llegan a darse cuenta de que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional. Aprenden que el lenguaje escrito toma ciertas formas ortográficas y de puntuación, así como reglas sintácticas y

semánticas que en algunos casos son similares al lenguaje oral pero en otros no.

A medida que el niño tiene experiencias de escritura se da cuenta de que lo que se habla se puede escribir y después se puede leer, va descubriendo estas características. El niño entonces empieza a dibujar letras o pseudoletas que se asemejan a las letras cursivas o a las de imprenta.

Para que los niños adquieran los principios lingüísticos, es necesario que aprendan la forma en que el lenguaje escrito se parece o difiere del lenguaje oral. Hacia los cinco años el niño es capaz de combinar cadenas de sonidos para producir palabras, frases y oraciones en forma fluida mientras habla, pero no sabe lo que es una palabra, ni puede dividir una oración y menos aún puede dividir una palabra en sus partes constitutivas y necesita hacerlo aún cuando no lo concientice ya que esto es esencial para descubrir la relación sonoro-gráfica.

Para llegar al conocimiento de los aspectos sintácticos, el niño debe darse cuenta que muchos de estos aspectos del lenguaje escrito no aparecen en el lenguaje oral, ya que en el primero es necesario explicar el lugar, el momento y el estado de ánimo para que se logre la comprensión del mensaje y en la comunicación oral, el

mensaje lingüístico se reduce a lo indispensable, ya que éste va acompañado de gestos, pausas y cambios de entonación que facilitan la comprensión y que por sí mismos ponen en evidencia los estados de ánimo y la intención del hablante. La adquisición de este conocimiento es un proceso largo que se consolida en niveles educativos posteriores.

En los aspectos semánticos y pragmáticos el niño debe llegar a comprender que las palabras escritas nos remiten al significado y una palabra tiene distintos significados según el contexto en el que se presenta (aspecto semántico), que el lenguaje escrito tiene diferentes estilos de representar los mensajes. Los niños aprenden con el uso cotidiano a distinguir las formas del lenguaje que se utiliza en un cuento, una carta, nota o recibo (aspecto pragmático).

Muchos autores fundamentan que los niños aprenden a desarrollar principios ortográficos y de puntuación, sintácticos y semánticos tanto a través de la lectura como de la escritura sin necesidad de una instrucción específica.

c) El tercer grupo de principios son los relacionales que se desarrollan a medida que se resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito representa al lenguaje oral y cómo este a su vez, es la representación de objetos, conceptos, ideas, sentimientos, etc. Para esto el niño tiene que descubrir la relación de la escritura con su significado, la

escritura con el lenguaje oral y la relación entre los sistemas gráficos (letras y fonemas o sonidos).

El desarrollo de estos tres grupos de principios va a influir en la forma en que el niño conceptualice estos conocimientos.

La categorización que hace J. Goodman respecto a la adquisición de la escritura, así como de los estudios realizados por Emilia Ferreiro, servirán como guía para realizar este trabajo con los niños de nivel preescolar.

2.3. Consideraciones teóricas de la lectura

Según la Dra. Margarita Gómez Palacio,¹² la lectura es comúnmente considerada como un aspecto puramente mecánico, en la que el lector posa sus ojos sobre lo impreso, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivo visuales y traduciendo grafías en sonidos.

Esta metodología hace que los niños reproduzcan sonidos por medio de la repetición en voz alta palabra por palabra, haciendo caso omiso del objetivo fundamental de la lectura que es la reconstrucción del significado.

¹² GÓMEZ P. Margarita. "Consideraciones Teóricas Generales Acerca de la Escritura", en Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México. UPN. 1988. p. 75.

La lectura es una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener un significado total de lo que se lee. Es importante la información visual que nos proporcionan los textos a través de los signos gráficos y la no visual que corresponde a los conocimientos que poseemos sobre la lengua, el tema que estamos leyendo, y lo que esperamos encontrar en el texto por medio de la identificación del portador. Esta información no visual se basa en la búsqueda del significado, pues el lector desarrolla una serie de habilidades a las que se les llama estrategia de lectura.

Estas estrategias obtienen, evalúan y utilizan información que el lector aplica a través de habilidades obtenidas en experiencias previas, para comprender el texto.

Las estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura y son las siguientes: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación, autocorrección.

El muestreo es la habilidad que le permite al lector seleccionar las formas gráficas que son los índices informativos más importantes; obtienen más información de las consonantes que de las vocales, de las sílabas iniciales de la palabra que de las finales, de los verbos y sustantivos que de los artículos y nexos.

La estrategia de predicción consiste en predecir el final de una historia antes de terminar de leerla; la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, el contenido de un texto con solo identificar al portador o conocer el tema o cualquier otro tipo de información sobre el texto. Por ejemplo, si estamos leyendo un cuento acerca de una princesa enamorada de un príncipe, podemos predecir una boda próxima antes de terminar. No predecimos que surgiera la Navidad de repente.

La anticipación permite al lector adelantarse a las palabras que va leyendo y sabe cuáles continúan. Esta anticipación puede ser semántica -se adivina lo que continúa por el significado de lo leído- o de tipo sintáctico -después de un artículo se espera un sustantivo- porque así se estructura nuestra lengua. Por ejemplo, si al final de un renglón se lee "el príncipe montó en su ca" se supone antes de cambiar de renglón que lo que sigue es "ballo".

Todo lector anticipa constantemente mientras lee, estas anticipaciones serán más pertinentes en la medida en que posea y emplee mayor información no visual, es decir que tenga más conocimientos sobre el vocabulario, contexto, conceptos y lenguaje del texto.

La estrategia de la confirmación es una acción que se realiza constantemente. El lector confirma o rechaza lo

predicho, inferido o anticipado de acuerdo al sentido de lo que se lee o de acuerdo a la estructura del lenguaje. Esta situación obliga al lector a detenerse y a utilizar otra estrategia: cuando la autocorrección demuestra al lector que alguna de sus estrategias no fue la adecuada, regresa al lugar del error y se autocorrige.

Estas estrategias son utilizadas tanto por lectores fluidos como principiantes, teniendo como única diferencia entre ambos, el dominio de las estrategias involucradas en el proceso.

Se considera que los niños aprenden a leer únicamente leyendo, por lo tanto se puede facilitar el aprendizaje, tratando de responder a lo que el niño está tratando de hacer, por ello es necesario el conocimiento y la comprensión del proceso de lectura, así como tolerancia, sensibilidad y paciencia, para darle al niño la información y retroalimentación necesaria en el momento adecuado.

En la instrucción tradicional Goodman señala la lectura basada en rasgos ortográficos, nombres de letras, relaciones con los sonidos, etc., donde no se toma en cuenta ni el procedimiento ni los motivos, ni la manera en que las personas aprenden una lengua. Para el autor, el aprendizaje de la lengua se inicia cuando van descubriéndose y desarrollándose las funciones del lenguaje escrito, y puesto

que leer es buscar significados, el lector debe de tener un proposito para buscarlos.

Aprender a leer implica desarrollar estrategias para obtener sentido, asi como esquemas acerca de la información representada en los textos, esto ocurrirá si los lectores principiantes responden a textos significativos e interesantes, por lo que se sugiere un material variado (cuentos, notas, libros, periodicos, etc.) útil, interesante y con significado.

Es necesario avudar a los niños a desarrollar una lectura critica, para obtener un criterio apropiado y poder juzgar lo que están leyendo en términos de plausibilidad, credibilidad, etc.

A partir de lo expuesto se presentan algunas conclusiones del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Se debe conocer y comprender a fondo el proceso de lectura para entender lo que el niño va a hacer, para satisfacer las demandas de información en el momento adecuado.

Es preciso que los niños comprendan la lectura y su empleo para obtener un significado.

Se sugiere evitar la técnica del descifrado y utilizar indices conocidos para anticipar significados.

Se propone favorecer el desarrollo de las estrategias, estimulando al niño a utilizar todo el material impreso que le sea interesante; es válido permitirle cometer errores, sin interrumpirlo constantemente.

Por último, es importante ofrecer a los niños material de lectura abundante, variado, significativo e interesante, para que desarrollen diferentes estilos y tipos de información de los textos.¹⁸

2.4. Bases y procesos de la escritura

De la misma forma que leer no es deletrear, escribir no es copiar. Escribir es un acto creativo para comunicar mensajes en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos.

Goodman confirma que "los niños aprenden las letras requeridas para representar los sonidos, poniendo a prueba hipótesis sobre el funcionamiento del sistema gráfico en un proceso evolutivo, lento y gradual".¹⁹

A lo largo de distintos momentos, el niño pasa por diferentes conceptualizaciones de lo que es escribir, lo cual se refleja en sus producciones gráficas; a partir del descubrimiento de que la escritura es algo diferente al dibujo.

¹⁸ Ibid. p. 85.

¹⁹ Ibidem. p. 91.

Si tiene oportunidad de "escribir" como él cree que se debe hacer, se le da el beneficio de explorar sus hipótesis, ponerlas a prueba, confrontarlas con los textos reales y trabajar con lo que esas producciones espontáneas representan, es decir con el significado.

Cuando el niño copia, sólo está reproduciendo modelos tal como se ven, está dejando de lado el trabajo con su hipótesis y con el significado, lo que obstaculiza el proceso natural de aprendizaje.

Debido a ello, se piensa que para aprender la escritura es necesario reproducir una y otra vez las formas gráficas correspondientes, fundamentándose en que la ejercitación repetida del trazo gráfico de los sonidos, por medio de copias, planas y dictados dará como resultado algún tipo de aprendizaje.

La practica tradicionalista ha demostrado desconocer la naturaleza y complejidad del sistema de escritura, e ignorar la indispensable participación del niño como sujeto activo en la reconstrucción de dicho sistema como única vía posible para su adquisición.

Si definimos la escritura del niño dentro de un marco psicogenético, desde una forma particular de representación gráfica diferente al dibujo, entenderemos las producciones

del niño, desde el inicio del nivel presilábico como formas de escritura, aun cuando no correspondan a la producción alfabética. Es mejor respetar las producciones del niño y reconocer que sus avances en los procesos de lectura y escritura no están en función de las correcciones que se hagan, sino de las oportunidades que tenga de confrontar sus producciones con la estabilidad de los textos.

Tomando en cuenta a Emilia Ferreiro, en su propósito de demostrar que el niño empieza a construir su proceso de adquisición con la enseñanza formal, se acota lo que dice Vigotsky sobre la "intención" de decir algo, que motive al niño a aprender a hablar. En esta misma dirección se afirma que los niños empiezan a escribir antes de ingresar a la escuela, porque quieren, porque le dan un valor a la lengua escrita, vinculándose desde las actividades familiares hasta la nueva posibilidad que les brinda la escritura.

El niño es un ser activo que interacciona permanentemente con el mundo que le rodea, actúa sobre los objetos físicos y sociales y busca comprender las relaciones entre ellos elaborando hipótesis, probándolas, rechazándolas o aceptándolas en base a los resultados de sus acciones. La escritura en sí, es un conocimiento más para el niño y forma parte de la realidad que él tiene que construir como producto cultural elaborado por la sociedad para fines de comunicación.

Dentro de su condición socioeconómica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto con la lengua escrita así como con personas que puedan informarle y conectarlo con ésta.

Ante lo ya mencionado, es de notar que se está frente a un proceso largo y complejo, de naturaleza cognoscitiva, determinada por el entorno social que el niño recorre antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la escritura como un sistema de representación alfabética.

Emilia Ferreiro afirma que este nivel de comprensión no se presenta de golpe, ya que necesariamente se atraviesa por una secuencia de etapas de conceptualización. Estas parten desde la etapa en la cual el niño no percibe que la escritura tiene un significado y no toma en cuenta los aspectos sonoros, hasta llegar a la etapa en que "descubren la relación entre escritura y pauta sonora, estableciendo una correspondencia entre grafía y sílaba oral (silábica) que posteriormente pasará a la etapa de transición (silábica alfabética) para comprender el sistema de representación alfabética" ⁴⁰ o de nuestra escritura, esto es la relación de una grafía para cada fonema.

⁴⁰ Ibidem. p. 90.

El niño en su proceso de comprensión de lectura y escritura agrupa 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 y por otra, necesita saber qué representa, o lo que es lo mismo, qué significa. Las hipótesis y los descubrimientos que realiza para responder a cada una de estas preguntas, se apoyan unos a otros a lo largo del proceso.

Estas etapas varían de un niño a otro; tomando en cuenta el tiempo y el ritmo de cada uno. Al penetrar al mundo de la lecto-escritura el niño va conociendo sus características; nota que las letras y palabras se presentan en cierta forma, en determinada dirección y linealidad y que existen convenciones ortográficas y de puntuación.

En la primera característica, para que el niño descubra que existen diversos estilos dentro de la lengua escrita, es necesario que éste presencie actos de lectura de diferentes fuentes, por lo cual debemos darle noticias del periódico que pueden interesarle, buscar información que complete lo aprendido en un proyecto, apoyándonos en enciclopedias, revistas, etc., buscar en el diccionario el significado de una palabra que tenga interés para ellos, leer, cartas, telegramas, recetas de cocina, etc.

La segunda característica: es cuando el niño identifica la dirección de la lectura de un cuento o de una historia que la maestra dirige y pregunta ¿dónde debo empezar a leer? iniciando la lectura en el lugar donde indique el niño, es posible que algún niño señale el principio, de no ser así, la maestra retoma la lectura desde el principio señalando "ahora voy a leer aquí" y sigue el texto con el dedo hasta terminar un renglón o cambiar de página, preguntándoles "ahora ¿dónde debo continuar leyendo?"

Posteriormente el niño descubre que se escribe en forma horizontal (linealidad) produciendo grafismos horizontales cuyo límite es únicamente el espacio gráfico, es normal que los niños por algún tiempo, inviertan el sentido de la direccionalidad o el dibujo de las letras sin que esto sea signo de alteraciones en el aprendizaje.

Respecto a las convenciones ortográficas y de puntuación, la primera incluye todas las formas de presentación visual del sistema de escritura como totalidad, ya que el niño por ser un gran observador detecta que el lenguaje escrito parece tanto en mayúsculas como minúsculas, en forma cursiva y manuscrita, en vertical como horizontal. La puntuación es otra convención que los niños empiezan a desarrollar conforme van escribiendo, algunos niños descubren el uso del punto generalizando su empleo como una marca de límite de las palabras, antes de controlar el uso del espacio para separarlas.

Por lo ya mencionado en este capítulo, dentro de los juegos y actividades que realice el niño en su institución (Jardín de Niños) y que conforma un proyecto de trabajo, así como en los juegos libres, se han de proporcionar y aprovechar las oportunidades que surian espontáneamente para que el niño entre en contacto con actividades de lectura y escritura: es decir, prestar atención a lo que escribió y preguntar le qué quiere decir eso que escribió, lo que posteriormente correspondiera a las actividades de escribir y leer. Así como anticipar el significado posible de textos, cuentos, anuncios, letreros, etc.

2.5. Didáctica sobre oralidad y escritura en preescolar

En este apartado hemos adoptado las implicaciones pedagógicas que cita la Dra. Margarita Gómez Palacio: "los niños aprenden del lenguaje, aprenden a través del lenguaje (como herramienta de comunicación) y aprenden acerca del lenguaje (como objeto de conocimiento) solamente usándolo para propósitos funcionales y significativos".²¹

Para llevar esto a la práctica es necesario dejar de lado la visión tradicional en la cual se destacan las fallas

²¹ SEP. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. *La lecto-escritura en el nivel preescolar*, en El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. México, UPN, 1988. p. 317.

del niño en el proceso de aprendizaje, e interesarse en el cambio por las áreas fuertes (matemáticas, oralidad y escritura, psicomotricidad) dándoles oportunidad de que se apoyen en ellas.

A continuación se describe la evolución de los procesos de escritura y lectura de niños de edad preescolar con base en la propuesta de E. Ferreiro y M. Gómez P.

ESCRITURA

a) Nivel presilábico.

1. Hace la diferencia entre el dibujo y la escritura.
2. En sus producciones el niño hace representaciones gráficas primitivas cuyo trazo es muy próximo al dibujo y los coloca dentro o fuera de él, pero muy cercanos.
3. 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 el dibujo, una imagen o un objeto (escrituras unigráficas).

4. La palabra escrita representa algo y puede ser interpretada, aparece la hipótesis de nombre.
5. Un paso importante en el proceso es la presencia de hipótesis de cantidad mínima de caracteres (generalmente los niños piensan que con menos de tres grafías no se puede escribir).
6. Controlan 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 sirven para diferenciar nombres (escrituras fijas).
7. Otro paso importante en el proceso se da cuando el niño elabora la hipótesis de variedad, ya que el niño trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura, el niño 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.

b) Nivel silábico.

1. El niño piensa que la escritura es necesaria, hace corresponder una letra a cada sílaba de la palabra.

2. Durante este nivel el niño entra en conflicto con la exigencia de dos elementos: su hipótesis silábica entra en conflicto con la cantidad mínima (al tratar de escribir palabras monosílabas y bisílabas, el niño necesita tres grafías por lo menos para que la participación pueda ser interpretada).

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

3. La hipótesis silábica puede aparecer en sus producciones:
 - a) Con letras sin asignación sonora variable.

 - b) Con asignación de valor sonoro vocálico, consonántico o combinado.

 - c) Con la asignación de un mayor número de grafías de las que necesita al escribir palabras monosílabas o bisílabas.

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

c) Transición silábico alfabética

1. Se acerca al descubrimiento de la correspondencia sonido-grafía.
2. 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 ellos.

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

d) Nivel alfabético.

1. El niño establece una correspondencia uno a uno entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla.
2. 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. Para afirmar la evolución de los procesos de escritura, se presentan actividades (ver anexo 2) que los niños efectuaron en el Jardín de Niños, donde se muestra la fase evolutiva en que se encuentran.

LECTURA

Interpretación de textos

Antes del primer momento de la interpretación de textos, el niño no hace diferencia entre texto e imagen.

a) Primer momento.

1. 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.
2. Las oraciones con imagen se pueden interpretar a partir de la imagen, el niño considera que el texto representa fielmente los elementos que aparecen en el dibujo.
3. Aparece la hipótesis de nombre. El texto representa únicamente el nombre de los objetos.

4. En la interpretación de palabras acompañadas por imágenes, el texto es la etiqueta de la imagen, en él se lee el nombre del dibujo. Al pasar de la imagen al texto el niño suprime el artículo.
5. En la interpretación de oraciones con imagen, algunos niños esperan encontrar en el texto exclusivamente el nombre del objeto que aparece en la imagen y otros esperan encontrar una oración relacionada con la imagen. Estos últimos consideran la oración como un todo.

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

b) Segundo Momento.

1. El niño empieza a considerar las características del texto: Cuantitativas (cantidad de segmentos, continuidad, longitud de la palabra) y Cualitativas (valor sonoro convencional de las letras).
- 2.- 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.

3. En la interpretación de oraciones con imagen, el niño empieza a considerar la longitud, el número de renglones o trazos 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.
4. 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 cualitativas y cuantitativas del texto.

c) Tercer momento.

En la interpretación de oraciones con imagen, 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.

III. ESTRATEGIA DEL CURSO-TALLER PARA PADRES DE FAMILIA

3.1. Papel de los participantes en el proceso de aprendizaje de lecto-escritura del curso-taller.

Es el propósito fundamental de esta propuesta valorar la lectura y la escritura no solo dentro del ámbito escolar, sino reconocer y aceptar la importancia de las experiencias que los niños tienen fuera de la escuela y al mismo tiempo se desarrolla su práctica en la institución escolar de tal manera que permite crear un puente entre la escuela y el hogar, debe contemplar en las estrategias pedagógicas, las formas de interacción de educandos, educadores y padres de familia, así como las actitudes que han de asumirse para que los niños se apropien de la lecto-escritura y la valoren como una forma de comunicación útil y significativa. De acuerdo a lo antes mencionado se considera:

- Al niño como sujeto activo de su aprendizaje que necesita estar interesado en interpretar y/o producir mensajes escritos, construir por sí mismo este conocimiento para hacerlo formular sus propias hipótesis y cometer "errores" constructivos como requisito indispensable para acceder a él.

- Al docente como profesional que reconoce el momento en que el niño empieza a interesarse por la lecto-escritura, de acuerdo a la función particular que se da en la casa o en la comunidad y que, a partir de esto, amplía sus posibilidades de acción brindando medios significativos para que el niño en forma natural y espontánea entre en contacto con todo tipo de material escrito.

- A los padres de familia como los sujetos responsables que sustentan los aprendizajes de sus hijos en el hogar, con experiencias de lectura y escritura y apoyan a la educadora con acciones y materiales necesarios para que el niño continúe sus progresos dentro del aula y aquellos que no puedan colaborar ampliamente con la escuela sensibilizarlos para que brinden ayuda de acuerdo a sus posibilidades.

3.2. Lo que se espera que comprendan los padres de familia en el curso-taller.

Durante el curso-taller se les brindarán contenidos teórico-prácticos que los lleven a comprender en qué momento su participación cobra relevancia.

Los padres comprenderán que lo impreso tiene sentido cuando los pequeños lectores pueden relacionarlo con lo que ya conocen. Es decir, la lectura es interesante cuando puede ser relacionada con lo que el lector quiere saber.

Para aprender a leer no se requiere de la memorización de los nombres de las letras, o de las reglas fonéticas, ni de grandes listas de palabras, las cuales de hecho son tomadas en cuenta en el curso del aprendizaje de la lectura y pocas de las cuales tendrán sentido para un niño que carece de alguna experiencia de lectura. Aprender a leer tampoco es cuestión de aplicarse en todo tipo de ejercicios y disciplinas, lo cual únicamente puede distraer e incluso desalentar al niño de la tarea de aprender a leer. Y finalmente aprender a leer no es cuestión de que un niño confíe en la instrucción, porque las destrezas esenciales de la lectura -a saber, los usos eficientes de la información no visual- no se pueden enseñar.

Todo lo que los niños requieren para aprender el lenguaje hablado, tanto para producirlo por si mismos, y de manera más fundamental, para comprender cómo lo usan otros, es tener experiencia en el uso del lenguaje. Por lo tanto no debe ser causa de alarma el que no podamos decir con exactitud qué tiene que aprender un niño para leer.

Las condiciones bajo las cuales un niño aprende a leer son las mismas que se necesitan para aprender cualquier cosa: la oportunidad para generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo. La única manera en que un niño puede hacer esto de la lectura, es leyendo.

Los niños necesitan a los adultos como modelos; ellos se esforzarán por aprender y comprender todo lo que los adultos hagan -a condición de que vean que los adultos disfrutan haciéndolo- si el lenguaje escrito significativo existe en el mundo del niño, y es usado visiblemente con satisfacción, entonces el niño se esforzará por conocer su misterio; eso está en la naturaleza de la niñez.

Hay sin embargo dos conocimientos especiales que los niños deben tener para aprender a leer: primero que lo impreso sea significativo y segundo que el lenguaje escrito no es lo mismo que el hablado.

El tipo de lectura que mejor familiarizaría a los niños con el lenguaje escrito son las historias coherentes, desde artículos en los periódicos y en las revistas, hasta los cuentos de hadas tradicionales, historias de misterios y de aventuras e incluso mitos. Todos estos tipos de historias son, verdaderamente lenguaje escrito, producidas con un propósito en un medio convencional, y distinguibles de la mayoría de los textos escolares por su longitud, sentido y riqueza sintáctica y semántica.

La labor educativa que el Jardín de Niños se propone en términos de favorecer el desarrollo del niño, no podría realizarse de manera integral si no toma en cuenta la incorporación de los padres de familia en la tarea que

realiza. Debe considerarse el hecho de que el niño pasa la mayor parte de su tiempo dentro del contexto familiar y que las experiencias afectivas y sociales y la integración en general con los objetos de su hogar determinan en gran medida la dinámica de su desarrollo, así como los aspectos cualitativos que matizan su personalidad.

La educadora y el Jardín en general debe mantener un estrecho contacto con los padres en forma de entrevistas, pláticas, etc. para ayudarse a comprender la situación particular de cada niño y orientar su labor educativa en función de estas características. Así mismo procurar que los padres conozcan la labor que se realiza con los niños, el porqué de las actividades, los aspectos del desarrollo que se favorecen, la necesidad de respetar y atender las diversas expresiones del niño; en fin, buscar conjuntamente las formas de establecer una continuidad entre hogar y Jardín en cuanto a los aspectos esenciales que propone el PEP 92.

Una de las formas más efectivas para que esta interacción hogar-escuela (padres-educadora) se pueda ir logrando, es invitar a los padres a participar de algunas actividades para que tenga la vivencia directa de como se desarrolla el trabajo; qué es lo que hacen sus niños, como se relacionan con otros, cómo la educadora coordina la participación de los niños, etc.

Es necesario que esta visita al Jardín no se reproduzca a una observación pasiva sino, por el contrario, propicie formas de interacción con los niños, ser participantes activos para hacer efectivo el vínculo escuela-hogar, docente-padres de familia; se presenta el curso-taller cuyo objetivo es: involucrar a los padres activamente en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura de sus hijos a través de actividades en el curso-taller.

El curso-taller se desarrollará con actividades en el Jardín de Niños y en el hogar de la siguiente manera.

Temas:

1. Explicación del método tradicional.
2. Explicación del método actual: PEP 92.
3. Actividades para realizar en el Jardín de Niños y en el hogar.
4. Evaluación del curso-taller.

Duración del curso-taller: será a criterio de la educadora y de acuerdo al interés que los padres muestren. (se sugiere se inicie en los primeros meses del curso escolar).

Recursos: se utilizará como herramienta básica para el docente que imparta el curso-taller esta misma propuesta.

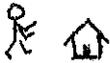
3.3. Actividades relacionadas con la oralidad y escritura para padres de familia.

A continuación se propone un programa de juegos y actividades que dentro de la realización de los proyectos permiten a los padres propiciar que el niño desarrolle su lengua oral, escrita y la lectura. La educadora programará las participaciones de los padres de familia en el aula de acuerdo a su criterio y su plan de trabajo.

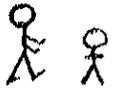
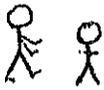
Se efectuarán las actividades con la siguiente simbología:

-  Actividades que realizarán los padres en el hogar.
-  Actividades que realizarán los padres en el aula.

Contenido y propósito educativo		Juegos y actividades
Lengua oral	Simbología	Dentro de la realización de las actividades se puede propiciar que el niño o padre.
Comunicar ideas, sentimientos, deseos y conocimientos a través del lenguaje.		-Platique al grupo y a la educadora sus experiencias, estados de ánimo etc.
		-Establezca diálogos con los niños sobre un tema específico.
		-Participe en relatos.

Contenido y propósito educativo	Juegos y actividades	
Expresar sus ideas de manera más completa.	        	<p>-Invente cuentos e historias reales e imaginarias.</p> <p>-Invente el guión para una representación.</p> <p>-Participe en conferencias de temas de su interés.</p> <p>-Juegue a decir adivinanzas, rimas, trabalenguas.</p> <p>-Elabore el guión de una entrevista</p> <p>-Describa e interprete en forma oral imágenes, fotografías, cuentos, carteles, personas, animales.</p> <p>-Complete historias en las que falte la acción; Ejem. Margarita fue a comprar dulces y después...</p> <p>-Complete oraciones designando objetos posibles de una acción dada. Ejem. María encontré ...</p> <p>-Invente cuentos en cadena.</p>
Utilizar el lenguaje oral de manera creativa.	    	<p>-Adivine absurdos dichos en forma oral, por ej.: Nuestros pies están al final de los brazos, caballos, patos y pollos son animales de tres patas. Tomás es el nombre de una niña.</p> <p>-Compare palabras con base en la posibilidad o imposibilidad de dibujar lo que representa un tema.</p> <p>- "Lea" historias imaginando escenas anteriores o posteriores.</p> <p>-Represente gráficamente escenas de un cuento.</p> <p>-Ordene secuencialmente u n a historia o cuento que se presente separado y en desorden.</p>

Contenido y propósito educativo	Juegos y actividades	
Relacionar la escritura y los aspectos del habla.	      	<p>-Identifique palabras que se repitan en distintos enunciados, canciones, grabaciones.</p> <p>-Repita canciones y rimas en las que se omitan partes o palabras supliéndolas por mimica.</p> <p>-Invente y encuentre palabras con una sílaba dada, ejem.: Un navío cargado de...</p> <p>- Describa palabras que rimen.</p> <p>- Invente rimas.</p> <p>-Compare palabras en función de su longitud; ejem.: Palmear una palabra.</p> <p>-Jugar al susurro. Inventar gestos o acciones para representar mensajes y transmitirlo al grupo.</p> <p>-Eliminar partes de un discurso, Om i t i r partes o palabras, sup l i é ndolas por mimica o tarareando. Ejem.:</p> <p>Los pollitos dicen pio, pio, pio</p> <p>Los pollitos dicen pio, pio, ...</p> <p>Los pollitos dicen pio, ...</p> <p>Los pollitos dicen</p> <p>Los pollitos</p>
Analizar los aspectos formales de la escritura.	    	<p>-Clasifique según distintos criterios, sobre todo tipo de material escrito.</p> <p>-Encuentre en diferentes textos palabras que se repitan.</p> <p>-Clasifique lecturas encontrando semejanzas y diferencias.</p> <p>-Formule preguntas, respuestas y opiniones.</p> <p>-Juegue a buscar sinónimos y opuestos de palabras conocidas.</p>

Contenido y propósito educativo		Juegos y actividades
Lengua oral	Simbología	Dentro de la realización de las actividades se puede propiciar que el niño o padre:
Analizar los aspectos formales de la escritura.		-Organice visitas específicas para conocer nuevos materiales escritos. Ejem.: Librería, correo, etc.
Escritura		
Descubrir la utilidad de la escritura	      	-Dikte y escriba carteles o letreros para señalar un lugar específico. -Identifique o escriba su nombre en trabajos u objetos personales. -Proponga y determine en qué forma se puede identificar los nombres de los materiales. -Proponga qué se puede hacer para que algo que acordaron o hicieron no se les olvide. -Investigue todo tipo de información de su interés y hable y "escriba" sobre lo que investigó -Elabore sencillos croquis y planos -"Escriba" recados para intercambiar con sus compañeros.

Contenido y proposito educativo		Juegos y actividades
Escritura	Simbología	Dentro de la realización de las actividades se puede propiciar que el niño o padre.
Describir la diferencia entre imágenes y escritura.		-Produzca e investigue símbolos.
		-Interprete sus dibujos y los de sus compañeros de tal modo que llegue a descubrir que el dibujo y la imagen se pueden interpretar de diversas formas, mientras que la escritura no.
		-Elabore periódicos murales para comunicar mensajes a otros grupos y que éstos los interpreten.
		-Agrupe palabras escritas que él mismo ha descubierto que tienen sílabas en común, o que empiezan o terminan con la misma letra.
		-Juegue con letras móviles intentando formar otras palabras.
		-Trate de copiar su nombre para identificar sus pertenencias o sus trabajos.
		-Distinga en un texto donde dice algo y dónde sólo hay dibujos.
		-Invente historietas que interpreten sus compañeros.

Contenido y propósito educativo		Juegos y actividades
Lectura	Simbología	Dentro de la realización de las actividades se puede propiciar que el niño o padre.
Descubrir la utilidad de la lectura.		-Efectue actos de lectura durante la realización de las actividades, usando diferentes portadores de textos, libros, revistas, oficios, etc.
		-Prediga el niño el contenido de la lectura que realiza el padre, a partir del título.
		-Consulte y dicte el padre a la educadora la información necesaria para el desarrollo del proyecto contenido en un libro.
		-Comente acerca de la información obtenida en la lectura de distintos cuentos.
		-Dar noticias del periódico de interés para el niño.
		-Busque en el diccionario el significado de una palabra interesante.
Diferenciar entre leer y hablar, y leer y mirar.		-Observe al padre cuando lee silenciosamente fijando la mirada y los movimientos de los ojos que requiere la lectura.
		-Observe cuando el padre hojea silenciosamente un libro o revista
		-Sin detener la mirada y explorando un texto lea rápidamente.
		-Observe cuando el padre lee en voz alta, acentuando los movimientos que indican que está leyendo.

Contenido y proposito educativo		Juegos y actividades
Lectura	Simbología	Dentro de la realización de las actividades se puede propiciar que el niño o padre.
Descubrir que los textos contienen mensajes.	  	<p>-Anticipe y dicte el contenido de textos y hable sobre su utilidad en la escuela, casa y comunidad.</p> <p>-Juegue a identificar los nombres de las calles, materiales, comercios, etc., prediciendo lo que dicen los textos.</p> <p>-Prediga el mensaje de periódicos murales hechos por niños de otros grupos.</p>
Descubrir que lo que se habla puede escribirse y después leerse	     	<p>-Sugiera actividades, visitas, previsión de recursos, dicte a la educadora y recurra a lo escrito para guiar la realización de las actividades.</p> <p>-Proponga y dicte preguntas y aspectos a observar.</p> <p>-Lea ingredientes de una receta, instrucciones de uso material, etc.</p> <p>-Investigue, observe y registre cambios y transformaciones de fenómenos como el tiempo, germinación, después "lea" lo sucedido.</p> <p>- "Escriba" un recado para un familiar, compañero, etc.</p> <p>-Invente una receta de pastel y escribirla para no olvidarla.</p>

3.4. Lineamientos para la evaluación del curso-taller

La evaluación en el Jardín de Niños es entendida como un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa que se realiza en forma permanente, con el objeto de conocer información de cómo se desarrollan las actividades, cuáles fueron sus logros y cuáles sus dificultades.

Es de carácter cualitativo porque no está centrada en la medición que implica cuantificar rasgos o conductas, sino una descripción e interpretación que permiten captar la singularidad de las situaciones concretas. Es integral porque considera al niño como una totalidad remarcando los grandes rasgos de su actuación en el Jardín de Niños; creatividad, socialización, acercamiento al lenguaje oral y escrito, sin abordar aspectos específicos.

¿Para qué se evalúa?

- Se evalúa para retroalimentar la planeación y la operación del curso-taller, para rectificar acciones, proponer modificaciones, analizar las formas de relación padre-hijo, padre-alumno.

- Se evalúa al niño para conocer sus logros, dificultades, áreas de interés, etc., las cuales debidamente

analizadas permitirán implementar las acciones necesarias. En suma, no se evalúa para calificar, sino para obtener una amplia gama de datos sobre la marcha del proceso, que dé paso a la interpretación de los mismos.

¿Quién evalúa?

Tradicionalmente la evaluación ha estado en manos del docente, esta concepción ha sufrido críticas, referidas en particular a que puede constituir un espacio de poder y de autoritarismo por parte del maestro.

En la actualidad, sin negar la responsabilidad que atañe al docente, se hace énfasis en el sentido democrático de la evaluación, en tanto actividad compartida por el docente, los niños y los padres.

¿Cómo se evalúa?

- Se hará mediante la observación, la cual constituye la principal técnica para la evaluación en el Jardín de Niños. Las observaciones serán realizadas en la forma más natural posible, tratando de evitar actitudes inquisitivas y, en especial que el niño se sienta observado, ya que en este caso se perdería su espontaneidad.

Es necesario considerar que no es suficiente observar comportamientos que indiquen el nivel de aprendizaje alcanzado por el niño en sus diferentes procesos, tampoco lo es registrar lo que un niño sabe o no hacer, lo que puede o no puede hacer. Por el contrario, es necesario observar comportamientos que sirvan como indicadores de por qué el niño sabe o no sabe hacer algo, en qué circunstancias encuentra mayores dificultades y en cuáles es capaz de superar los obstáculos, con el fin de que las observaciones sirvan para proponer las acciones más idóneas en cada momento del proceso enseñanza-aprendizaje.

- Por otra parte, tampoco debe de constituir una fuente de tensión para el padre, cuya función está centrada en favorecer el desarrollo del niño durante la aplicación de las actividades.

¿Cuándo se evalúa?

Si bien la evaluación, en el sentido amplio del término, constituye un proceso permanente con fines de un registro más sistemático, puede señalarse al concluir cada contenido y propósito educativo de las actividades y otra al finalizar el curso-taller.

3.5. Aspectos a considerar en la evaluación

Para evaluar se debe de tomar en cuenta determinado aspecto específico, que no sólo informe sobre los avances del niño, sino también de la influencia que ejerce en su desarrollo, los materiales, espacios, actividades y juegos, y principalmente el padre y el propio niño.

Padre de familia.

El padre al ser guía, coordinador, promotor y orientador del proceso enseñanza-aprendizaje de su hijo, debe de evaluar su participación:

- En relación a sí mismo.
- Considerar y analizar sus actitudes y sentimientos.
- Su rol en la práctica cotidiana.
- Su forma de escuchar y relacionarse con el niño(s).
- La atención que pone al niño(a) cuando se dirigen a él.
- La forma como responde a las necesidades del niño(s).
- El tono de voz que utiliza al dirigirse a ellos.
- La forma que toma en cuenta la participación del niño(s).
- La forma en que respeta el ritmo de cada niño.
- La forma en que se relaciona con los demás padres de familia.

- La influencia que ejerce esta relación en el proceso educativo.

Niño (s).

El padre debe considerar la evaluación del proceso de desarrollo individual y grupal (se recuerda que trabajará algunas veces con su hijo y otras frente al grupo), por lo que es de utilidad, tener presente algunos indicadores que le sirvan de guía para observar en el niño(s).

- Con respecto a sus interrelaciones.
- Dialoga espontáneamente con sus compañeros, docente, adultos.
- Sus relaciones expresan tranquilidad y apertura, agresión, indiferencia, temor, angustia, alegría...
- Tiene iniciativa para tener ideas y realizar actividades o, por el contrario es sumiso, inseguro y dependiente.
- Comparte fácilmente el material o le cuesta trabajo hacerlo.
- Participa y coopera en actividades grupales por sí solo o necesita ser invitado.
- Tiende a aislarse, se relaciona poco con sus compañeros.
- Lo que expresa verbalmente es comprensible.

- Es alegre o llora con facilidad.
- Con respecto a sus actividades.
- En sus representaciones gráficas se distinguen dibujos de escrituras.
- Comienza a utilizar grañas para representar su nombre.
- Juega o evoca situaciones relacionadas con su hogar y su comodidad.
- La manera en que se expresa verbal, corporal y gestualmente.
- Utiliza nociones que implica las dimensiones espaciales (abajo-arriba, abierto-cerrado, cerca-lejos, etc.) a través de sus juegos, relatos y conversaciones.
- Hace uso de nociones temporales (adverbios de tiempo, como: antes, después, ahora, mañana, ayer, etc.).
- Durante el desarrollo de las actividades muestran indicios de autocuidados y autosuficiencia.

Nuestra meta fundamental es la de lograr que el padre de familia recuerde que evaluar es un proceso didáctico que permite al docente, niño y a él mismo enriquecer, modificar o ajustar las estrategias planeadas, no la asignación de una calificación.

CONCLUSIONES

Al iniciar esta propuesta me puse a reflexionar cómo es mi trabajo como educadora, y en que consideraciones teóricas baso mi práctica. ¿Soy tradicionalista o estoy actualizada de acuerdo con los últimos métodos pedagógicos?

Conocer y diferenciar los métodos de los Programas de Educación Preescolar 1981 y 1992 me ha permitido la reflexión sobre este proceso, para proponer algunas consideraciones, entre ellas la manera de invitar a los padres de familia a participar activamente pero encauzados hacia un objetivo común, despertar en el niño la inquietud por la lecto-escritura e impulsarlo a obtener su propio aprendizaje.

En esta propuesta plasmo mi principal inquietud hacia los niños, el desarrollo de su oralidad y de su escritura. Este fue mi propósito educativo: promover uno de los aspectos que preocupa, tanto a las educadoras como a los padres de familia.

Los niños empiezan a desarrollar sus habilidades hacia la lecto-escritura antes de ingresar a la escuela primaria, en esto tienen mucho que ver sus padres, quienes influyen positiva o negativamente, según la información que posean.

Es de vital importancia subrayar la necesidad de dar libertad a los niños para que dirijan su propio aprendizaje y por lo tanto revisen y corrijan sus errores sin caer en el exceso de dirigir su proceso.

Esta propuesta fue desarrollada con la finalidad de brindar a mis compañeras educadoras una herramienta que les permita establecer un vínculo de comunicación certero con los padres de familia, convirtiéndolos en agentes facilitadores en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura de sus hijos.

El curso-taller fue diseñado para aplicarse con facilidad por las educadoras con la confianza de que encontrarán en este instrumento de trabajo un camino apropiado para contribuir a la integración de la comunidad educativa, en el afán de propiciar el desarrollo integral del niño.

Si las compañeras educadoras y los profesores de los primeros grados de primaria así como los padres, pueden intentar aprender a entender y respetar los aspectos del desarrollo de la escritura de los niños pequeños, entonces la instrucción podrá construirse sobre los principios de la escritura que el niño ya ha desarrollado.

BIBLIOGRAFIA

BORZONE, Ana M. y Susana Gramigna. Iniciación a la Lecto escritura. Teoría y Práctica. México. edit. El Ateneo. 1987.

DALE, Philip, S. Desarrollo del Lenguaje. Un enfoque Psicolingüístico. México. edit. Trillas, 1998.

Didáctica de las matemáticas. Ediciones Normal Veracruzana. Xalapa, Ver., 1982.

GOMEZ P. Margarita. "Consideraciones Teóricas Generales Acerca de la Escritura". en Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México. UPN. 1988.

LASSALAS, Paulette. "La función del parvulario" en Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México, UPN. 1988.

ROCHA PELLON, Magdalena. Organización y Administración del Jardín de Niños. México, 3ª Edición, 1978.

SEP. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. México, 1993.

SEP. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. México. 1993.

SEP. Programa de Educación Preescolar. Libro 1. Planificación General del Programa. México, SEP, 1981.

SINCLAIR, Hermine. "El desarrollo de la escritura: Avances, Problemas y Perspectivas". en: Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México, UPN. 1988.

SLOBIN, D. Introducción a la psicolingüística. México, Paidós, 1984.

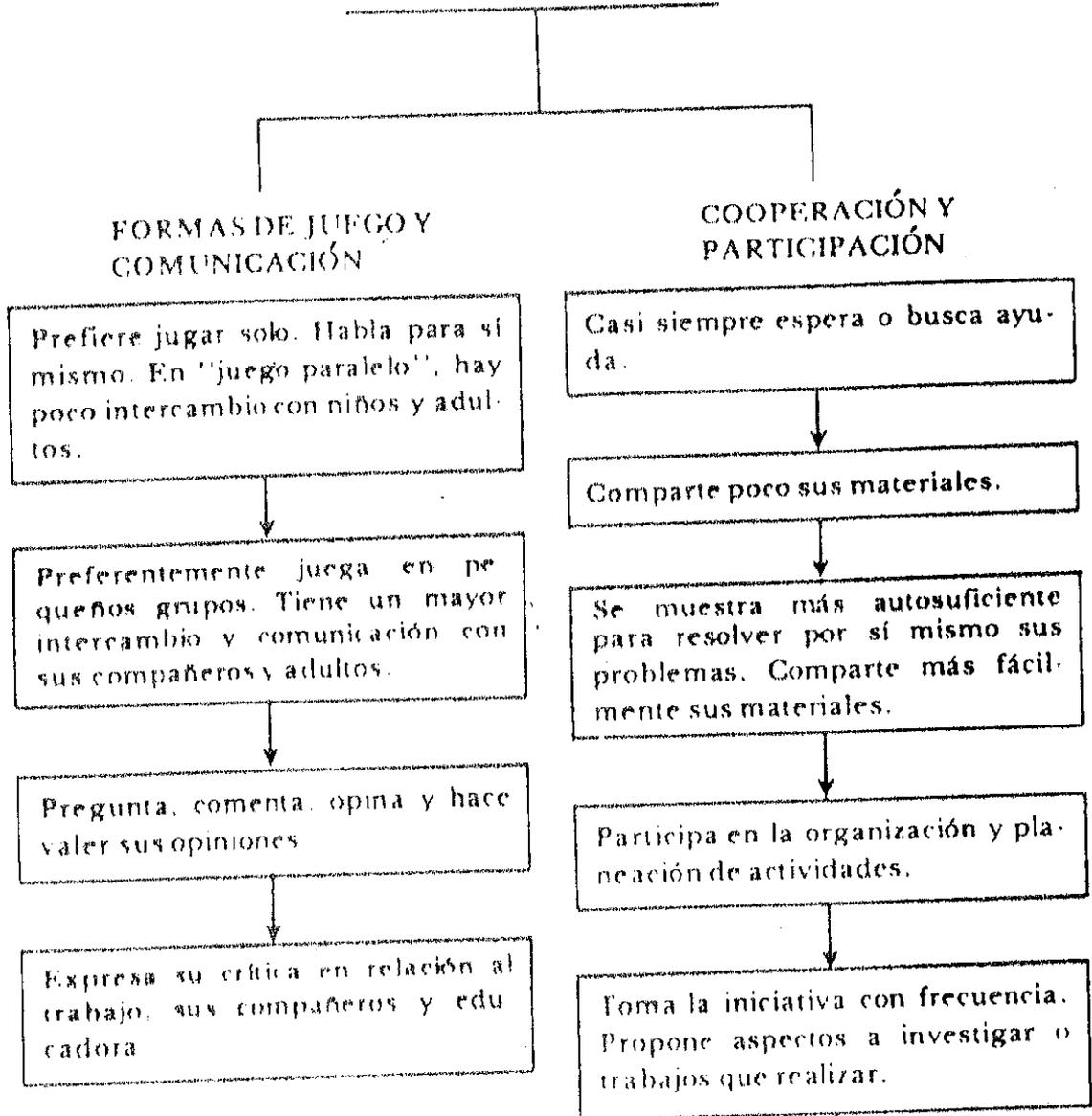
UPN. El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. México, SEP, 1988.

VIGOTSKY, L.S. "Instrumento y Símbolo en el Desarrollo del Niño". en El lenguaje en la Escuela. México, UPN, 1988.

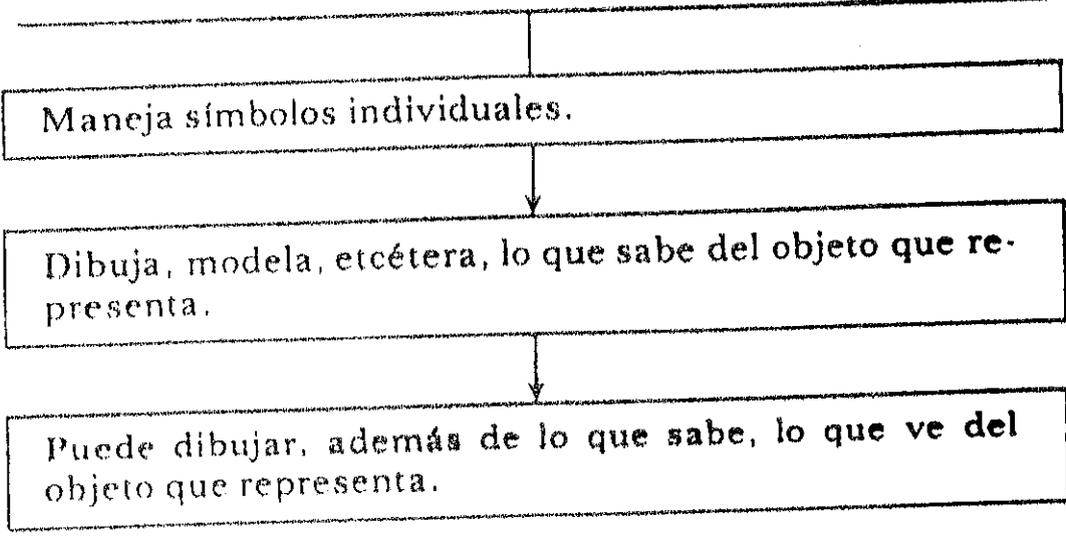
A N E X O 1

SECUENCIAS OBSERVABLES DEL PROCESO
DE DESARROLLO DE LOS ASPECTOS
COMPRENDIDOS EN CADA EJE

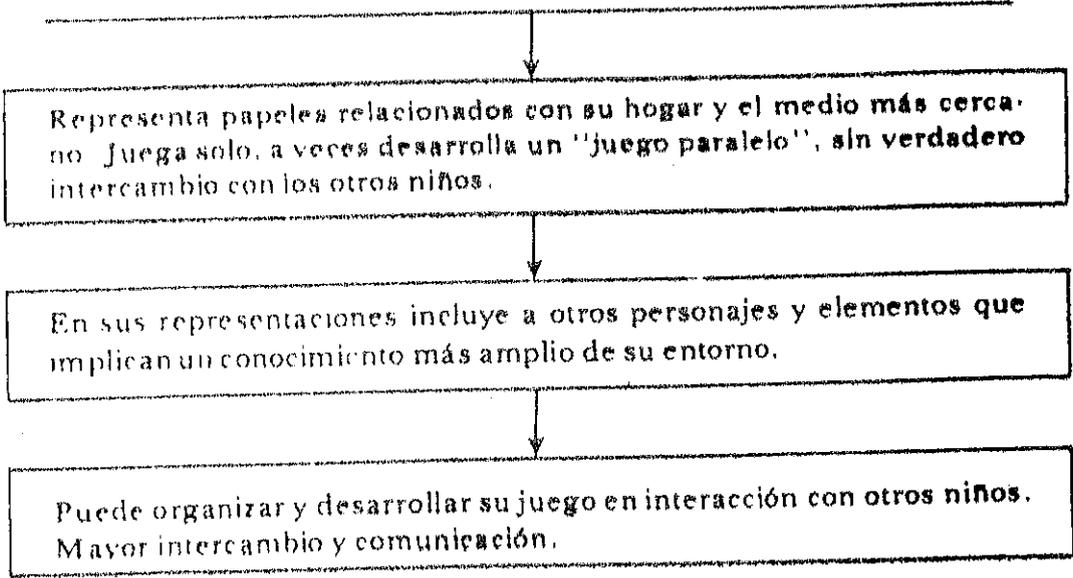
AFECTIVO - SOCIAL



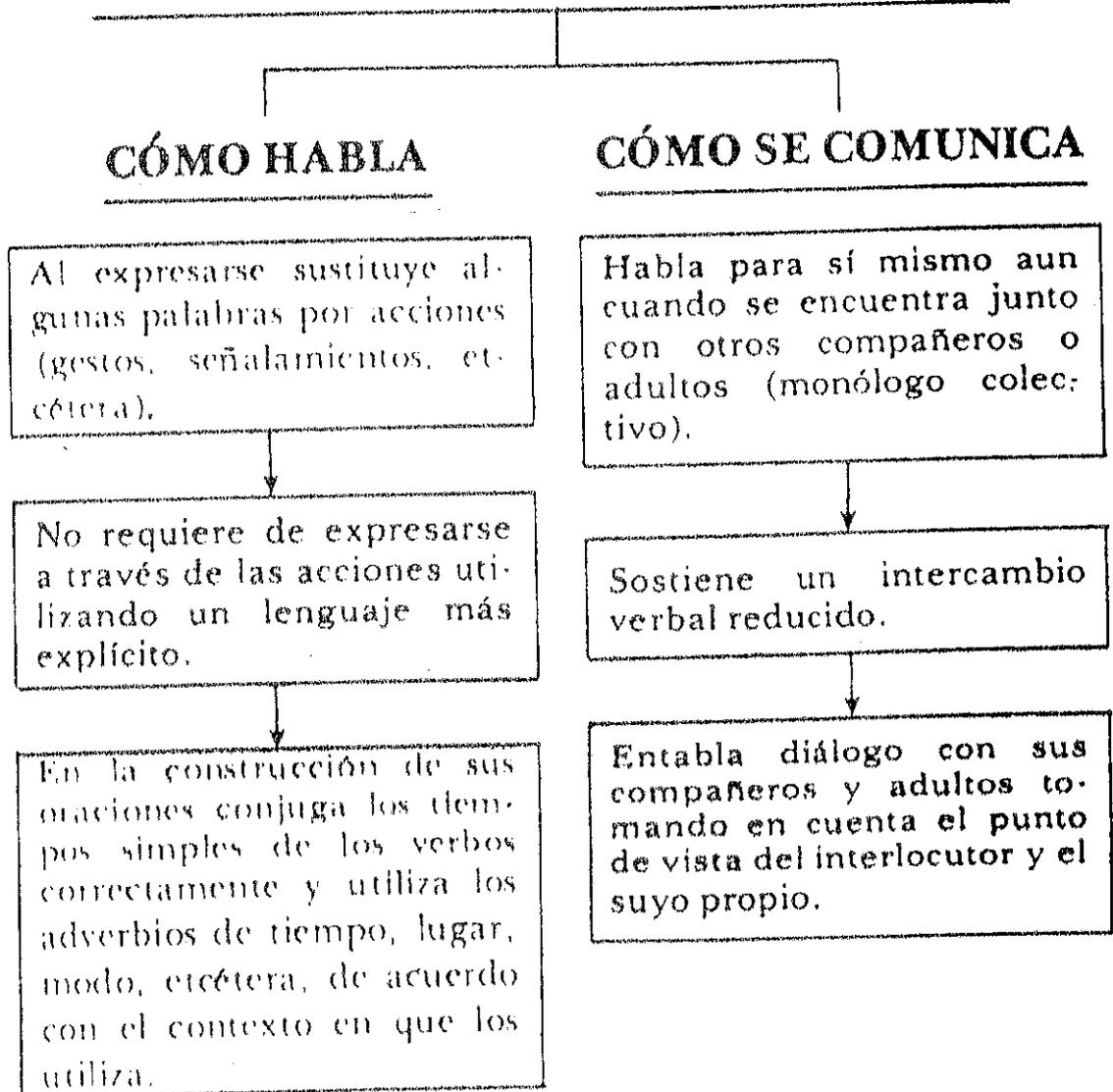
FUNCIÓN SIMBÓLICA: EXPRESIÓN GRÁFICA



FUNCIÓN SIMBÓLICA: JUEGO SIMBÓLICO

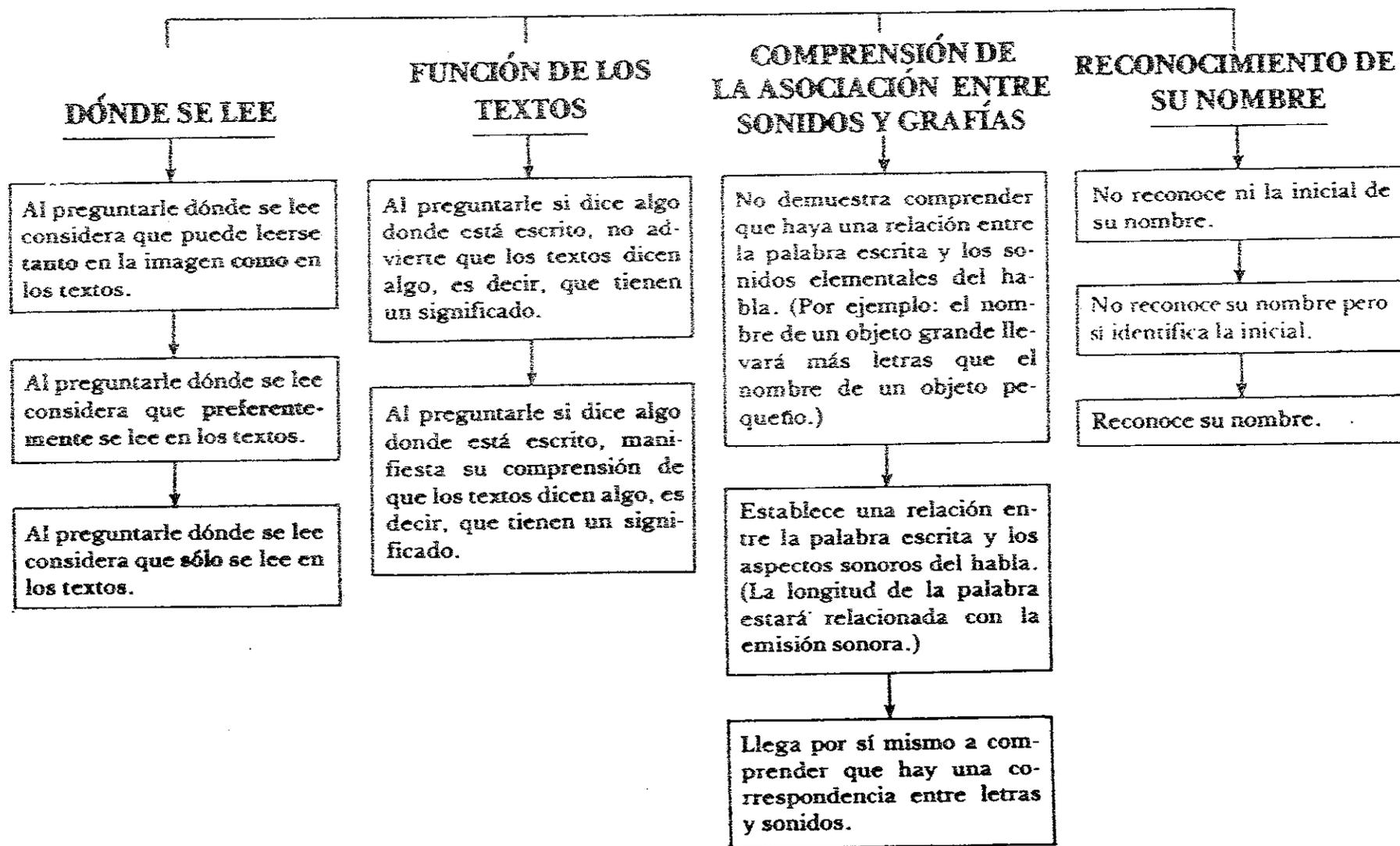


FUNCIÓN SIMBÓLICA: LENGUAJE ORAL

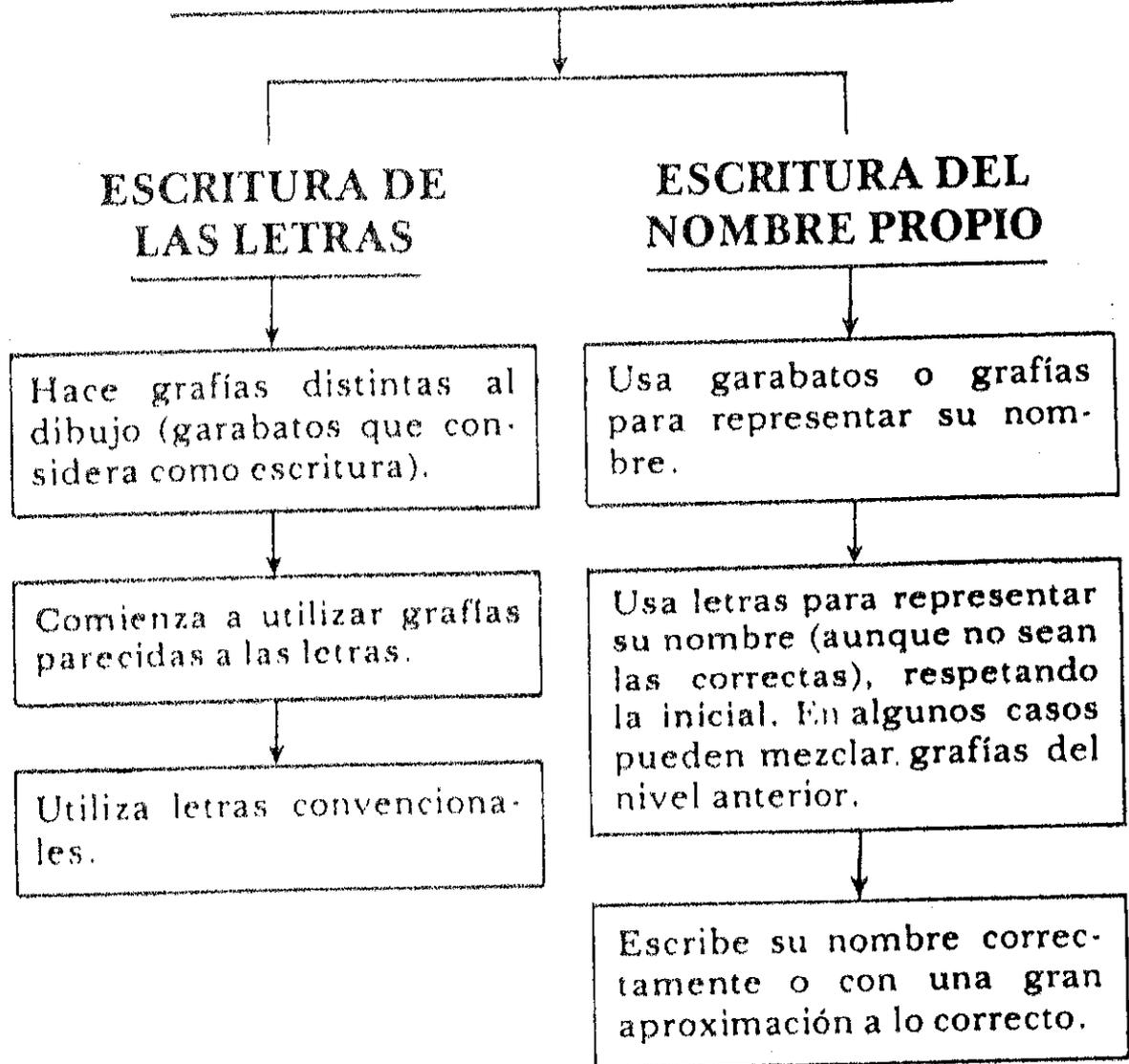


FUNCIÓN SIMBÓLICA:

LENGUAJE ESCRITO-LECTURA



FUNCIÓN SIMBÓLICA: LENGUAJE ESCRITO - ESCRITURA



ESTRUCTURAS INFRALÓGICAS: ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO

Nociones espaciales: arriba-abajo, abierto-cerrado, cerca-lejos, separado-junto, dentro-fuera, adelante-atrás.

Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras que comprende estas nociones, teniendo como punto de referencia a sí mismo (por ejemplo: lejos de mí, adelante de mí, junto a mí, etcétera).

Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras que comprende estas nociones, teniendo como punto de referencia a sí mismo y/o a otra persona u objeto (por ejemplo, cerca de mí, lejos de Pedro, adelante de la pelota, arriba de la casa, etcétera).

Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras que comprende las nociones izquierda-derecha, teniendo como punto de referencia a sí mismo.

PREOPERACIONES LÓGICO - MATEMÁTICAS

CLASIFICACIÓN

Reúne los objetos formando figuras en el espacio, estableciendo relaciones de semejanza de objeto a objeto (del 1o. al 2o. puede ser el color, del 2o. al 3o. puede ser la forma, etcétera), así como de conveniencia (así le conviene para formar la figura).

Reúne objetos en pequeños conjuntos tomando en cuenta semejanzas y diferencias y alternando los criterios de clasificación (color, forma, tamaño, textura, etcétera). (No utiliza un sólo criterio para toda la colección.)

Reúne los objetos tomando en cuenta un solo criterio, que define en el momento sin que pueda anticiparlo.

Puede anticipar el criterio que va a utilizar para la clasificación. Distingue las subclases de la clase. Incluye las subclases en la clase y sabe que ésta es mayor que las subclases. (Este nivel no se alcanza en

SERIACIÓN

Forma parejas o tríos de objetos. No establece las relaciones mayor que... menor que... o más caliente que... o menos caliente que, etcétera.

Logra establecer relaciones entre un número mayor de elementos (4 o más) (de más grueso a más delgado, de más oscuro a más claro, etcétera).

Ordena elementos por ensayo y error. Establece relaciones de orden en función de la comparación de cada nuevo elemento con los que ya tenía.

Ordena los elementos con un método sistemático, comenzando por el mayor (o el más oscuro, o el más caliente o viceversa), después el mayor de los que quedan o viceversa. (Algunos niños alcanzan este nivel en el período preescolar.)

CONSERVACIÓN DE NÚMERO

Cuando se le pide que acomode un conjunto de objetos igual a otro que se le muestra, lo hace basado a la percepción, fijándose sólo en el espacio que tiene que cubrir, sin llegar a igualar la cantidad de los conjuntos.

Todavía basa sus juicios en el espacio que tiene que cubrir pero ya puede hacer una correspondencia uno a uno, y sólo a partir de ella sostiene que los dos conjuntos son iguales.

Sostiene que hay el mismo número de elementos en cada conjunto y que la cantidad no varía aun cuando la disposición espacial de éstos sea diferente.

ESTRUCTURAS INFRALÓGICAS: ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO

