



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 UPN CDMX NORTE

TRABAJO DE TESIS

Que para obtener el grado de

Maestra en Educación Básica

PRESENTA

MARÍA ELENA JIMÉNEZ TORRES

**PROPUESTA PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR DESDE
LA COMPRENSIÓN SOCIOCULTURAL**

Asesor: Dr. Miguel Angel Olivo Pérez

Lectora: Dra. Olga Rocío Díaz Cancino

Lector: Juan Manuel Rodríguez Rojas

Noviembre de 2024



Ciudad de México, a 25 de enero de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **JIMENEZ TORRES MARIA ELENA** con matrícula **20170960077**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**PROPUESTA PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR DESDE LA COMPRENSIÓN SOCIOCULTURAL**". Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Jurado	Nombre
Presidente	DR. MIGUEL ANGEL OLIVO PEREZ
Secretario	DRA. OLGA ROCIO DIAZ CANCINO
Vocal	DR. JUAN MANUEL RODRIGUEZ ROJAS
Suplente 1	DR. MARIANA HERNANDEZ OLMOS
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el sábado 08 de febrero de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL OLIVO PEREZ
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:

| | 793 | 2025-01-25 10:05:43 | 096 | 20170960077 | JIMENEZ TORRES MARIA ELENA | M | MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA | 3 | F | 3 | 13 | PROPUESTA PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR DESDE LA COMPRENSIÓN SOCIOCULTURAL | DR. | MIGUEL ANGEL OLIVO PEREZ | DRA. | OLGA ROCIO DIAZ CANCINO | DR. | JUAN MANUEL RODRIGUEZ ROJAS | DR. | MARIANA HERNANDEZ OLMOS | | 2025-02-08 | 10:00 | 1265 | 0 | KCvSwhUZ3n | |

Firma Electrónica:

iwpY7gK1cXKaMUCuchESFDPD8BULq75gmTPWHhjide85w5m2xA+1DnrW4pw9emU55VWTSrmmLncd0T8fwAjf2xDppkBu UNwiOuT0UwkjPqwZtX980c+B+dID94lbdMjLFNw83u7wDUzOii1fevNRAbMVyc/K7C4BJxq9GVctUmfmiFR4a51DLyHmINOA 7CYDEpxYklje73PFPd6tjw6REUjWiayoKvCV+nEZVePj8OjwqpQRSapmnGBInt780dKSDfY572gMd/cwFkKa/iEE1nL5pQSNrqnv vcQqX0FPxZmXEkujxQ7+kVAmW5Jlctnfj8hzuiWwVfVcb7zvmcpFgx++BozNVsP346EIT5fjMBxZqjTujT9Ilu9eAhi9Si4UTC8u Au39t6ahgsfdH5mctaAc4js/XGHgcccDzTKTqyE5qbjyUexB9C+j2dGtbGCrqD0FUsAc4+VjLyeC+hdc+8jZbaV3i+ilo8Pjxobi0A gEChrMtDZsmagTvlxTnlYDLS6UP8dqKsxNbeTDRQbYKgaF5do8kyoX4KGLwVz+a1z9c27WklfjmddfccNaael+/BWCeSL03Li 3yJlI2Cb9SyZb0Is3uxTC6zid4w9N3wbIZHyBQJCUMcRa2O8efSGqNlsMb5Ou+Ave9Gg7KVC+0Fgp05MY9DuXNY=

Fecha Sello:

2025-01-25 10:05:43



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx

INDICE

Introducción.....	3
--------------------------	----------

PARTE PRIMERA: MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LOS ACONTECIMIENTOS DEL APRENDIZAJE EN LA LECTOESCRITURA INICIAL

Capítulo 1. Consideraciones conceptuales	17
---	-----------

1.1 El acontecimiento según Foucault, Dilthey y Ricoeur	19
1.2 Las reglas y la influencia sociales	25
1.3 La formación docente	29
1.4 La dimensión motriz, afectiva y lingüística en el niño aprendiz de LE	41

Capítulo 2. Estrategias teórico metodológicas	63
--	-----------

2.1 Hermenéutica.....	63
2.2 Narrativa.....	68

Capítulo 3. Estudio de los acontecimientos desde los textos teóricos.....	74
--	-----------

3.1. Emilia Ferreiro	74
3.2 Lerner, Gerardo Ciriani y Luz Ma. Peregrina	78

Capítulo 4. Estudio de los acontecimientos desde las observaciones empíricas

4.1 Maestra: Sofía	98
4.2 Maestra: Carmen.....	105
4.3 Maestra. María Elena	113

Conclusiones	120
---------------------------	------------

Bibliografía.....	122
--------------------------	------------

Introducción

El estudio conceptual y empírico de los acontecimientos, puede constituir una valiosa puerta de entrada para el estudio de la cultura de la lectoescritura. Tradicionalmente la historiografía tenía relegado la temática de los acontecimientos en la mera recopilación de anécdotas, mismas que eran vistas como cosas singulares que suceden sólo una vez, y nunca más pueden volver a repetirse. Los historiadores solían ver a los acontecimientos igual que el famoso filósofo griego Heráclito, que una vez afirmara: “nadie se baña en el mismo río dos veces”. Por el contrario, la física newtoniana o la filosofía de Platón, planteaban que los acontecimientos se dan siempre subsumidos dentro del modo como funcionan las leyes generales eternas, validas para todo espacio y tiempo; es decir, que en la realidad existían esencias inmodificables que estaban presentes en el mundo de una vez y para siempre, cosa que a su manera también llegaron a sostener los empiristas y los positivistas.

Estas reflexiones son de valor para la pedagogía porque al igual que toda ciencia, resulta obligatorio preguntarse ¿qué permanece y qué cambia de determinado fenómeno de la realidad? ¿Cómo puedo “fijar” o “estabilizar” sus rasgos más profundos y estables? ¿Cómo conceptúo los que se encuentran cambiando o apareciendo para después desaparecer? En suma ¿Qué se puede rescatar de valioso en el fenómeno de la lectoescritura? ¿Será acaso que el concepto de valioso depende de la personal opinión de cada quien, o por el contrario, que existe un consenso indiscutible entre todos los seres humanos acerca de lo más valioso que tiene el aprendizaje de la lectoescritura? ¿Es buena la lectoescritura en sí misma, o constituye una especie de reglas de juego que siempre conllevan relaciones de dominación en los que hay perdedores y ganadores?

Más que contestar a profundidad estas preguntas, lo que se hará en la presente tesis será labrar un particular camino para la comprensión y entrenamiento social, cognitivo y afectivo del fenómeno de la lectoescritura como un juego en el que hay que saber transitar de lo general a lo particular y viceversa sin romper, como se dice coloquialmente, el “hilo”. Desde

este punto de vista, tal tarea se convierte en un juego con un alto grado de espontaneidad, pero no arbitrario, sino realizado bajo sus propias reglas:

Primera regla: El acontecimiento no es nunca ni algo completamente singular, ni algo por completo general, sino siempre tiene un poco de los dos. Esta cualidad es lo que hace que el acontecimiento se pueda utilizar como un recurso de análisis, ya que nos ayuda a transitar ya sea hacia lo particular o hacia lo general. La gran lección que se puede obtener de estas dos operaciones es que tanto la práctica concreta (en el caso del análisis de lo particular), como la teorización de la lectoescritura pueden beneficiarse una de la otra. Así, las buenas ideas pueden ponerse al servicio de la práctica y también la práctica puede ponerse al servicio de las buenas ideas.

Segunda regla: el hilo siempre ha de dejar abierta la posibilidad de imaginar y tratar con personas reales, mismas que al mismo tiempo lo que hacen puede ser visto con conceptos más o menos abstractos o teóricos. La utilidad de reconocer plenamente estas dos operaciones reside en que aprendemos a efectuar cognitivamente dos operaciones que por lo común se les considera erróneamente como mutuamente excluyentes o imposibles de estar juntas. Sin embargo, las dos cosas son posibles en momentos diferentes de la reflexión: por un lado, ver a las personas y la teorización sobre ellas como dos cosas separadas, y por el otro lado, verlas como juntas al mismo tiempo a partir de determinada visión de las mismas. Ambas operaciones son necesarias en los múltiples posibles tránsitos que se pueden hacer entre lo general y lo particular.

Tercera regla. La forma narrativa es uno de los principales recursos para mantener vivo el hilo que se sigue al exponer, analizar, explicar y sintetizar un acontecimiento de lectoescritura. Esto es, entre el lanzamiento de un mensaje y otro, una de las principales formas que tenemos los seres humanos para hacer las conexiones pertinentes es la narración.

Cuarta regla. Todo acontecimiento se da siempre a partir de y dentro de una situación, misma que ha de ser siempre tomada en cuenta y descrita. Muchos llaman a lo que rodea un acontecimiento el “contexto”, sin embargo, tanto para el caso de una situación como para el de

un contexto, siempre está presente el problema de a qué darle más importancia; es decir, a qué aspectos del contexto o de la situación ha de dársele mayor relevancia. Esto nos lleva a una de las dificultades principales de la estrategia de estudio de los acontecimientos: ¿Cómo han de traerse a colación elementos de la situación para poder “hilar” sin rupturas, la narración del acontecimiento? Aquí la respuesta nos lo da la definición del acontecimiento como un tipo de experiencia donde la sensibilidad y el interés vital por conocer más, así como la reflexión que se desata a partir de ello, se mantienen constantemente vivas a lo largo de una narración.

A lo largo de la presente tesis, este “juego” o entrenamiento, que es a la vez de indagación y pedagógico, se tratará de seguir y respetar, lo cual se realizará con la estrategia de indagación que comienza con los siguientes objetivos, objeto de estudio, pregunta, justificación, hipótesis, marco teórico y análisis de datos, ya sea que estos provengan de textos o se obtengan mediante observaciones.

Objeto de estudio:

Los diferentes acontecimientos socioculturales de aprendizaje de la lecto-escritura inicial (recopilados en trabajo de campo a través de experiencias empíricas y textos científicos), entendidos como un resultado del aprendizaje situacional espontáneo.

Objetivo principal:

Identificar a nivel teórico y a nivel empírico, diferentes acontecimientos de aprendizaje de la lecto-escritura inicial potencialmente desarrolladores de un aprendizaje situacional espontáneo, misma que necesariamente deberá estar basada en: a) el entendimiento del aprendizaje de la lectoescritura como una actividad de equilibrio entre varios factores, y b) una relación de confianza, empatía y entendimiento entre el niño y el docente.

Objetivos secundarios:

1. Analizar cómo los diferentes acontecimientos de aprendizaje de la lecto-escritura inicial (recopilados en trabajo de campo a través de experiencias empíricas y textos científicos), son el resultado de un aprendizaje situacional espontáneo.

2. Proporcionar a los docentes, una nueva visión de la enseñanza de la lectoescritura inicial, basado en un aprendizaje situacional espontaneo entendido como un equilibrio dinámico entre varios factores y una relación más humana con los alumnos. Dicha nueva visión se propone promover entre los docentes el desarrollo de sus disposiciones para: a) observar y analizar diversos aspectos del aprendizaje de la lecto escritura inicial, b) enseñar la lectoescritura inicial como una actividad que necesariamente requiere de una relación más humana, basada en el equilibrio y el respeto hacia el aprendizaje del niño, especialmente en sus dimensiones socioemocional, cultural, motriz, afectiva y lingüística.

Justificación del problema:

En el aprendizaje de la lecto escritura, existen numerosos mitos, confusiones y malentendidos, pero por otro lado no se puede ignorar que también existen muchas cosas provechosas que requieren una mayor investigación, discusión y difusión. Uno de las mayores desventajas las podemos encontrar en la escasa preparación teórica de las educadoras para promover el aprendizaje de la lectoescritura en el aula. La importancia que la teoría reviste para la práctica de las educadoras, se puede advertir en que las buenas ideas pueden conducir a experiencias exitosas. Sin embargo, sería un error suponer que la clave de toda buena práctica reside, forzosamente, en la posesión del conocimiento teórico, pues tan indispensables son las buenas ideas como los buenos ejercicios prácticos: ambas contribuyen a formar una espiral ascendente del mejoramiento de cómo aprender y enseñar algo.

Lo anterior se puede notar especialmente en que muchos docentes parten de la idea errónea de que la enseñanza de la lectoescritura se debe y puede imponer a los niños, cosa que puede conducir a la aparición de varios efectos perversos como por ejemplo, al fomento de una animadversión por parte de los mismos hacia la lecto-escritura, cuando en realidad ésta puede ser convertida en una enseñanza agradable basada en un equilibrio y en una relación más humana.

En particular, el estudio de diferentes acontecimientos de aprendizaje de la lecto escritura inicial, puede enriquecer en los docentes su visión sobre el fenómeno de la lectoescritura inicial, así como su intervención exitosa sobre la misma. Ello con mucha mayor razón si para el desarrollo de sus prácticas cuentan con la ventaja de la potencia de las buenas ideas. Si bien muchas de las buenas ideas pueden provenir de las experiencias acumuladas a través de varios años de práctica docente, ellas también pueden provenir de las aportaciones de los científicos que han estudiado el fenómeno. En este sentido, estudiar los acontecimientos de aprendizaje de la lectoescritura inicial a partir de lo que los docentes han vivido, así como a partir de lo que los científicos han escrito sobre el tema.

Lo valioso de analizar cómo se fomenta un aprendizaje situacional espontáneo desde un sentido más agradable, es que casi siempre cuando se habla de aprendizaje, se sobreentiende que es coercitivo e impuesto contra la voluntad del alumno, es decir, que desde la enseñanza tradicional en el aula se impone de manera desagradable. Así, es muy común que los docentes en el aula apliquen medidas casi siempre asociadas con castigos, o sea, desarrollen estrategias donde el alumno casi siempre es tratado de manera punitiva y desagradable. Por el contrario, con el tema que yo pienso estudiar el aprendizaje situacional espontáneo es visto como algo agradable; algo que gusta hacer por varias razones, pero sobre todo, porque la relación del maestro con el alumno está regida por el respeto, la simpatía, la cordialidad u otras cualidades humanas. Sin duda, los alumnos pueden fácilmente advertir cuándo un maestro imparte de manera agradable su clase y los ejercicios que ella implica. Inclusive, los alumnos siempre tienen preferencias de unos maestros por sobre otros por su capacidad de ser humanos. Dejando para un análisis aparte los alumnos que no son capaces o no están dispuestos a valorar o aprovechar a los maestros con más habilidades de relación social o más valores humanos, lo que tengo que hacer es concentrarme en el análisis de los maestros que mantienen relaciones más humanas con sus alumnos al momento del aprendizaje, concretamente, del aprendizaje de la escritura inicial. Este objeto de estudio es valioso porque nos invita a explorar cómo es que se pueden realizar y acrecentar las relaciones humanas para el favorecimiento de un aprendizaje situacional espontáneo, al momento de comenzar a aprender a escribir ejercitando la mano.

Otra razón de peso para examinar esto, es que generalmente los docentes no nos damos cuenta de la gran complejidad que hay en el aparentemente simple acto de comenzar a aprender a escribir: el niño tiene que aprender una coordinación de los niveles motriz, visual, sonora, cognitiva, emocional y hasta social. Si a esta coordinación de habilidades a diferentes niveles le agregamos que se tienen que saber desarrollar de manera seriada a través del tiempo, entonces podemos darnos cuenta mejor de la complejidad de la que hablo, complejidad que es necesario estudiar afondo a fin de que podamos encontrar las claves para conocer mejor el fenómeno de la escritura inicial y saber promoverla con acciones concretas bien pensadas, fundamentadas y reflexionadas para ser lo más eficaces posible.

A primera vista, el aprendizaje situacional espontáneo pudiera parecer algo fácil de lograr no sólo para la escritura inicial, sino para cualquier otro aprendizaje en el aula. Sin embargo, es solamente con la puesta en marcha de la práctica concreta que puede comprenderse a fondo las dificultades de fomentar un entorno agradable para incentivar una actividad adecuadamente canalizada para determinado aprendizaje. En verdad, los obstáculos que pueden presentarse para promover un aprendizaje agradable son muchos, sobre todo cuando los niños pasan mucho tiempo amontonados y encerrados en su aula. Esto, aparte de que los docentes deben enfrentar las diferencias de caracteres de los alumnos (agresivos, introvertidos, inquietos, etc.) y las escenas inesperadas.

El valor de estudiar cómo fomentar la escritura inicial a través de la generación de aprendizajes situacionales espontáneos, es ubicar y definir estrategias concretas a través de la puesta a prueba de varios ejercicios y su valoración reflexiva a fin de ir modelando los elementos que en el proceso se consideren convenientes ir manejando y probando.

En la tarea de ir probando diversas estrategias de manejo del entorno de los niños, de manejo emocional con los mismos, así como de diversas actividades prácticas, se puede ir generando una concepción cada vez más integral de lo que significa promover la escritura inicial desde una perspectiva más humana.

Vigotsky habla del aprendizaje como una actividad socialmente mediada, donde docente y alumno ingresan a una zona de desarrollo próxima, de trabajo compartido, proceso en el cual gradualmente el alumno entiende al maestro, sus intenciones, experiencias, equilibrios en el ir aprendiendo y previsiones de las cosas inesperadas o que podrían salir mal

Planteamiento del problema

Una de las principales dificultades con que las docentes de preescolar se enfrentan al momento de impartir la enseñanza de la lecto escritura inicial, es el de promoverla como una actividad nacida desde el interior de los niños. En el extremo opuesto, se encuentra el imponerla por la fuerza. Sin embargo, desde el momento en que el extremo de lo promovido se establece como opuesto al otro extremo de lo impuesto, se establece una dicotomía que inicialmente existe sólo en la mente y nada se afirma aún acerca de la realidad. Sólo entonces es cuando podemos darnos cuenta que nuestros conceptos se pueden ir formando de acuerdo a las observaciones que hagamos de la realidad. Así, el concepto-variable que se refiere a lo impuesto versus lo promovido debe estar abierto a las observaciones que se hagan de la realidad. En consecuencia, en este trabajo de tesis se recopilan, observan, analizan, sistematizan e interpretan más de setenta y cinco acontecimientos de aprendizaje de la lecto -escritura inicial, con el fin de comprender mejor el fenómeno de lo impuesto versus lo promovido.

Dichos acontecimientos fueron seleccionados a partir de tres fuentes principales: a) mi propia experiencia como docente, b) la experiencia de tres de mis compañeras de trabajo en mi colegio, mismas que fueron entrevistadas, c) la revisión de lo dicho en dos libros que abordan el fenómeno de la lectoescritura (uno con textos de una relativamente alta abstracción teórica, y otro con un menor nivel de abstracción pero que sigue haciendo uso de varias consideraciones conceptuales). Estas tres fuentes proporcionaron el material inicial con base en el cual posteriormente se elaborarían las reflexiones sobre los acontecimientos de acuerdo a las reglas mencionadas anteriormente. En el desarrollo de dicha tarea, cabe decir que no son los acontecimientos por sí mismos los que nos dan las respuestas, sino los modos en que nos relacionamos con los mismos. O sea, no existe una realidad ubicada allá afuera para que descubramos sus verdades inmutables, sino que nos relacionamos con ella para descubrir

plausibilidades. Así, las interpretaciones que en esta tesis se hacen de cuarenta acontecimientos de lectoescritura, aparte de ofrecernos un panorama básico de dicho fenómeno, nos permiten construir los escenarios de intervención posibles y plausibles. Posibles porque pueden darse en grados diversos de probabilidad, y plausibles porque su aparición no es brusca, repentina, ni mucho menos causal o inesperada, sino que ocurre de manera adaptada a las circunstancias previas que le rodean.

Considerando lo anterior, la pregunta principal que orienta las indagaciones que aquí se desarrollan es:

¿Cómo lograr el hilo argumentativo a partir de la interpretación vital que nos brindan específicos acontecimientos socioculturales extraídos tanto de textos teóricos como de observaciones empíricas?

¿Cuáles son las habilidades de comunicación intercultural básicas que los maestros necesitan y pueden desarrollar, para poder promover en el aula el despliegue por parte de los alumnos, de actividades de lecto escritura espontaneas y vitalmente aprendidas? En este caso, se tratará predominantemente de alumnos de preescolar que se ven ante el reto de aprender su escritura inicial ya sea con trazos elementales o el coloreado de dibujos.

Aunque las anteriores preguntas tienen mucho de pragmatismo, servirán para orientar las reflexiones rumbo a estudiar la escritura inicial como un fenómeno que en la vida cotidiana de los maestros tiene sus propias mejoras, pero que hay que saber identificar y estudiar más a fondo. Pero antes de hacer más distinciones analíticas u observaciones a dicho fenómeno, es necesario explicitar sus principales rasgos teóricos.

Marco teórico

Desde la sociología se considera que, los acontecimientos, son actividades interpretativas que los actores sociales desarrollan en la vida cotidiana considerando su relación con la realidad como un dato de hecho, que nos dice que los acontecimientos de la acción y los significados están desde el comienzo estrechamente relacionados. (Crespi, 2001, p. 10).

Un acontecimiento no es la solución de un problema, sino la apertura de posibilidades; así para el filósofo ruso Mijail Bajtin, el acontecimiento revela la naturaleza del ser como pregunta o como problema de manera que la esfera del ser es la de “las respuestas y las preguntas”.

El acontecimiento insiste, es decir que se continúa actuando, produciendo sus efectos. Las teorías del acontecimiento definen y distribuyen de modo diferente las relaciones sujeto/objeto, sensible/inteligible, naturaleza/espíritu, al punto de hacerlas irreconocibles para las teorías del sujeto.

De las dimensiones de lectoescritura inicial

El lenguaje es una adquisición humana que se lleva a cabo a través de la audición, el cual a su vez hace posible la comunicación de sentimientos, así como de nuestros pensamientos a través del tiempo y la distancia. “En el aprendizaje del sistema de escritura los niños presentan las mismas conceptualizaciones: aunque con un ritmo evolutivo diferente, dependiendo de las oportunidades de aprendizaje informal que les proporcione el medio sociocultural en que se desenvuelve”.

Otro aspecto que debemos tomar en cuenta es que el aprendizaje de la lectoescritura se adquiere a través de la recepción visual y auditiva así como de una coordinación motriz fina es por ello que al hablar sobre el lenguaje escrito como un mecanismo debemos establecer un patrón adecuado para el reconocimiento y producción del lenguaje hablado, llegando de esta forma al fenómeno de la decodificación, las cuales son necesarias para el manejo correcto de la comunicación, simbólica de ideas.

Cabe mencionar que durante los primeros años de vida el niño sólo recibe patrones verbales a través de su audición que al evocarlos le permiten formular mensajes verbales y a su vez, le

ayudan a realizar asociaciones mediatas e inmediatas y cargar su cerebro.” La naturaleza, estructura y función de los sistemas de escritura particulares que siguen los niños para apropiarse de dicho objeto, y en este sentido comprenderlos, contribuye uno de los elementos de articulación que deben compartir los maestros de ambos niveles.”

Es a partir de aquí que podemos decir que todos los esfuerzos realizados por parte de los docentes adquieren un mayor sentido así como un gran significado el hecho de que al incidir sobre el proceso de apropiación que siguen los niños, en los diferentes niveles difieren sobre las demás áreas de conocimiento.

Otro aspecto de la coordinación motriz es la Coordinación ojo- mano, se va perfeccionando con la edad, es de suma importancia ya que ayuda a la escritura y a la belleza de la caligrafía.

Debemos de considerar que si se presenta una deficiencia en la educación perceptual, el niño tendrá serias consecuencias ya que presentara ciertas confusiones en las letras en donde solo un rango cambia como por ejemplo n, r, m, a, g, o palabras, etc. En cuanto a tamaño, no logrando concientizar la longitud tanto en letras como en palabras, en noción espacial invertirá símbolos semejantes por ejemplo la b por la d.

Al iniciar la escritura en el cuaderno, un error frecuente es que se deje un margen mayor del necesario o se encime cada renglón sobre el otro, además de que no respetar la separación entre palabras.

“Cada evento de lecto escritura proporciona al niño no solo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad, sino además sobre cuál es la actitud de los miembros de una comunidad hacia la escritura.

Así mismo la motricidad fina, micro-motricidad o motricidad de la pinza digital tiene relación con la habilidad motriz de las manos y los dedos. Es la movilidad de las manos centrada en tareas como el manejo de las cosas; orientada a la capacidad motora para la manipulación de los objetos, para la creación de nuevas figuras y formas, y el perfeccionamiento de la habilidad manual.

La actividad motriz de la pinza digital y manos, forma parte de la educación psicomotriz del escolar. Su finalidad es la de adquirir destrezas y habilidades en los movimientos de las manos y dedos.

Por su parte en lo afectivo, es muy importante la actitud de los medios de la comunidad ya que de acuerdo a la actitud se motivará al preescolar a un acercamiento positivo a la lecto-escritura. Es posible hacer una lista de diversas funciones de la escritura que el niño usa, basada en una colección de muestras de escritura infantil hecha sobre todo en el hogar.

Hipótesis

El aprendizaje de la lectoescritura inicial, entendido como una actividad de aprendizaje situacionalmente espontáneo, exige del cumplimiento de dos requisitos fundamentales:

1. El equilibrio de muchas cosas, pero especialmente, de un equilibrio vivencial experimentado en situación sociocultural, donde la vivencia vital es el principal componente del aprendizaje espontáneo.
2. Aprender a relatar un acontecimiento, exige de una concientización de la experiencia vital del aprendizaje situacional espontáneo.

Metodología y análisis de datos

Primera etapa: Identificar y recopilar varios acontecimientos de aprendizaje contenidos en la experiencias de tres compañeros docentes y la mía propia.

Segunda etapa: Identificar y recopilar varios acontecimientos de aprendizaje contenidos en dos textos teóricos de diferente nivel de abstracción.

Segunda etapa: Traducir los acontecimientos derivados de observaciones empíricas a un lenguaje sencillo, que respete lo más posible la perspectiva desde la cual fueron enunciados. El objetivo de esto, será facilitar su manejabilidad para los análisis que se les aplicará en las siguientes etapas.

Tercera etapa: Desplegar diversos análisis, reflexiones e interpretaciones narrativas a partir del estudio de los acontecimientos identificados durante las etapas una y dos.

En el proceso de desarrollar las reflexiones sobre los acontecimientos, se entrenarán y a la vez se enseñarán diversas habilidades, entre las cuales se destacan: la habilidad para la inducción y la deducción (esto es, para transitar de lo singular a lo general y viceversa), la capacidad para mantener el hilo argumentativo en el cual se toman en cuenta simultáneamente el contexto y las acciones a lo largo de una trama significativa. La importancia de lo anterior, es que se trabaja con el significado entendido como el eje rector de las descripciones y reflexiones sobre los acontecimientos de lecto escritura, tanto los derivados de los textos teóricos como los que se desprendieron de las observaciones empíricas.

Capítulos de la tesis

De acuerdo con el anterior protocolo de investigación, el camino trazado para realizar las indagaciones consiste en el siguiente capitulado.

En el primer capítulo, se revisan algunos de los principales autores en las ciencias sociales que abordan explícitamente el estudio del acontecimiento, el cual puede servir como concepto y como recurso heurístico en la tarea de hilvanar las diferentes dimensiones que componen el objeto de estudio, en este caso, el aprendizaje de la lectoescritura inicial. La revisión de diferentes autores con respecto al acontecimiento, ayudó a fundamentar el valor de recuperarlo al analizar la lectoescritura más allá de formulas simples o procedimientos atemporales, lo que significa que la sensibilidad hacia la situación concreta en que ésta se da, así como los contextos concretos en que se realizan, resulta ser ya un imperativo ineludible al momento de estudiar y promover la lectoescritura.

En el segundo capítulo, se recurre a dos importantes tradiciones de las humanidades para justificar la estrategia metodológica a emplear en el estudio de los acontecimientos: la hermenéutica y la narrativa. Ambas, hallándose muy cerca de los métodos de la historia, se diferencian de ella en que abordan explícitamente el problema de la comprensión y el entender como habilidades para transmitir mensajes. Sin embargo, las formas de transmisión de mensajes y las habilidades que les son inherentes no son inventadas ni tampoco diseñadas, sino cultivadas

a partir de tradiciones culturales en que la capacidad para entender y darse a entender depende en una importante medida de la capacidad para establecer una relación de alteridad entre seres humanos de diferentes culturas que pueden siempre fundir sus horizontes de lectura o mundos de vida.

En el tercer capítulo, se citan diversos acontecimientos identificados en dos textos teóricos con diferentes niveles de abstracción, los cuales posteriormente a ser citados en su esencia, se desarrollan reflexiones en torno a los mismos, procurando enfatizar la sensibilidad a un significado situado en contexto; es decir, la vivencia de algo significativo que ocurre y se desenvuelve a través del tiempo. En el desarrollo de tales reflexiones sobre acontecimientos, se identifican, analizan, cuentan, clasifican y ponen en operación diferentes aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en situaciones de acción espontánea, lo que constituye ya una aportación desde el momento en que se señalan diversas formas de desarrollar la imaginación, la reflexión y la intervención sobre la lectoescritura inicial.

En el cuarto capítulo, se hace fundamentalmente lo mismo que en el capítulo tres pero desde las observaciones empíricas extraídas de tres compañeras maestras de preescolar. La ventaja de realizar los ejercicios de reflexión ésta vez desde el terreno empírico o la baja abstracción, tiene la ventaja de entrenar el pensamiento sobre la lectoescritura en las dos principales dimensiones en que puede ganar en profundidad: la teoría, que puede aportar a la generación de las buenas ideas, y la empiria, que aparte de ubicar los diagnósticos y la práctica propia en las realidades concretas que enmarcan los diferentes problemas de la lectoescritura, contribuyen a la adecuada aplicación de las buenas ideas para posteriormente, de ser posible, ofrecer a su vez pistas para la generación de reflexiones teóricas que sirven de base para las buenas ideas. Todo lo anterior se puede abreviar en que la circularidad entre la teoría y lo empírico, sirve tanto para generar buenas ideas como para llevarlas a la práctica.

PARTE PRIMERA

Marco teórico para el estudio de los acontecimientos del aprendizaje en la lectoescritura inicial

Capítulo 1. Consideraciones conceptuales

Desde la sociología se considera que, los acontecimientos, son actividades interpretativas que los actores sociales desarrollan en la vida cotidiana considerando su relación con la realidad como un dato de hecho, que nos dice que los acontecimientos de la acción y los significados están desde el comienzo estrechamente relacionados. (Crespi, 2001, p. 10).

Según Hegel, la realidad no es lo que es, sino lo que deviene, es decir, constituye una aprehensión de la realidad como proceso. En este sentido, la actividad interpretativa permite descubrir la esencia del fenómeno realizándola. Dice James; lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova; en el pragmatismo, se cree en una “reserva de posibilidades ajenas a nuestra experiencia actual”. Podemos afirmar que un acontecimiento no es la solución de un problema, sino la apertura de posibilidades; así para el filósofo ruso Mijail Bajtin (Cit. En Lazzarato, 2006, p. 45), el acontecimiento revela la naturaleza del ser como pregunta o como problema de manera que la esfera del ser es la de “las respuestas y las preguntas”. Es por ello que un acontecimiento insiste, es decir que se continúa actuando, produciendo sus efectos. Dentro de un contexto donde los actores son capaces de de modificarlos, o reproducirlos.

De acuerdo a las teorías del acontecimiento podemos definir que el acontecimiento distribuye de forma diferente las relaciones que se dan entre el sujeto/objeto, sensible/inteligible, naturaleza/espíritu, y llevarlas a un punto de hacerlas completamente irreconocibles para la teoría del sujeto.

También podemos decir que al capturar la actividad de creación es capturar el acontecimiento; es por ello que debemos mencionar por lo tanto que las disciplinas se encarnan en una tradición del pensamiento y un conjunto de prácticas que consideran “los acontecimientos” como negativos: no deberían producirse, todo debería desenvolverse conforme a lo que ha sido previsto y planificado.

Para Braudel (cit. en Boutier, 2005, p. 240), en sus metáforas define al acontecimiento como el mismo polvo que trasciende en la historia, del mismo modo nos menciona que son como exhalaciones sucesivas, “Tan pronto se vislumbran sus resplandores, la noche las absorbe, resplandores breves, que regresan a la noche y pronto al olvido” es decir, que se pueden repetir constantemente, pero con pequeñas variantes, que si no la sabes ver pronto se olvidan; en el aspecto del aprendizaje de la lectoescritura muchas veces los acontecimientos de aprender a escribir como acto nos rebasan, se consideran como algo sin importancia cuando es algo de mucha relevancia ya que para los actores es un acto histórico lleno de sentido, de realidad dentro de un contexto en este caso puede ser el salón de clases, la casa, etc.

También nos menciona que los acontecimientos se pueden generar en cualquier parte, ya que él considera que todo puede ser acontecimiento; además de menciona, que el acontecimiento es un elemento que agrupa realidades que se repiten pero que entre acontecimientos algunos nos señalan cambios o rupturas o la llegada de un nuevo resultado; del mismo modo un acontecimiento exige escoger, jerarquizar, así como evaluar los acontecimientos en sí mismos, sin importar que se trate de un hecho que explique, que arroje, consecuencias, consideradas importantes por los individuos actuales, los cuales se inscriben dentro de una serie de hechos., sucesivos.

En cambio el historiador francés Charles Seignobos (cit. en De la calle, 2010), defiende al acontecimiento como una historia hecha de sucesos particulares, ocurridos ocasionalmente irrepetibles, accidentales, hechos reales, con su insistencia social, en las “representaciones colectivas” en donde la suma de las partes no es el todo sino que este es una realidad por ser. De igual forma nos dice que los acontecimientos actualizan el presente y prolongan el tiempo presente en el que tiene lugar, y en el que se acomodan. Morin nos menciona que el acontecimiento forma parte de la tendencia organizadora de la estructura del sistema; creando un orden, una organización una sistematización superior a la precedente; capaz de crear, destruir o recrear las estructuras sociales.

1.1 El acontecimiento según Foucault, Dilthey y Ricoeur

Foucault

Foucault fue un enconado crítico de la historiografía tradicional que concebía el tiempo como una línea a lo largo de la cual se iban acumulando progresivamente los logros de la humanidad. La historia como un todo en la que los principios de la modernidad como la justicia, la ilustración, la racionalidad, la democracia y el sentido de progreso se iban realizando más allá de lo que hiciesen o desearan los individuos particulares local o regionalmente ubicados. Todo ello fue radicalmente puesto en duda y los acontecimientos pasaron a ser las unidades aislables de tales principios generales, cosa que posteriormente se mostraría como deficiente, pues los acontecimientos como más adelante se verá con Dilthey, no pueden nunca ser totalmente aislables de lo general. Sin embargo, Foucault logró reivindicar lo valioso de la recuperación de las historias localmente producidas, donde las verdades genéticamente nacidas de las particulares circunstancias que se configuran a partir de una heterogeneidad de elementos espacial y temporalmente delimitables, son el producto al que debe de arribar el historiador. Dicho producto debe de devlar en toda su complejidad la relación entre el sujeto y la verdad en la que actúa. Desde este punto de vista, el sujeto de la modernidad y las verdades en las que éste se enmarca, forman parte sólo una historia más junto a otras posibles, algunas de las cuales pueden estar soterradas en la intuición o el inconsciente de los hombres y la historiografía de índole genealógica puede dilucidar.

En un mismo hecho, pueden concurrir diversas conexiones, y a cada una de tales conjuntos de conexiones podemos llamarles “mirada”. Según cada mirada, lo juegos de fuerza entre los hombres, los bloqueos a sus intenciones, sus aspiraciones, interacciones y acciones, son objeto de específicas interpretaciones dominadas por el punto de vista global que cada mirada tenga sobre el fenómeno historiografiado.

Los acontecimientos emergen desde particulares conexiones tanto casuales como causales. En ésas conexiones existen al mismo tiempo superposiciones, mezclas, pliegues y distanciamientos. Según Foucault, que se va al extremo de considerar al acontecimiento como

único, la consecuencia de tal mirada es la experiencia de la rareza. La curiosidad, por tanto, conlleva como consecuencia la fascinación por la rareza; es esta fascinación por la rareza la experiencia que permite y motiva a profundizar en la develación de los misterios de las historias subterráneas no dichas, inconscientes, reprimidas, propias de los locos, los proscritos, los marginados, que siempre han tenido una participación específica en todas las historias hegemónicas que se han confeccionado en cualquier momento y lugar. Pero para poder develar lo que existe detrás de dichas hegemonías en forma de historias no dichas, reprimidas o escondidas, hace falta una específica genealogía de los acontecimientos como localmente generados.

Otra cuestión que se plantea en la forma en que ve la historia Foucault, es la densidad del acontecimiento que se estudia; en que cada una de las conexiones que concurren en la producción de un acontecimiento se encuentran a su vez específicas historias que hay que develar, y en cada una de estas múltiples pequeñas historias existen muchos elementos a la vez que es necesario tomar en cuenta y saber interpretar, como dice Santiago Díaz:

“...Ver y decir los acontecimientos implica un posicionamiento en ese momento pasado que conforma-composiciona el presente del acontecimiento, la actualidad de la rareza se enuncia y visibiliza en esos a priori que distinguen y posibilitan su emergencia” (Díaz, 2010, p. 1).

En especial, lo que interesa de Foucault (Guillaume, 2006) en el presente estudio de los acontecimientos de aprendizaje de lectoescritura inicial, no son tanto las categorías a las que teóricamente arriba este autor (p.e. enunciados, dispositivos, prácticas discursivas, archivos, formas de subjetivación, entre otros), como la forma en que ve la formación de lo que sucede como abierto a lo contingente: así como algo que paso pudo no haber sucedido nunca, también las grandes corrientes de la historia que tienen más fuerza, algún día desaparecerán y las cosas deben de verse como contingentes. Sin embargo, mientras existen y están presentes, es menester conocerlas en su profundidad, sobre todo en cuanto a la participación que tienen en ella los individuos marginales e incluso los ordinarios que forman el pueblo o la plebe. Desde esta perspectiva, la niñez tiene su propia historia insuficientemente contada en nuestra sociedad contemporánea; ellos tienen sus propias formas de decir las cosas, que más que ser

insuficientes son potencialmente susceptibles de ser reconocidas por los adultos como legítimas: algo que antes se prohibía a los niños (p.e. interrumpir en las conversaciones de los adultos, ahora se permite y se le da un más libre cauce para la convivencia entre adultos y niños. Esto es un ejemplo de cómo la niñez puede tener su propia historia a partir de las particulares formas de vivir la infancia que pueden existir en nuestra sociedad.

Ricoeur

Paul Ricoeur (cf. Dosse, 2013) es un ferviente defensor de la narración como una de las principales formas de ampliar la experiencia humana. Un aspecto central de la narración es que las fronteras entre la ficción y la realidad a veces se vuelven borrosas, pero ello puede ser legítimo no tanto porque la gente huya de sus realidades imaginando cosas o mundos ficticios, sino porque el traslado hacia lo imaginario puede significar una experiencia de liminalidad en que las cosas de la realidad, después de la transición a la ficción, pueden reformularse y verse de nuevas formas cuyo potencial reside precisamente en que son renovadas. Esto es, la ficción, mezclada con la realidad, es legítima siempre y cuando pueda ampliar los horizontes de la experiencia humana y las reinterpretaciones que se hacen de la realidad. En la perspectiva de Ricoeur (2013), toda historia narrada tiene alguna dosis de ficción porque en el proceso quien narra las cosas siempre impone un peculiar matiz interpretativo y retórico al fenómeno que hace referencia.

Un aspecto específico de la acción de narrar es que tal acción puede, en determinadas circunstancias, reformular la percepción del tiempo acostumbrado a vivirse desde la vida cotidiana. Esto es, la narración puede ser capaz de ser un espacio reflexivo en el que se reorganiza el tiempo tal y como los seres humanos lo viven en la vida cotidiana. En la literatura, por ejemplo, existen numerosos autores que juegan con las nociones ordinarias del tiempo, y a pesar de ello conservar la coherencia lógica, interpretativa y sentimental de lo que se narra.

Las consideraciones de Ricoeur (*Ibidem*) sobre las transiciones a la ficción pueden ser útiles al momento de estudiar los acontecimientos porque el estilo narrativo autoriza para poner entre paréntesis el curso ordinario de cómo suceden las cosas en el tiempo cotidiano, o sea, el

percibido por la gente tal y como vive su vida todos los días. Dicha puesta entre paréntesis tiene el propósito de abrir un espacio para reflexionar aspectos que ocasionalmente nos pueden interesar en el transcurso de la narración, a manera de abrir con ello la posibilidad de innovar la interpretación del acontecimiento que se estudia. En suma, la ficción abre la posibilidad a una nueva interpretación y no importa si la narración de lo que acontece altera, mezcla, contradice, reformula, etc. el tiempo.

Otra ventaja que ofrece la narración de un acontecimiento para Ricoeur, es que al transcurrir lo narrado, se va explicando lo que va sucediendo; o sea, la explicación la dan los antecedentes mismos vistos a través de la narración. Así por ejemplo, el resultado final de un acontecimiento de lectoescritura inicial se explica por la forma por cómo se fue narrando éste a través de una cadena de reflexiones y representaciones.

David Figueroa (2003, p. 50) señala cuatro asertos erróneos de la noción de acontecimiento que Ricoeur recupera fructíferamente a manera de lograr elaborar una teoría de la narración:

1. El acontecimiento no es únicamente algo que ha sucedido en el pasado, sino que también puede estar transcurriendo en el presente y también en el futuro.
2. El acontecimiento no es sólo el fruto de una acción individual de alguien, sino que puede también ser resultado de la acción de varias personas. Un acontecimiento por lo tanto, puede implicar a varias personas siendo todas ellas en algún grado participes de su generación. Otra consecuencia de esta consideración es que un acontecimiento tiene siempre uno o varios responsables.
3. Un acontecimiento ya ocurrido es insondable, en el sentido de que es inescrutable, que no se puede conocer y es en sí mismo misterioso. Por el contrario, cualquier acontecimiento, aunque siempre pudiera tener una dosis de misterio y elementos desconocidos, siempre es dilucidable. Hay autores como Clifford Geertz que señalan que los acontecimientos son densos y por lo tanto la densidad no permitiría llegar al fono de

la cuestión. Contra ello, hay otros autores (p.e. Raymond Aron, 2001) que plantean que aunque densos, los acontecimientos pueden aclararse en lo que tienen de más profundo en su suceder.

4. Supuestamente el acontecimiento no puede repetirse nunca más, pues es una singularidad única. Desde este punto de vista se considera que en las ciencias naturales se analizan leyes universales, mientras que en las ciencias humanas se analizan cosas irrepetibles, pero esta dicotomía es espuria, pues en caso de ser cierta, no existieran ciencias como la sociología, la economía o la antropología.
5. Otro prejuicio acerca del acontecimiento es que siempre está atado a una necesidad práctica contingente y no puede suceder como resultado de una necesidad en el sentido fuerte del término. Es decir, si sucedió como consecuencia de grandes fuerzas y estructuras, se considera que ya no es acontecimiento, sino un simple elemento reproductor de estructuras. Lo equivocado de esta idea puede advertirse en que algo que siempre sucede puede ser susceptible de ser vivido intensamente como un acontecimiento, tan sólo pienses por ejemplo, el nacimiento de un hijo como acontecimiento de la vida de muchos seres humanos es vivido por éstos de manera intensa, aún cuando hayan cientos de miles de nacimientos cada año en el mundo.
6. También se piensa equivocadamente que el acontecimiento implica una desviación respecto a un modelo construido. En esta concepción, el acontecimiento sería un simple incidente o mero residuo al que no vale la pena dedicarle atención. Por el contrario, Dilthey ha demostrado que el acontecimiento puede ser ligado a la generación de cosas trascendentales capaces de cuajar en estructuras (Dilthey, 1994).

Dilthey

Para este autor, un acontecimiento es la unidad de la realidad que el historiador debe esforzarse por comprender. Los acontecimientos no existen exclusivamente afuera, en la realidad observada, sino al mismo tiempo debe de existir dentro de la persona que investiga: el historiador debe de comprometerse como ser humano entero y ganar comprensión de los acontecimientos involucrando su persona entera (sus gustos, afectividades, ética, cosmovisión, moralidad, etc.). Como podrá advertirse, comprender un acontecimiento a profundidad, implica invertir afectivamente en la cosa estudiada; esto es algo de lo que se ha discutido relativamente poco, sobre todo hoy en día cuando a las diferentes ciencias se les exige una mayor rigurosidad en la vigilancia epistemológica de sus operaciones con el fin de que no carezcan de rigor ¿Pero cómo puede y debe el historiador de un determinado acontecimiento conectarse afectivamente con un acontecimiento? Para Dilthey, todos los seres humanos estamos esencialmente conectados con nuestro mundo histórico que transcurre, pero para poder hacerlo a profundidad, es necesaria una actividad comprensiva en donde se capte a través de la hermenéutica el sentido del acontecimiento. En otras palabras esto significa que inicialmente todos tenemos una pre comprensión del mundo histórico, y es a partir de dicha pre comprensión que se parte para comenzar a ganar conocimiento del mundo histórico en que vivimos. La mejor forma de obtener dicha comprensión es vivenciando el acontecimiento en una fusión de nosotros con el mundo, cosa que Dilthey llama fusión entre el objeto y el sujeto. Desde este punto de vista, las ciencias desarrollan una autorreflexión a través de nosotros, y es por ello, que Dilthey les llama ciencias del espíritu.

Aparte de que Dilthey (1986) nos aconseja que para ganar en comprensión del acontecimiento se requiere de invertir energías afectivas e involucrarnos íntimamente con el acontecimiento, también nos sugiere “prestar” nuestro espíritu al servicio de la interpretación de la cosa que se desarrolla por sí misma, ya que sólo es posible alcanzar la objetividad del conocimiento. Como podrá advertirse, en el “préstamo” que hacemos de nuestro espíritu, tenemos que renunciar a nuestros particulares intereses personales.

Cuando un determinado acontecimiento logra ser comprendido con relativa profundidad, significa que hemos alcanzado en algún grado la absolutización de la fusión de nosotros con el fenómeno de estudio; en suma, significa que hemos creado una atmosfera en la que existen determinados sentimientos, emociones, cosmovisión y conocimiento acerca del mundo y de nosotros mismos simultáneamente. Puntos de vista como este son raros en las ciencias sociales; existen más bien en la literatura y la filosofía, pero esto no demerita su valor para ser recuperados, ya que en el estudio de acontecimientos de lectoescritura, la generación de una determinada atmosfera es una dimensión de análisis que no debe ser pasado por alto, toda vez que muchas veces resulta decisivo al favorecimiento del aprendizaje.

1.2 Las reglas y las influencias sociales en el aprendizaje de la escritura.

En el estudio de los acontecimientos las situaciones siempre contienen reglas; es decir, la interacción social entre los seres humanos y en este caso del niño con sus compañeros y maestro siempre están sujetas a reglas ya sea convencionales no escritas o reglamentarias explícitamente escritas. Tales reglas siempre han de tomarse en cuenta porque da a entender las tradiciones, cultura, convenciones y muchas cosas que quedan implícitas en el desarrollo de las acciones e interacciones en el aula. Así, para poder orientarnos en la descripción de los acontecimientos y de las situaciones en que nacen, será importante tomar en cuenta las reglas e influencia sociales a que se ven sometidos los seres humanos que estudiamos. Veamos primero lo referente a las reglas y después lo que corresponde a la influencia social.

Una regla es un comportamiento pautado que tiene como característica central el que se inicia por un acto fundante deliberadamente producido, y con el tiempo se vuelve automática al darse por sobreentendida.

Una regla social es un comportamiento pautado que puede tener diferentes grados de dureza o laxitud, pero también puede analizarse según otros criterios que aquí son útiles como: si sirven para castigar o convencer, para jugar con ellas, para engañar, o para muchas otras cosas

más. Independientemente de que las mencionemos más adelante, por ahora interesan las siguientes:

Reglas de disuasión: donde se debe de distinguir entre las reglas que disuaden a un individuo, y las que disuaden a un grupo.

Reglas de coerción: entre las que se distinguen las que ya aprendieron los alumnos y las que están en proceso de aprender.

Constelación de reglas: las que dan a entender a los niños que pueden permanecer al interior de ellas o atravesados por ellas. (p.e. un partido de futbol en el recreo, una canción).

El concepto de regla ha suscitado desde tiempo atrás numerosos debates en las teorías sociológicas, y antropológica. Entre los autores más recuperados en este tema destaca Peter Winch (1972), quien dedico un notable esfuerzo a la dilucidación de lo que es “seguir una regla”.

Una posible manera de saber cómo seguir una regla es tomando en cuenta algunos ejemplos, en la práctica, sin embargo, puede llegar a ser insuficientes ya que las reglas admiten variados estilos de ejecución, aunque los contextos cambien.

Las reglas que se pretenden implementar en una institución son pensadas de acuerdo a los fines de la institución. Muchas veces los alumnos las desconocen, estas reglas buscan disciplinar a los alumnos, para lograr mejores aprendizajes al unificar a los grupos. Dentro de las instituciones escolares que tienen un curriculum más o menos explícito, se busca formar a los alumnos dentro de determinados parámetros.

Otra manera de poder conocer el seguimiento de una regla, es mediante la diferenciación entre las aplicaciones correctas y las aplicaciones incorrectas de la misma Turner, (1984: 27) cada sociedad, o cada grupo sociocultural específico tiene la idea de lo que es seguir correctamente una regla a esto se refiere Winch cuando dice que la acción significativa es ipso facto, una acción regida por reglas (cit. en Turner, 1984, p. 31). Es decir un acto no es significativo

sino hasta cuanto se le identifica como perteneciente en particular y no a otra. Esto se puede lograr a partir de identificar cuáles son las reglas adecuadamente aplicadas. Es por eso que es importante recuperar algunos conceptos de Turner acerca de las reglas

- ✚ El primero es que la mayoría de reglas sociales más importantes no pueden ser enunciadas, sino que solo se les puede mostrar (Turner, 1984, p. 36), ya que ajustar una regla, sería restringir los diversos estilos con que puede ser ejecutada
- ✚ El segundo consiste en que el conocimiento de una regla y la comprensión de esta no busca la uniformidad, sino el dominio de un conjunto de reglas (Turner 1984, p. 55). A través del conocimiento intelectual y práctico del conjunto adecuado de criterios que las rigen. Este dominio se puede alcanzar mediante dar a conocer a los involucrados la importancia de las reglas para la convivencia dentro del aula.
- ✚ La tercera es el conocimiento más completo de la regla se alcanza a través de sus contravenciones por parte de otros actores durante su ejercicio práctico.
Aquí se debe retomar que las reglas se deben de ejecutar, con responsabilidad en este caso del docente que es el primero que las debe conocer a fondo y vivirlas y después transmitírselas a sus alumnos, de una manera grata, y que no se entienda que las reglas son castigos, sino todo lo contrario que están para que las vivan con los otros, y que sepan que el que infrinja una de ellas con todo el conocimiento de que recibirán una infracción de acuerdo al grado de la falta que ellos hayan cometido.

Por su parte, Anthony Giddens (1987) tiene una particular noción de estructura, la cual hace juicio a su postura crítica frente al funcionalismo. Para este sociólogo los sistemas no poseen estructuras, si no Propiedades Estructurales, que son elementos que afectan, influyen en la práctica social o a los individuos. Estas propiedades pueden representarse de dos formas: de **Recursos** o de **Reglas**. Las propiedades estructurales cristalizadas en Reglas serían aquellas

prácticas y conocimientos que comparten los actores, y podrán ser a su vez; Semánticas (significadas), y Normativas (costumbres, usos, normas, etc.).

En su obra *Central Problems in Social Theory*, Giddens, plantea el tema de la regla intentando escapar de la anfibología propia del término. Giddens señala que conocer una regla no es conocer un código estricto de reglas explícitas sino saber cómo actuar. La importancia de este enfoque radicaría en que permite según el autor conectar reglas y práctica. La regla no es mera generalización de lo que la gente hace más importante es indicar como deja de lado el recurso a conceptos como el de **disposición** utilizado por Bourdieu; estos autores según Giddens, criticarían el uso de la regla en la explicación de la conducta debido a que la mayoría de las áreas de la vida social no están organizadas preinscritamente. Por el contrario para Giddens las reglas son competentes en su uso y se actúa de acuerdo a ellas.

La influencia social según Moscovici

Las siguientes consideraciones fueron desarrolladas todas a partir de los planteamientos de Serge Moscovici sobre la influencia social. Se retomó este autor por considerar que en el análisis de la interacción entre personas, pueden develarse la forma en que operan las influencias, en este caso, las influencias sobre el niño que aprende poco a poco y por primera vez, a leer y a escribir.

La influencia social tiene por función mantener y reforzar el control social. Se piensa que los individuos solo pueden llevar a cabo una acción concertada o construir un grupo mediante una forma de control social (Hare, 1965, p. 23) hay que postular que para que exista tal control es preciso que los individuos posean los mismos valores, las mismas normas, los mismos criterios de juicio y que todos los acepten y se refieran a ellos.

En tal contexto homogéneo, es fácil imaginar que los individuos y los subgrupos saben lo que se espera de ellos y que la significación es el grado de verdad o de error atribuido a sus acciones a sus percepciones y a sus juicios no puede interpretarse de varias maneras.

La existencia de diferencias es considerada como un obstáculo por los miembros del grupo: estos tienden a eliminar las diferencias, a establecer las fronteras del grupo para excluir a los individuos que rehúsan aceptar el cambio. La influencia destinada a persuadir a los demás a aceptar el punto de vista que conviene a los controladores tiene también las mayores probabilidades de éxito. Las normas denominadas comunes son pues inevitablemente las normas de la mayoría o de la autoridad.

La recuperación de los desviantes, consiste en uniformar a todos, en bloquear la particularidad y la individualidad de las personas. Cuando más lejos se lleve el proceso de identificación, mejor será la adaptación de cada individuo a los otros y al entorno.

La cohesión o la atracción de las personas es mayor cuando se consideran semejantes y más débil cuando se consideran diferentes. Sin embargo el estudio de Jones (1965) muestra que la relación entre la influencia y el rango social es más compleja; cada individuo independientemente de su rango acepta la influencia y tiende a conformarse para obtener la aprobación de los otros.

Otros factores como la competencia, aseguran la autoridad del individuo en el seno del grupo y lo realzan como agente de influencia (Back y Davis, 1965; Hochbaum, 1954). Las personas emiten opiniones y juicios y por otra parte rectifican sus opiniones y sus juicios, y por otra reafirman su propia identidad.

1.3 La formación docente

Con el nombre genérico de "formación de docentes" se designan las funciones de formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes, las cuales pueden describirse brevemente de la siguiente manera:

- a) Formación inicial: preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma.
- b) Actualización: profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (disciplinares, metodológicos, tecnológicos, etc.) sin conducir necesariamente a la obtención de un grado académico.
- c) Superación: profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de posgrado para profesionales de la educación (puede entenderse como una modalidad de la actualización).
- d) Capacitación: formación para la docencia a profesores que ejercen sin haberla tenido, puede conducir a la obtención de un grado académico.
- e) Nivelación: complementación de la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura, para que lo obtengan.

En el lenguaje común, es posible que estos términos se utilicen haciendo algunas diferencias con las descripciones anteriores, sobre todo si se quieren asociar los términos descritos con programas específicos que se ofrecen en los distintos servicios educativos, pero en el presente trabajo, cuando hablamos de la formación docente, nos estamos refiriendo a un proceso de desarrollo más que a un programa de estudios o de aprendizajes alcanzados de manera permanente.

Todos los que nos involucramos en ese proceso característico de la formación docente, pasamos a través de una serie de etapas (no necesariamente lineales) en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. Sin embargo, ese proceso no termina cuando el alumno docente obtiene un título, sino que continúa a través de la vida profesional, en donde se esperaría una permanente actualización y no solamente cursos aislados referidos a diversos tópicos relacionados con la tarea docente. Un profesor necesita estar siempre abierto a los retos y hallazgos que encuentra en el camino profesional, y a la vez, estar dispuesto a examinar y

perfeccionar sus metas y sus técnicas en cada año escolar y con cada grupo nuevo de estudiantes.

Dado que el proceso de desarrollo docente es continuo, hay que asegurar que los alumnos que entran en un programa de formación estén conscientes del compromiso que implica ese trayecto y que, a su vez, no agoten esta expectativa durante el ejercicio profesional. Con eso en mente, a continuación se analizan algunos retos de la formación de docentes, se proponen principios que pueden ser orientadores de la formación inicial y elementos para reflexionar sobre la actualización.

Algunos retos de la formación de docentes

A lo largo de la historia de la formación de docentes en México, hemos transitado por diversas maneras de concebir y plasmar en acciones la intencionalidad de dicha formación; esto ha ocurrido en concordancia no sólo con las tendencias vigentes en cada época en los diversos países del mundo, sino sobre todo con lo que determinados grupos sociales asumen que debe ser el rol del maestro.

Así, nos encontramos con épocas en las que el docente se concibe sobre todo como vigilante de que las nuevas generaciones aprendan y respeten las normas y estilos de conducta considerados como aceptables; épocas en que lo importante es que el docente sepa cómo hacer para que los alumnos alcancen ciertos aprendizajes; épocas en que el énfasis ha sido puesto en que el docente sepa qué enseñar; épocas en que se ha considerado que el docente tiene que ser un crítico capaz de fundamentar teóricamente lo que debe hacer; épocas en que se ha concebido la docencia como tarea íntima y necesariamente vinculada con la investigación, etcétera.

Haciendo referencia a los programas de formación inicial de docentes que se ofrecen en las escuelas normales, es posible identificar en las últimas décadas el paso del énfasis en el cómo hacer que llevó a los planes de estudio a tener su eje en la técnica de la enseñanza, al énfasis en qué y cómo hacerlo que se vio plasmado en cursos sobre las diversas disciplinas "y su didáctica",

sucesivamente al énfasis en el por qué hacerlo y cómo generar las acciones conducentes que se reflejó en el intento de acentuar la formación teórica y la de docentes-investigadores, hasta el momento actual en que los nuevos planes y programas de estudio (1997) parecen poner el énfasis en un perfil del docente centrado en cuáles competencias le permitirán responder ampliamente a los propósitos educativos del nivel en que ejercerá la docencia.

Sin pretender realizar una evaluación formal ni emitir juicios en los que el lector podría legítimamente diferir, no podemos dejar de señalar algunas implicaciones que los diferentes énfasis señalados en el párrafo anterior han traído, en su momento, al desempeño de los docentes:

a) El énfasis en cómo hacerlo llevó a mirar a los profesores como aplicadores acríticos de normas y principios, aunque en muchas ocasiones, sumamente efectivos para lograr determinado tipo de aprendizajes en los alumnos.

b) El énfasis en el qué y cómo hacerlo parece haber contribuido a una visión de la enseñanza más vinculada con las características de cada disciplina, pero a fin de cuentas, fundamentalmente orientada por las normas y principios derivados de la didáctica; el eje del desempeño docente siguió siendo un quehacer prácticamente predeterminado y considerado como válido para la mayoría de los casos de enseñanza. El énfasis en por qué hacerlo y cómo generarlo dio forma a un valiosísimo propósito de sustentar la práctica docente en una formación teórica y en un quehacer surgido de la búsqueda de respuesta a los problemas educativos por la vía de la investigación, pero pareció quedarse corto en sus alcances al diversificar, sin profundizar, en distintos campos de conocimiento, propiciando además una formación poco consistente en el cómo de la docencia.

d) El énfasis en el logro de competencias, que puede considerarse como reflejo de la tendencia actual a promover de manera prioritaria el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional, es prometedor, se encuentra en etapa de introducción y será de especial interés seguir de cerca cómo se refleja en la práctica de los docentes formados desde esta perspectiva.

Como resultado de las diversas concepciones y del énfasis en que cada una de ellas plasma o concreta sus acciones formadoras, se ha esperado del docente una función que parece oscilar, según su acentuación, entre preceptor, artesano, tecnólogo, teórico, científico, investigador, etcétera. Cualquiera que sea la concepción que predomine en los sistemas de formación de docentes, éstos se enfrentan a ciertos retos que podemos considerar como fundamentales: el diseño de programas congruentes con la concepción asumida, la búsqueda de estrategias efectivas para alcanzar los propósitos de la formación, tanto en su etapa inicial como en su ampliación posterior, y la previsión de acciones para la formación de formadores.

En un intento de abstraer elementos que puedan ser valiosos en la formación de docentes, y hasta cierto punto independiente del énfasis de dicha formación, se presentan a continuación algunas ideas sobre la formación inicial.

Formación inicial

Enseñar requiere flexibilidad, creatividad, y una actitud de búsqueda. Los estudiantes de cualquier programa de formación para la docencia necesitan entender que enseñar requiere algo más que la simple aplicación de procedimientos pre-establecidos. En el desempeño cotidiano, un buen profesor adapta, afina, recrea, actualiza lo que había aprendido para que sea apropiado en su salón de clase o en su área de estudio. Un profesor que sigue utilizando los mismos procedimientos año tras año, pronto se enfrentará con estudiantes frustrados y con un pobre desempeño académico como resultado.

Hacer a los alumnos conscientes de la naturaleza de la enseñanza, en un programa de formación docente, no es fácil. Uno de los problemas más comunes en tales programas es que los alumnos, desde el inicio de su preparación, buscan recetas didácticas. Algunos rechazan o simplemente desconocen las formas de aprendizaje que realmente propician el desarrollo intelectual, prefieren memorizar una serie de recetas para cada materia y con eso se quedan conformes y confiados en su habilidad de enseñar en cualquier situación escolar. Incluso, han existido programas de formación de docentes con esa tendencia, según se mencionó en párrafos anteriores.

Afortunadamente para unos, y desafortunadamente para otros, enseñar es tanto arte como ciencia. Lo que funciona para un grupo, no funcionará siempre con otro, por lo que no es suficiente conocer didácticas especializadas y simplemente aplicarlas. Si el alumno, docente en formación, sólo cuenta con un juego limitado de opciones, no podrá adaptar ni cambiar sus métodos didácticos cuando éstos no producen los resultados deseados. Tal profesor empieza por culpar a los alumnos, a los padres de familia o a los maestros anteriores, del pobre rendimiento académico manifestado en sus grupos, en lugar de reflexionar sobre sus propios métodos o en las características del programa de estudios.

Por lo tanto, antes que otra cosa, los alumnos en formación docente necesitan comprender los principios básicos que subyacen en la explicación del desarrollo cognitivo y del aprendizaje humano. Si un profesor cuenta con una base teórica sólida, podrá generar métodos didácticos que sean consistentes con los mismos principios. En otras palabras, para aplicar cualquier método didáctico hay que entender por qué ese método facilita el aprendizaje.

En la trayectoria de formación docente, es necesario aprender cómo es el desarrollo emocional, social y cognitivo del alumno, así como el papel que juegan los factores culturales y ambientales en sus posibilidades de aprendizaje. Los futuros docentes necesitan entender la relación entre el lenguaje y el aprendizaje y la manera en que los alumnos construyen el conocimiento a través de sus interacciones; necesitan así mismo identificar las diferencias en las diversas edades o etapas del desarrollo humano y estar conscientes de la relación entre esas diferencias y el proceso de aprendizaje.

No obstante, es todavía más importante la forma en la cual el mismo docente, en su programa de formación, aprende estos principios. Necesita experimentar en su proceso formativo la posibilidad de resolver problemas, la autor reflexión y el descubrimiento de particulares dentro del universo de generalidades. No es cuestión de enseñarles los principios subyacentes al desarrollo infantil o adolescente; más bien ellos mismos deben construir una base de conocimientos que permita su desempeño eficaz como futuros profesores. Los formadores de docentes, entonces, servirán de modelos en ese proceso.

En muchos casos, los alumnos salen de los programas de formación sin haber asimilado los aspectos teóricos y por lo tanto, para el ejercicio de su profesión, dependen de su conocimiento y vivencias previas con respecto a la enseñanza. Es decir, las raíces de su esquema de enseñanza se sedimentan en las experiencias que tuvieron con sus profesores de la primaria, secundaria o preparatoria. Por lo tanto, aunque ellos mismos utilizan lo más actual en cuanto a técnicas de enseñanza, lo que hacen en el salón de clase se parece a lo que hicieron sus maestros de una generación anterior. Es decir, incorporan los métodos nuevos dentro de esquemas ya establecidos. Algunos investigadores han encontrado que los buenos maestros intentan emular a aquellos formadores de quienes recibieron una influencia positiva. Es lógico que los alumnos-docentes carentes de un marco teórico sólido, practiquen lo que observaron en sus propias experiencias académicas. Quizá por esto, el campo educativo tarda tanto en reformarse.

Langer y Applebee (1987), en su estudio con maestros del nivel de preparatoria en Estados Unidos, demostraron cómo el conocimiento previo influye en las prácticas docentes. Observaron el uso de la redacción en un grupo de profesores experimentados, al mismo tiempo que capacitaban a los maestros en el uso de nuevas técnicas para el pensamiento crítico. Aunque los investigadores les enseñaron a todos los maestros participantes los mismos métodos, cada profesor los adaptó a sus propias creencias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los profesores interpretaron, de acuerdo a su propio estilo, los métodos introducidos por Langer y Applebee y, en muchos casos, las variaciones resultantes eran inconsistentes con el marco teórico subyacente en los métodos nuevos. Puede concluirse, entonces, que el cambio de paradigmas fue difícil de lograr.

Por otro lado, en los programas de formación docente, los paradigmas antiguos se pueden confrontar; sin embargo, para lograr un cambio, el programa debe permitir a los alumnos la oportunidad de examinar sus propias creencias en cuanto a la enseñanza. La autorreflexión debe incorporarse como parte esencial del programa de formación, no obstante, ésta se logrará sólo si es requerida por los formadores a través del aprendizaje activo, en forma de bitácoras, diarios, reportes, etcétera.

Obviamente, los alumnos docentes también necesitan practicar en un salón de clase, debido a que hay que aplicar en la realidad lo que se aprende, para que forme parte de la base cognitiva. Entonces, un reto importante para los formadores de docentes, es la identificación de expertos, que puedan fungir como "modelos" y asesores para los alumnos docentes en su práctica en el aula. Es importante que lo que hacen estos profesores experimentados en el salón de clase sea consistente con los principios que se están presentando en los cursos de formación. Por lo tanto, antes de mandar a cualquier alumno con un profesor experto, sería necesario observar y preparar a ese profesor para que entienda la naturaleza del programa de formación y su propio papel en la asesoría de los alumnos. Por el hecho de que la asesoría de los alumnos requiere responsabilidades adicionales, se recomienda que la participación de los profesores expertos sea voluntaria, no obligatoria.

También es importante que los alumnos docentes tengan la oportunidad de trabajar con diferentes profesores expertos, dentro de varios niveles escolares. Por consiguiente, convendría que cambiaran de escuela o de aula por lo menos una vez en cada ciclo escolar. El cambio de sitio les facilitará que observen diversos estilos de enseñanza mientras que trabajan con niños o jóvenes con niveles diferentes de desarrollo. Al mismo tiempo, pueden observar patrones diferentes en cuanto a la organización del salón y distintas maneras de comprender y llevar a cabo el control de la disciplina.

El aprendizaje colaborativo debe ser una parte esencial del programa de formación docente. Hay que fomentar la observación entre compañeros durante las prácticas, además del trabajo grupal en las tareas. Es decir, varios alumnos docentes pueden diseñar y presentar conjuntamente las actividades de enseñanza.

Es así que, en el transcurso del programa de formación docente, los alumnos podrán reflexionar constantemente acerca de su propio desarrollo. En la práctica analizarán sus métodos para determinar si son consistentes con los fundamentos teóricos que están estudiando y con las características que ellos mismos anteriormente creían importantes para la enseñanza eficaz.

Finalmente, es necesario que los alumnos docentes aprendan ciertas técnicas investigativas, ya que a través del autoestudio se asegura su crecimiento profesional continuo; es decir, necesitan aprender la manera de evaluar su propios métodos didácticos, su propio estilo de enseñanza y el progreso de sus estudiantes. Tal clase de investigación llega a ser una fuerza positiva en la potenciación del cambio educativo porque surge de los intereses propios del docente y, a la vez, es menos amenazante para los profesores.

Aunque pocos profesores gozan del tiempo suficiente para llevar a cabo una rigurosa investigación científica, de todas maneras pueden evaluar sus propios métodos a través de algunas técnicas sencillas tales como entrevistas, cuestionarios, observaciones, registros, y grabaciones en el aula. También es recomendable el uso de un diario en donde se apunten las inquietudes y se registren observaciones que servirán para la autorreflexión.

Así, un programa de formación docente tendrá más probabilidades de ser eficaz si incluye los siguientes elementos: la autorreflexión, la oportunidad de observar y trabajar con varios profesores expertos en el aula, el conocimiento de los fundamentos del desarrollo infantil y el aprendizaje humano, la colaboración entre compañeros y la utilización de algunas técnicas y procedimientos básicos de la investigación educativa.

La actualización del docente en servicio

Una vez analizados algunos aspectos de la formación inicial, es importante establecer la inminente necesidad de actualización que los docentes en servicio tienen, para no caer en la obsolescencia y la rutina anacrónica. Conviene señalar que se parte de entender la actualización como un programa tendiente a la revisión permanente de los avances teóricos y metodológicos en la ciencia pedagógica y en la disciplina o área de estudio; a diferencia de algunos cursos cortos de capacitación que solamente contribuyen a ejercitar acciones que muchas veces no tienen una base de fundamentación reflexiva.

Hablar sobre la práctica docente, o más concretamente, sobre la práctica de un profesor en activo, implica referirnos a un saber construido históricamente, es decir, un saber acumulado desde el origen de la educación formal. No hablamos de una práctica reciente ni de una nueva imagen social de los roles y funciones asociados a este ejercicio profesional. Cualquier persona en una sociedad desarrollada que cuenta con instituciones escolares, es capaz de responder a la pregunta acerca de qué es lo que hace un profesor: enseñar. Desde la niñez ha asimilado una imagen cultural de la práctica docente y en ese mismo sentido, los docentes saben y se reconocen en ese colectivo social. De ahí la complejidad que entraña penetrar en un arquetipo tan perfectamente delineado.

Además, si partimos de que el mundo de lo cotidiano no es fácilmente racionalizado, entonces estaremos de acuerdo en que muchas de las decisiones metodológicas que toma el profesor en su práctica diaria están más bien basadas en su experiencia y en la experiencia de los que a su vez le enseñaron; y, entre ambos, está la inercia de un saber acumulado institucionalmente en las paredes de todo tipo de escuelas. Luego, resulta sumamente difícil desestructurar una imagen ideal modelada en las mentes de los profesores.

Según Schutz (1974, p. 97) "En la vida cotidiana, al hombre no le interesa más que parcialmente la claridad de sus conocimientos." Habitualmente no se pregunta cómo es que resuelve y toma decisiones en sus acciones rutinarias; por ejemplo, no reflexiona cómo opera el grifo del agua caliente cada mañana que toma un baño y qué decisiones debe tomar para no quemarse al momento de ponerse en contacto con el agua. Además, no es habitual que investigue "la verdad", ni que busque la certeza en cualquiera de sus manifestaciones o grados de relatividad. Parece entonces haber una serie de rutinas dentro de la práctica cotidiana del profesor que responden a un deber ser imaginario que no se cuestiona; más bien se ejecutan acciones y decisiones con base en el sentido común.

Entonces, es necesario reflexionar no solamente en los procesos de formación docente, sino también en los de la transformación y retroalimentación de los profesores que ya están en servicio. No basta construir un imaginario ideal para que la práctica se reflexione y sirva como modelo para otros docentes que se encuentran en proceso de formación.

Es frecuente encontrar que los cursos de capacitación tendientes a desarrollar competencias para la aplicación de nuevas técnicas y métodos de enseñanza, no siempre logran impactar la intencionalidad pedagógica, más bien logran que el profesor se apropie de una terminología de moda que difícilmente entiende y que, hasta cierto punto, se ve obligado a utilizar, aunque ignore las bases teóricas que la sustentan. No sólo se apropia de los tecnicismos, sino que resulta sumamente difícil desmitificar posteriormente algunas concepciones en torno a éstos. Se crea entonces, una especie de endogrupo con una aparente coherencia y claridad, que resultan suficientes para ofrecer una imagen estereotipada pero estandarizada de la práctica docente.

Este fenómeno es un comportamiento cultural recibido de sus formadores, lo que produce otra constante que ya mencionábamos antes: la toma de decisiones metodológicas más bien basadas en técnicas experimentadas por otros que en relaciones lógicas. El conocimiento relacionado con dicho patrón es pragmático, de recetas a las que se les llama "didáctica" y que permiten la interpretación de formas para obtener resultados que también corresponden a un patrón institucional. La receta actúa como precepto para las acciones y los resultados indican su efectividad. Además, la receta sirve como esquema interpretativo, ya que varias generaciones de docentes han podido confiar en ella. Entonces, ¿cómo propiciar un cambio conceptual y reflexivo de la práctica de los docentes en servicio? La respuesta debe ser dirigida hacia una crisis. Cuando la receta se pasa a otro tipo de conocimiento e interpretación, la nueva pauta adquiere un carácter más racional, más reflexivo y más analítico. Pero la tipología no se desintegra totalmente; no bastan las nuevas creencias para pasar a un segundo plano, al de la práctica sin recetas. Es aquí donde cobra particular importancia la actualización profesional, basada más bien en los avances científicos y tecnológicos y menos en el conocimiento previo.

La actualización de los docentes debe ser vista como un complemento siempre abierto de su formación, es decir, no debe ser un elemento aislado, sino convertirse en un atributo inherente al ejercicio profesional. Por lo tanto, es menester contar, entre otras alternativas, con programas de posgrado que acentúen otro tipo de formación; ya no sólo la que requiere el profesor para enseñar a sus alumnos, sino sobre todo la que le permite reflexionar cómo es que

los enseña y qué teorías explican los resultados que obtiene. No se trata de desarrollar programas de posgrado que sólo enseñen nuevas técnicas y métodos didácticos, sino de formar en el docente una base científica de producción de conocimiento pedagógico, lo cual solamente se logrará a través de la vinculación estrecha de su práctica docente con la investigación básica y aplicada.

Si el ejercicio investigativo forma parte de la práctica del docente, es fácil suponer que dejará la receta pragmática, y la curiosidad científica será su principal herramienta de trabajo. Esto obliga a las instituciones educativas que ofrecen programas de posgrado, a no desarrollarlos sin tener algunos mínimos criterios que garanticen la atinada orientación de éstos, como son: investigadores de tiempo completo que desarrollen líneas de investigación vinculadas a los problemas educativos y que a su vez sean los profesores del programa, bases de información bibliográfica nacionales e internacionales, sistemas de comunicación con tecnología avanzada y, sobre todo, alumnos que cuenten con apoyos institucionales que les permitan efectivamente dedicarse a su proceso de formación. De no darse estas condiciones, estaremos ofreciendo a los docentes una pese pseudo capacitación que ha demostrado su ineficacia y ha ocasionado que los profesores solamente reproduzcan modelos que difícilmente responden a las nuevas generaciones de alumnos.

Según Thomas, citado por Schutz (1974), la crisis interrumpe la corriente del hábito y origina condiciones modificadas de conciencia y de práctica, o sea que derriba bruscamente el sistema actual de significados. La pauta entonces, ya no funciona como un sistema de recetas.

1.4 La dimensión motriz, afectiva y lingüística en el niño aprendiz de LE.

La coordinación motriz

La coordinación motriz se refiere predominantemente a la Coordinación del ojo y la mano, misma que se va perfeccionando con la edad. La coordinación motriz es de suma importancia, ya que ayuda a la escritura y a la belleza de la caligrafía.

Debemos de considerar que si se presenta una deficiencia en la educación perceptual, la cual esta cimentada en la percepción visual y auditiva, el niño tendrá serias consecuencias ya que presentara ciertas confusiones en las letras en donde solo un rango cambia como por ejemplo n, r, m, a, g, o palabras, etc. En cuanto a tamaño, no logrando concientizar la longitud tanto en letras como en palabras, en noción espacial invertirá símbolos semejantes por ejemplo la b por la d, p por q, 6 por 9, h por la y, o dentro de las palabras sol por los, el por le, etc. Omitirá dentro de la palabra uno o más símbolos: corpo por cuerpo, patel, por pastel; otras pone: canato por canto, etc. Al iniciar su escritura en un cuaderno dejará un margen mayor del necesario o encimará cada renglón sobre otro. No respeta la separación existente entre una palabra y otra (Smith, 1977, p. 180).

El niño puede participar en algunas conversaciones sobre la escritura cuando este hace uso de instrumentos como las hojas de papel en donde él puede plasmar sus sentimientos, emociones, a través de la escritura. Es por ello que “Cada evento de lecto -escritura proporciona al niño no sólo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad sino además sobre el cuál en la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura” (Smith, 1977, p. 110).

Es muy importante la actitud de los medios de la comunidad ya que de acuerdo a la actitud se motivará al preescolar a un acercamiento positivo a la lecto-escritura. Es posible hacer una lista de diversas funciones de la escritura que el- niño usa, basada en una colección de muestras de escritura infantil hecha sobre todo en el hogar.

Coordinación motriz fina: sus trazos anteriores a la escritura y los necesarios para ellos serán temblorosos, en ocasiones incompletos, no logrará controlar el lápiz para llevar a cabo una palabra completa, no respeta el renglón, sus trabajos son sucios y descuidados.

Motricidad fina

La motricidad fina, micro-motricidad o motricidad de la pinza digital tiene relación con la habilidad motriz de las manos y los dedos. Es la movilidad de las manos centrada en tareas como el manejo de las cosas; orientada a la capacidad motora para la manipulación de los objetos, para la creación de nuevas figuras y formas, y el perfeccionamiento de la habilidad manual.

La actividad motriz de la pinza digital y manos, forma parte de la educación psicomotriz del escolar. Su finalidad es la de adquirir destrezas y habilidades en los movimientos de las manos y dedos.

- ✚ Se desarrolla con la práctica de múltiples acciones como:
- ✚ Coger - examinar - desmigalar - dejar - meter - lanzar - recortar.
- ✚ Vestirse- desvestirse - comer - asearse
- ✚ Trabajos con arcillas. Modelados con materia diferente
- ✚ Pintar: trazos, dibujar, escribir.
- ✚ Tocar instrumentos musicales. Acompañar.
- ✚ Trabajos con herramientas: soltar - apretar - desarmar - punzar - coser - hacer bolillos.
- ✚ Juegos: canicas - tabas - chapas - cromos - imitar - hacer pitos.
- ✚ Bailes: sevillanas, danzas, palmas, etc.
- ✚ Otras acciones diversas.

Por tanto, el concepto de motricidad fina se refiere a los movimientos de la pinza digital y pequeños movimientos de la mano y muñeca. La adquisición de la pinza digital así como de una mejor coordinación oculomanual (la coordinación de la mano y el ojo) constituyen uno de los objetivos principales para la adquisición de habilidades de la motricidad fina.

Se trata de estudiar una conducta motriz humana orientada hacia una tarea tan educativa como la de escribir. La escritura representa una actividad motriz común que requiere el control de esos movimientos, regulados por los nervios, músculos y articulaciones del miembro superior. Está asociada a la coordinación visomanual. La escritura requiere la organización de movimientos coordinados para reproducir los alógrafos propios de las letras que deseamos escribir.

Requiere el dominio de elementos: conceptuales, lingüísticos y motores. Las destrezas de la motricidad fina se desarrollan a través del tiempo, de la experiencia, de las vivencias y referencias espacio temporales, y del conocimiento. El control requiere conocimiento y planificación para la ejecución de una tarea, al igual que equilibrio en las fuerzas musculares, coordinación y sensibilidad natural.

La actuación manipulativa comienza desde los primeros momentos de vida, con el reflejo prensil. El niño coge objetos y a través de esa acción estimula los receptores táctiles. La manipulación como actividad del niño se da en todo el manejo de las cosas, los trabajos con arcilla, modelado de ceras, plastilinas, amasamientos, presiones sobre pelotas de espuma, adaptaciones a las pelotas de juego, en la utilización de los instrumentos musicales, al dibujar, escribir, recortar, juegos de canicas, de tabas, de chapas, de platillos, tareas de autonomía propia como lavarse, comer, vestirse, etc.

Isabel Cabanellas (1994) analiza el proceso de aprendizaje consciente en el acto del dibujo y la manipulación con la materia plástica. Ha realizado interesantes investigaciones con niños de seis meses en adelante y describe la importancia que tienen estas actividades y la influencia sobre la maduración, y destaca que:

- ✚ La creación de un acto no es algo pre-dado, sino que es algo construido.
- ✚ Parte de la interacción entre el sujeto y el objeto.
- ✚ Destaca el carácter interactivo de los sistemas de actuación.

- ✚ Se apoya en la existencia de una conciencia primaria desde la que se originan diversos impulsos de actuación, por los que en el sujeto se genera un interés por conocer y mejorar.
- ✚ Considera los procesos conscientes como parte esencial del acto para integrar la conciencia primaria con una conciencia de orden superior.

En todos estos trabajos se activan los sentidos cinestésico, táctil, visual.... Estos sentidos, a veces, están vinculados entre sí y actúan interactivamente con los sistemas de actuación. En el trabajo manual, el sistema táctil tiene gran responsabilidad en la información. Depende de los receptores de la piel. El sistema cinestésico registra el movimiento por medio de los receptores en los músculos, tendones y articulaciones, que facilitan información respecto al movimiento de los diferentes segmentos corporales.

Le Boulch considera imprescindible la actividad manual y la propia coordinación ojo-mano, por cuanto de ella depende la destreza manual indispensable para el aprendizaje de la escritura. Especialmente la destreza fina o movimiento propio de la pinza digital.

Cratty, en un detallado estudio sobre la actividad manual plantea que: "A medida que los niños establecen contacto con objetos por medio de sus manos, pasan por tres fases generales: 1) contacto simple; 2) presión palmar rudimentaria e inspección; y 3) formación de copias motrices exactas de los objetos, mediante su inspección táctil precisas".

La actividad manipulativa es tan importante, que buena parte de la conducta humana está basada en la manipulación. Todas las referencias orientadas a la medición de la fuerza en los niños están referidas a la fuerza prensil de las manos. Incluso la misma formación de la voluntad pasa por esta constancia de trabajos manuales.

Dentro de esta actividad óculo manual distinguimos lo que es destreza fina y destreza gruesa. La destreza fina está basada en los movimientos de la pinza digital; la destreza gruesa abarca los movimientos más globales del brazo en relación con el móvil que manejamos y donde generalmente hay desplazamiento e intervención de la motricidad general.

La trascendencia del desarrollo y dominio manual en relación con los aprendizajes escolares es defendida por todos los educadores y psicólogos estudiosos del movimiento. Para el ser humano, la mano es el vehículo fundamental de aprendizaje, por lo que su desarrollo óptimo es, más que una obligación, una condición sine qua non, que el proceso educativo debe imponerse.

La motricidad fina estudiada desde la visión psicomotriz.

Toda tarea motriz debe estudiarse desde el proceso psicomotriz. Si tratamos de centrar nuestro estudio en una tarea educativa como la escritura o movimientos propios de la pinza digital, no podemos perder nuestra orientación desde la visión psicomotriz y el soporte sobre el cual se sustenta, como es el sistema nervioso.

En este contexto, podemos decir que la psicomotricidad es una acción vivenciada, propia de la educación. Se apoya en la noción del desarrollo neuro-psico-socio-motriz del niño. Facilita al niño el acceso al pensamiento operatorio.

La psicomotricidad tiene gran variedad de enfoques y consiste en una actividad interdisciplinar cuyo objetivo fundamental es la motricidad conductual. El niño antes que nada es movimiento. Por ello la psicomotricidad se concibe como el desarrollo psíquico que se obra en el sujeto a través del movimiento.

Podíamos definir la psicomotricidad como la percepción del desarrollo estructural y funcional, según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas. En el aprendizaje y desarrollo de la escritura se establece esta relación psicomotriz, donde se relacionan lo cognitivo, lo psicológico y lo afectivo.

- a) En lo cognitivo debemos partir de la hipótesis que debe sustentar nuestra visión neurológica de desarrollo. "Detrás de cada aprendizaje hay una estructura neurológica capaz de soportar ese aprendizaje". Esta hipótesis nos lleva a la interpretación de la teoría localista de las funciones del cerebro, descrita por Brodmann, Vogt, Kleist, entre otros y que nos llevó a la aparición de los mapas corticales. (Asensio 1986).

- b) La teoría opuesta radica en considerar que el cerebro actúa en la participación activa de un todo. Es la teoría del sistema funcional complejo u holístico. Un sistema funcional así, interrelaciona diferentes zonas del cerebro cada una de las cuales contribuye con su papel específico a la realización de un determinado proceso mental.
- c) Centrados en cualquiera de las teorías, sí que podemos considerar que todo aprendizaje está sustentado por una estructura neurológica. La adquisición de los movimientos manuales no puede ser diferente. El aprendizaje ha sido definido como "el proceso neural interno que se supone tiene lugar siempre que se manifiesta un cambio en el rendimiento no debido al crecimiento vegetativo ni a la fatiga". (Knapp 1981, p. 19). También se define el aprendizaje como: "el proceso por el cual la conducta es desarrollada o alterada a través de la práctica o la experiencia". En la escritura, los cambios que se producen, requieren un proceso largo e integrador de las habilidades adquiridas.

El aprendizaje motor de la escritura es un tipo de aprendizaje, como otro de cualquier categoría intelectual, que permite un incremento en el rendimiento motor de la motricidad fina, gracias a la práctica, a la experiencia y a la percepción que de ellas obtenemos. Si consideramos que el aprendizaje es un proceso neural y que a su vez significa un cambio evolutivo del rendimiento, provocado por la práctica y la experiencia, debemos reflexionar sobre estos criterios que acabamos de exponer:

1º.- ¿Cómo el sistema nervioso del ser humano interviene en el proceso neuromotor del aprendizaje de la motricidad fina?

2º.- ¿Qué entendemos por cambio evolutivo del rendimiento motor?

3º.- ¿Cómo analizamos esa responsabilidad derivada de la práctica y la experiencia desde la intervención del docente?

Sobre estas preguntas quizás no se reflexiona con frecuencia, pero siempre las necesitamos para interpretar el sentido educativo que hay en nuestra práctica. Todo el proceso

regulador de los movimientos del brazo, antebrazo, muñeca, mano y dedos, están relacionados con la función de diferentes áreas cerebrales, sobre las cuales recae el fenómeno del aprendizaje. Entre las más importantes podemos destacar:

- ✚ El área prefrontal: es la encargada de la elaboración del pensamiento y la emoción.
- ✚ Áreas motoras: estas incluyen a la corteza motora, la corteza premotora y el área de Broca. Las cuales están relacionadas con el control y la actividad muscular. Así mismo controla y regula los movimientos corporales mediante la percepción y la regulación de contracciones musculares coordinadas.
- ✚ Área de Broca y habla: controla el habla. La primera localización cerebral conocida ha sido la del lenguaje articulado, situada por Broca en el pie de la tercera circunvolución frontal izquierda.
- ✚ Área sensitiva somática (lóbulo parietal). Detecta sensaciones táctiles, presión temperatura, dolor.
- ✚ Área visual (lóbulo occipital). Detecta sensaciones visuales.
- ✚ Área de Wernicke (lóbulo temporal). Analiza información sensitiva de todas las fuentes.
- ✚ Área auditiva (lóbulo temporal) Detecta sensaciones auditivas.

En el funcionamiento de estas áreas, cada una tiene su misión: la vista debe recibir la imagen y colaborar en la transferencia viso-motriz; las áreas de interrelación establecen los ajustes necesarios para que el proceso perceptivo, de pensamiento y emocional, contribuyan en el comportamiento ideal del niño en formación. La función auditiva al igual que la percepción táctil, se integran de manera simultánea para colaborar al resultado de aprendizaje y ejecución que deseamos conseguir en la persona que practica una acción como la de escribir, manipular o crear otros movimientos posibles.

Hay datos demostrativos de que la evolución de las capacidades manipulativas es acompañada por cambios significativos en la corteza cerebral que controla los movimientos de las manos. Cratty describe estudios realizados, en los cuales, alrededor del segundo año, se advierte un cambio en el desarrollo cortical en la región del área motriz que controla los movimientos de la mano.

Por eso debemos hacer mención, igualmente, a la teoría de "la localización dinámica de los sistemas funcionales" en el que intervienen las áreas de asociación, para elaborar el proceso de asimilación de la experiencia y generar los diferentes modelos de inteligencia y actuar en la vida con la mejor efectividad posible.

Campo visual I Campo visual D

Mano I Mano D

El esquema anterior nos muestra el modo en que los campos visuales izquierdo y derecho se proyectan a las cortezas visuales invertidas, debido a la decusación parcial del quiasma óptico. La audición también está cruzada en gran medida. El olfato es ipsolateral. El control de la mano derecha para la escritura tiene su procedencia en el hemisferio izquierdo (Popper y Eccles, 1986, p. 357).

En definitiva, parece ser que las funciones mentales dependen más del funcionamiento armónico de las distintas áreas del cerebro no equivalentes entre sí ni necesariamente próximas en su ubicación anatómica.

El área cognitiva hace referencia a cómo el niño va tomando conciencia de sí mismo y de su entorno, como entidades separadas. A medida que se desarrolla, sus relaciones con los objetos o las personas que le rodean se van haciendo más complejas. Por ello, el objetivo principal de esta área es que el niño elabore estrategias cognitivas que le permitan adaptarse a los problemas con los que se va encontrando en los primeros años. Pero, ¿cómo va elaborando esas estrategias? El niño explora su entorno principalmente mediante el movimiento, es decir, la motricidad gruesa, y lo analiza mediante la exploración de los objetos, principalmente mediante la motricidad fina.

Lo psicológico ya lo defendió Freud. "Lo psicológico nace de lo biológico". Cuando un niño realiza una actividad manual, está contribuyendo a que su naturaleza psicológica se active y genere estados de satisfacción gratificante. La mano enriquece la mente, la mente enriquece la capacidad de realizar nuevos y precisos movimientos. Ambas interrelaciones se retroalimentan y generan equilibrios de conductas. Nada más natural y nutritivo para un buen equilibrio psicossomático que dominar aquellos impulsos naturales que el ser humano tiene para intentar perfeccionar sus capacidades de realizar estas funciones. La mano se considera como el instrumento principal para la conquista del mundo exterior. Le Boulch nos describe la importancia del movimiento en la educación. Con él podemos decir que "sólo una educación que parta de un apoyo fundamentado en el desarrollo motriz, basada en una metodología activa, participativa, de hechos motóricos, acorde a los estadios de madurez del niño, será la que posibilite la génesis de la imagen del cuerpo, núcleo central de la personalidad". A medida que el niño adquiere comportamientos motores, experimenta una psicología que le es propia y que está en paralelo con la estructuración progresiva del sistema nervioso.

Lo afectivo y emocional llega con la naturaleza básica de quererse y querer lo que el niño hace. El aprendizaje de los movimientos de la mano y dedos en tareas como tocar instrumentos musicales, bailar, acariciar, cuando se realizan cargadas de sentimiento afectivo, desarrollan una capacidad perceptiva y de ejecución que genera transferencia a la realización de otros movimientos como la escritura. Cuando el cuerpo responde a los deseos del ser humano, la afectividad sobre sí mismo se enriquece. La afectividad debe partir del amor hacia uno mismo. Ello nos ayudará a querer lo que hacemos, a querer a los demás y a las cosas que nos sirven y al medio ambiente en el que vivimos. La forma de realizar la escritura depende tanto, y a veces más, de los sentimientos que de los pensamientos. La sensibilidad cinestésica y la perfección de los movimientos de la mano van unidos al desarrollo neurológico y están, a su vez, en relación con las capacidades de información y realización. (Da Fonseca, 1988). La cuestión está en pensar ¿Cómo podemos desarrollar más inteligencia y más sensibilidad afectiva por la acción de escribir?

La función emocional permite incrementar las fases de atención y concentración, desarrollar su autoestima y confianza en si mismos. Gracias a ella, el ser humano, logra un sentimiento de seguridad, su autocontrol y una motivación intrínseca por lo positivo de la experiencia. Por añadidura, aprenden el valor del trabajo independiente, del compañerismo y el saber escuchar a los demás.

Estimulación del área de la motricidad fina y cognición

El niño de 0 a 3 meses.- El periodo de 0 a 3 meses es propio para la actuación refleja, pero también para la acción asistida. Al niño se le deben activar los movimientos en función de sus posibilidades de actuación. El niño puede realizar los siguientes movimientos:

- ✚ Mantiene las manos cerradas, dedos flexionados. A veces las abre ligeramente.
- ✚ Aprieta las manos cuando toca un objeto.
- ✚ Puede mantener sujeto un objeto cuando se le coloca en la mano.
- ✚ Puede quedar suspendido, soportando el peso de su cuerpo, cuando se agarra a los pulgares de un adulto.
- ✚ La activación de estas acciones en el bebé provoca en su organismo estímulos, que son captados por los receptores cinestésicos y táctiles. Esta activación debe valorarse en los parámetros de frecuencia intensidad y duración para darle al niño lo más oportuno para su desarrollo.

El niño de 3 a 6 meses

Entre la dieciséis y veinte semana comienza un nuevo tipo de prensión, prensión verdadera (que dirá Gesell), auto-dirigida, bajo un control visual y táctil. Es importante que estemos con él, hablándole. Pero sobre todo contribuye a que el niño domine el trayecto del dedo a la boca, previo a que coma con los dedos y a la alimentación autónoma.

- ✚ Agarra objetos

- ✚ Tira objeto

- ✚ Hace oposición pulgar dedo índice. Comienzo de la pinza digital.

El bebé de esta edad lleva la mirada hacia las manos. Lleva la mirada de la mano al cubo que está sobre la mesa. Pasea la mirada de su mano al cubo con el deseo de resolver cierto movimiento de coordinación visomotriz.

- ✚ Mira el objeto que le ponemos sobre la mesa y va a por él.

- ✚ De aquello que atrapa, percibe información sobre su rugosidad, forma, temperatura etc.

- ✚ Darle objetos para que los agarre y suelte

- ✚ Ponerle migas de pan para que las coja.

- ✚ Objetos pequeños que sean inofensivos: trozos de fruta etc.

- ✚ Coger cubos de unos cuatro centímetros de lado, los mira, la suelta.

Son especialmente interesantes los juguetes fáciles de coger, de mango alargado y fino, los de colores vistosos, de diferentes texturas, los que se mueven o los que suenan. No sólo resultan atractivos para el niño y estimulan diferentes sentidos, sino que además van facilitando la asociación de los movimientos del niño a lo que ocurre con el objeto. Es decir, si lo mueve, suena. Son las primeras relaciones de causa - efecto y van dando conciencia al niño de que sus acciones tienen consecuencias en el medio que le rodea

Seis a nueve meses

Las acciones múltiples que podemos provocar en el niño son de gran interés. Sin embargo, no se deben olvidar los objetos cotidianos: cucharas, vasos, platos, peines, cepillos, etc. Cosas de la casa que le gustan y además ayudan a que las vaya conociendo y familiarizándose con ellas

- ✚ Comienza a utilizar la pinza digital. Oposición de los dedos.

- ✚ Coge uvas e intenta desgranar.

- ✚ Es conveniente ponerle migas de pan para que las coja.

- ✚ Pasa objetos de un recipiente a otro.

- ✚ Toma trozos de fruta que le ponemos a su alcance y se los lleva a la boca.
- ✚ Coger dos cubos.
- ✚ Pasa un cubo de una mano a la otra.
- ✚ Cambia objetos de un recipiente a otro.
- ✚ Pasa páginas de un libro.
- ✚ Es conveniente provocarle acciones de aplaudir.

Estas propuestas de movimiento deben valorarse por las variables que siempre hemos de tener en cuenta: frecuencia, intensidad y duración. Además, por el hecho de estar implicados en su tarea, generamos lazos de comunicación social y afectiva.

Nueve a doce meses

El niño cuando aprende a coger y soltar, sin depender del reflejo de prensión palmar, comienza a lanzar, que es un soltar divertido. Este movimiento irá progresivamente perfeccionándose hasta la etapa de Educación Primaria, en que se conseguirá un lanzamiento contralateral. Los movimientos de manipulación se activan al:

- ✚ Ponerle a su alcance materia que pueda manipular sin peligro de comerla o tragarla.
- ✚ Darle al niño objetos a la mano para que los coja, explore y suelte o lance.
- ✚ Poner a su alcance objetos y recipientes que pueda sacar y meter, buscar y cambiar de situación.
- ✚ Ponerle juguetes que los puedan soltar, manipular, activar de forma manual, darle diferentes funcionamientos. Él irá descubriendo las posibilidades de actuación.
- ✚ Colocar objetos en recipientes.
- ✚ Colocar objetos según formas y tamaños.
- ✚ Aplaudir cuando está sentado o de rodillas.
- ✚ Ponerle campanillas de diferentes sonidos y tamaños para que las haga sonar.

- ✚ Ayudarle a descubrir posibilidades nuevas en el manejo de objetos.
- ✚ La miga de pan en la mesa, así como la fruta, la masa de pasta, provoca propensión a hurgar, palpar y amasar

Gesell detalla la siguiente observación. "Cuando el examinador coloca la bolita al lado de la botella, crea dos estímulos opuestos: objeto grande contra pequeño. A las treinta y seis semanas el niño se dedica primero a la botella, despreciando la bolita; a las cuarenta semanas atiende antes a la bolita; a las cuarenta y ocho semanas presta una atención casi exclusiva a la bolita, y a las cincuenta y dos semanas intenta introducirla en la botella." Esta sucesión madurativa refleja la ordenación y delicadeza del proceso evolutivo.

Doce a dieciocho meses

El niño de un año posee formas de prensión que se aproximan a las del adulto. La prensión de la pinza digital es hábil y precisa. La musculatura flexora, la de asir los objetos, es independiente de la extensora, lo que le permite coger y soltar con facilidad y deseo voluntario. Este control inhibitorio le permite soltar las cosas con ademán de lanzamiento.

El gateo no es un movimiento propio de la motricidad fina. A pesar de ello, Doman advierte que tanto el gateo como el braqueo ayudan al niño en la destreza de la escritura. ¿Por qué? Porque para que el niño pueda escribir necesita controlar la punta del lápiz y ser capaz de ver lo que la pluma está haciendo. Lo primero se consigue por el desarrollo de la habilidad manual adquirida, lo segundo a través de la convergencia de la visión creada cuando el niño gatea.

- ✚ El niño en esta fase maneja los cubos con cierta seguridad. Puede mantener uno en cada mano. Puede poner uno encima de otro como si construyera una torre.
- ✚ Es interesante ponerle juguetes que manipule, suelte, cambie de posición o de lugar.
- ✚ Ponerle objetos que pueda investigar es de gran utilidad. Quitar y poner, cambiar de lugar, cambiar de forma, ajustar a otra forma, crear nuevas figuras y formas por su actuación.

- ✚ Los dibujos de los libros le atraen y el paso de las hojas puede hacerlo con cierta dificultad, pero lo intenta y es bueno ofrecerle oportunidades.
- ✚ Ponerle cubos para que realice torres. Nosotros construimos y él construye.
- ✚ Practicar el juego de "cinco lobitos".
- ✚ Desplazar bolitas sobre un rail.
- ✚ Las actividades de los meses anteriores son también repetidas pero con más precisión.
- ✚ Poner tornillos de madera: enroscar y desenroscar.
- ✚ Ponerle cubos para que realice torres. Nosotros construimos y él construye.
- ✚ Su motricidad anual ha progresado, y a los dieciocho ya es capaz de formar torres de tres cubos. Las unidades motrices que controlan el movimiento manual tienen buena precisión para actos globales. La mielinización de los cordones nerviosos le permite progresar en sus actos.

Dieciocho a veinticuatro meses:

- ✚ El flujo del desarrollo profundiza con la edad. El niño en esta fase se hace más reflexivo, observa lo que le rodea con gran atención y se hace más partícipe de sus acciones motrices.
- ✚ El periodo de dieciocho a veinticuatro es muy evolutivo en autonomía.
- ✚ El dominio de la cuchara progresa con rapidez. A los veinticuatro ya puede comer con alguna presteza. Dieciocho toma el vaso de agua con dos manos y veinticuatro lo puede tomar con una.
- ✚ El dominio y control de los cubos es altamente superior a los dos años. Construye torres dos veces más altas que dieciocho y presta atención a la forma de realizar esas tareas los adultos. Denota un progreso real en la capacidad de atender.
- ✚ Manipulamos materias moldeables, que no conlleven peligro de ingerir.
- ✚ Hacemos bolitas de papel.
- ✚ Hacemos bolitas de pan.
- ✚ Actividad de meter objetos en cajas de tamaño reducido.

- ✚ Es interesante además practicar juegos como: "los cinco lobitos", o "tortitas tortitas que viene papá".
- ✚ Poner pinturas y papel para que garabatee
- ✚ Utilizar cubiertos en las comidas. Comer con la cuchara.
- ✚ Con las pinturas puede realizar trazos verticales. Esta característica es debida a que su musculatura flexora es más activa que la extensora o la que produce la abducción o aducción.
- ✚ Los trazos se hacen todavía con rasgos de motricidad gruesa.

Dos a tres años

Con dos años se convierte en un ser de múltiples acciones. Su motricidad progresa de forma rápida y eficaz. Le deleita el juego de acción intensa: que le cojan y lo bailen, lo suban y bajen, lo lancen, etc. El impulso natural de movimiento está activo de forma permanente. Como dirá Gessel "hormiguea en los músculos fundamentales la sensación de movimiento". Los músculos accesorios también están activos. Menea el pulgar y mueve la lengua. Esto permite que su oromotricidad y su motricidad fina alcancen grados de perfección para realizar actividades escolares. Domina mejor el plano vertical y progresará en el plano horizontal, pero el oblicuo deberá esperar. Esta característica neuro-motriz va en consonancia con la madurez de las neuronas del sistema nervioso encargadas de la percepción espacial. Por eso no podemos perder la estela de la motricidad gruesa y ciertas características que rigen el comportamiento del ser humano.

- ✚ Referente a la motricidad fina es capaz de:
- ✚ Ensartar bolitas sobre pita gruesa.
- ✚ Construir torres de ocho cubos sin que se caigan.
- ✚ Pasar páginas una por una.
- ✚ Doblar un papel por la mitad.
- ✚ Destornillar y atornillar.
- ✚ Hacer bolas o figuras sencillas con arcilla.
- ✚ Armar y desarmar piezas de los juguetes.

- ✚ Tomar el lápiz entre el pulgar y el índice apoyado en el dedo medio.
- ✚ Garabatear.
- ✚ Trabajos con plastilinas: bolitas, churros, medallones, etc.
- ✚ Tres a cuatro años

Al comienzo de los tres años es muy importante la fijación de la postura para afrontar la acción de escribir. El escolar hace tareas de gran valor creativo e imaginativo. Consideramos de gran importancia el tono muscular. Las referencias bibliográficas sobre el tono muscular de los niños están centradas en la fuerza de las manos. Por esta razón defendemos la importancia que tiene el ganeo en la etapa de la infancia y el braqueo en esta edad infantil. Estas actividades le permiten dominar la contracción relajación y enriquecer su actividad manual.

- ✚ Pintar dibujo imitativo, al igual que dibujo espontáneo
- ✚ Desarrollar la postura correcta para el aprendizaje de la escritura.
- ✚ Puede copiar un círculo
- ✚ Hace sus primeros ensayos con algunas letras y números.
- ✚ Pasa páginas en sus libros aunque sólo vea los dibujos de los cuentos.
- ✚ Domina el punzón, empieza tijeras.
- ✚ Rellena superficies delimitadas.
- ✚ Cuatro a cinco años:

La adquisición de movimientos precisos y elegantes de la motricidad gruesa, se reflejan también en la motricidad fina. A esta edad hay patrones motores bien definidos. Los movimientos de transferencia a la escritura deben ser cuidados con esmero. La etapa de tres a cinco años es muy determinante para la toma correcta de la pintura, el pincel, el lápiz, la pluma, etc.

- ✚ Construye torres y puentes con buena precisión en la colocación de los cubos
- ✚ Usa tijeras para recortar
- ✚ Cuando maneja objetos, precisa el agarre con los dedos, en vez de agarrarlos con la mano.

- ✚ Comienza la escritura de letras mayúsculas, palabras y números
- ✚ Cinco años:
- ✚ Colorea dentro de las líneas
- ✚ Copia palabras y números
- ✚ Dibuja una persona con al menos ocho partes de su cuerpo
- ✚ Maneja los cubiertos con naturalidad en las comidas.
- ✚ Tiene gran movilidad y precisión con su pinza digital
- ✚ Ejercicios naturales para el desarrollo de la motricidad de la pinza digital:
- ✚ Braquear.
- ✚ Amasar
- ✚ Pintar con bloque, pintura, caña 1, 2, 3, pluma, lápiz
- ✚ Rasgar con los dedos tiras de papel cada vez más pequeñas.
- ✚ Subir y bajar cierres. (cremalleras).
- ✚ Enrollar un cordón alrededor de un lápiz.
- ✚ Abrochar y desabrochar botones.
- ✚ Envolver garbanzos o semillas en hojas de papel liviano (papel de seda).
- ✚ Colocarle las tapas a distintos envases. Los envases deben presentar tapa a rosca.
- ✚ Hacer choricitos de plastilina y cortarlos con la tijera en trozos pequeños.
- ✚ Cortar con tijera sobre las líneas paralelas dibujadas en un papel. (En una hoja se trazan líneas paralelas a una distancia de 2 cm. cada una)
- ✚ Realizar nudos con cuerdas o sogas.
- ✚ Hacer choricitos de plastilina y colocarlos sobre las líneas curvas dibujadas sobre una hoja. (en una hoja se dibujará una línea curva o espiral y los niños deben colocar el choricito de plastilina sobre la línea siguiendo la dirección.
- ✚ Picar con un punzón sobre la línea dibujada en una hoja (la línea puede ser recta o curva).
- ✚ Ensartar
- ✚ Manejar herramientas de carpintero con llaves, destornilladores, pinzas, etc.
- ✚ Lavarse las manos, dientes.
- ✚ Tocar instrumentos musicales.

La eficacia de estas actividades está en función de la frecuencia, intensidad y duración con la que se practican. Entre la motricidad de la pinza digital y la escritura aplicamos ciertos movimientos orientados al grafo motricidad que se orientan hacia las formas próximas de la escritura. La grafo motricidad nos permite relacionar la teoría de los movimientos de la motricidad fina con la práctica de la escritura, para que se de el producto grafico. El grafo motricidad es una práctica psicomotriz para la enseñanza de la escritura. Sirve de base para adquirir dominio de los movimientos y hacer madurar las neuronas de la percepción espacial.

El control de su motricidad manual orientado hacia la grafía, hace que se produzcan diferentes momentos de estimulación cognitiva: percepción espacial, (trayectorias, distancias, direccionalidad); coordinación viso-manual, fluidez y armonía del tono muscular; dominio segmentario. Gracias a estas prácticas, el niño consigue habilidades motoras que le permiten el trazo de grafías orientadas al control de la escritura.

La coordinación de la actividad neuro-muscular

Toda conducta motriz está regulada por funciones neuromusculares. La conducta motriz está regulada por lo que llamamos coordinación motriz de los movimientos. Pero, ¿qué es la coordinación motriz? Coordinar significa literalmente ordenar. ¿Ordenar qué? En el ámbito de la motricidad se podría decir que: "la coordinación motriz es la ordenación de las unidades motrices que intervienen en un movimiento"; "ordenar las fases de movimiento en su estructura biomecánica y en el ritmo de movimiento". "La coordinación motriz es el ordenamiento, la organización de acciones motoras en dirección a un objetivo determinado".

La motricidad fina está organizada de igual manera por unidades motrices. El estudio neurológico sobre unidades motoras ha sido realizado por Fernstein y colaboradores, y Christensen quienes encontraron grandes diferencias en el número medio de fibras por unidad motora: desde el oponente del pulgar con trece células por neurona, el cutáneo del cuello con veintidós como unidades más pequeñas, o el gemelo interno que tiene por encima de las mil. Estos valores confirman que los músculos con movimientos delicados, como los de la motricidad

fina, tienen unidades más pequeñas que los músculos de actividades posturales y encargados de fuertes impulsos que poseen unidades con gran número de células musculares, (Linch 1970).

Todos los movimientos se componen de conjuntos de contracciones de unidades motoras ordenadas en su acción para producir el movimiento ideado. Cada músculo se compone de un conjunto de células musculares que, a su vez, están inervadas por varias neuronas motrices. En cada músculo hay varios cientos de unidades motrices en perfecta organización para su contracción. Según la función de cada músculo, las unidades motrices están formadas por mayor o menor número de células musculares por motoneurona. (Fox, 1984). Así, los músculos de la motricidad fina tienen unidades más pequeñas que los músculos posturales que son los de unidades de mayor número (Morehouse, 1974).

Con esta organización, donde cada unidad motriz interviene en el momento oportuno, con la frecuencia necesaria y en sintonía con la orden que le llega del cerebro, va a producir la rica y variada forma de movimientos consiguiendo así una sinfonía motriz tan perfecta como cualquier obra del artista en otra faceta de la vida.

Al escribir necesitamos activar la motricidad de nuestra mano y dedos. Esta motricidad está regulada por unidades motrices encargadas de estos movimientos. Los nervios radial, cubital y mediano son los encargados de llevar las órdenes de contracción y regular los movimientos de la mano y dedos. Los músculos del antebrazo, mano y dedos forman una combinación magistral, con un orden y perfección de funciones biomecánicas, que permiten la riqueza de movimientos que nuestras manos realizan. (Kendall, 1974). Describir todos los músculos sería excesivo para este trabajo, por eso describiremos de forma global según las funciones.

Los flexores son los que se encargan de flexionar la mano y dedos. Desde el palmar mayor y menor a los flexores de los dedos tienen sus funciones específicas. En el análisis cinemático son los encargados de realizar los trazados verticales. Los primeros que se dominan. Los extensores son antagonistas de los flexores y por tanto su función y movimientos están orientados hacia la extensión de la mano y dedos. Los abductores (los que se insertan en la zona

exterior del dedo gordo) el abductor largo y corto del pulgar, son los que se encargan de separar el dedo pulgar de los otros dedos. Los aductores: cubital posterior, cubital anterior. Encargados del movimiento de avance en la tarea de la escritura.

Los pronadores y supinadores, reguladores de la posición del antebrazo y la mano. Los que hacen la oposición de los dedos y son los protagonistas de hacer funcionar la pinza digital: Lumbricales, ínter óseos palmares, aductor del pulgar, que tienen como función, junto con alguna porción de los flexores de los dedos, de coger la pintura, la pluma o los cubiertos de la comida y desarrollar esas funciones de la pinza digital. También realizan la función de tener las cartas o el abanico.

Esta regulación neuro-muscular tiene doble función. A la vez que se activan las unidades motrices, tenemos en funcionamiento otras unidades de percepción. En la actividad del tacto, percibimos aquello que tocamos. Esto se produce por la activación de unidades de percepción del sentido del tacto. Pero también hay otras unidades de percepción cinestésica que nos dan información sobre el movimiento que realizamos, sobre la tensión que ponemos, sobre la angulación de las articulaciones, etc. Son las percepciones cinestésicas, diferentes a las táctiles y que deben servirnos para controlar nuestra actuación y posición del cuerpo.

Esta regulación se consigue gracias a la motricidad voluntaria y los patrones motores establecidos mediante la inteligencia motriz. ¿Cómo se realiza este acto motor voluntario? Según el funcionamiento neurológico lo planteamos en cinco fases:

- ✚ Esquema de las fases patrón motor.
- ✚ Ideación mental /zona Prefrontal.
- ✚ Comparación con vivencias y Conexiones anteriores.
- ✚ Inteligencia motriz / Adaptación.
- ✚ Impulso motriz / Transmisión.
- ✚ Ejecución motriz /Órganos motores.

Esquema: Fases del patrón motor

1ª Ideación o imagen mental. Es la ideación interna del gesto que queremos realizar, mediante la imaginación de cada parte de que se compone. Cuanto más clarividente sea tal interiorización, mayores posibilidades de corrección ejecutiva obtendremos en el movimiento.

2ª. Praxias o conexiones ideomotrices. Esquemas de movimiento. Conexiones de movimientos aprendidos con anterioridad semejantes a los que deseamos realizar.

3ª. Selección de la imagen. Adaptación a la "representación mental inicial" y a las condiciones requeridas según los medios o características propias del momento.

4ª.- Impulso motor voluntario. El pensamiento hecho acto gracias a la transmisión del impulso, a través de las neuronas piramidales y extrapiramidales.

5ª.- Ejecución motriz. Excitación conveniente por los nervios motores a los músculos encargados de producir el movimiento.

Evolución de la motricidad en la extremidad superior

Una cuestión conocida es que la maduración del sistema nervioso se realiza de lo céfalo caudal y lo próximo distal. Este proceso analizado en la extremidad superior nos lleva a un análisis de observación desde los movimientos globales del brazo a la diferenciación segmentaria hombro-brazo, brazo-antebrazo, antebrazo-mano-dedos. En un primer momento, los niños agarran con toda la mano. Más tarde el pulgar se opone a los otros cuatro dedos, y poco a poco la prensión es más fina, de manera que es capaz de coger objetos pequeños, como una canica o incluso migas de pan. La complejidad de las unidades motoras, actuando sobre la arquitectura funcional de las articulaciones permite los movimientos precisos y coordinados de la motricidad fina. La evolución de la prensión es a su vez compleja. Pasa de una prensión palmar a una activación de oposición del pulgar, para alcanzar la precisión de la pinza digital cuando el pulgar consigue la oposición con todos los dedos de la mano.

Esta evolución de los movimientos de la mano está vinculada a la evolución de la inteligencia motriz y por consiguiente con las inteligencias del ser humano. Por eso aludimos a la hipótesis siguiente: "si la inteligencia humana se caracteriza por la capacidad de elección de la respuesta adecuada, la inteligencia motriz se caracteriza por la capacidad de reproducir movimientos, de forma adecuada, en las situaciones y propuestas requeridas por las necesidades sociales".

Capítulo 2. Estrategias teórico-metodológicas

2.1 Hermenéutica

La importancia de la hermenéutica para el estudio de los acontecimientos de aprendizaje en lectoescritura inicial, reside en que todo, cualquier cosa que se observa, ve o entiende, pasa necesariamente por un filtro interpretativo. Desde este punto de vista, para diseñar y controlar el filtro interpretativo que aquí se empleará para estudiar a su vez los filtros interpretativos de quienes aprenden lectoescritura inicial, la hermenéutica ofrece ventajas que aquí se analizarán y justificarán para ser empleadas en el estudio de los acontecimientos, tanto los que pertenecen a textos teóricos como los que se derivan de las observaciones.

Quizás uno de los máximos exponentes de la hermenéutica es Gadamer (1984), quien sostiene que la interpretación de algo siempre se hace desde un determinado horizonte de lectura, en donde las preguntas siempre se renuevan de manera que el acontecer constantemente es y puede ser reinterpretado, pero lo importante es mantenerse en el buen sentido común e incluso en el buen gusto con el fin de que las reflexiones propias posean una mayor capacidad de extenderse y trascender lo local o los contextos particulares de quien hace dicha lectura. Estos planteamientos le valieron a Gadamer el poder dar paso al desarrollo de la filosofía del lenguaje como eje del pensamiento contemporáneo más reciente. "Con esa ingente obra sitúa Gadamer una cuestión fundamental en la problemática filosófica, y es el tema de la hermenéutica en su alcance metodológico y filosófico". La amplitud del tema de la hermenéutica que aborda Gadamer es tal, que alcanza a la concepción misma de lo que son los seres humanos constantemente interpretando, reinterpretando e inventándose a sí mismos. Así, la existencia humana se funda en el conocimiento, de manera que el contexto vivido se comprende y construye constantemente, así como el conocimiento de sí mismo.

El hombre intenta comprender su pasado, la originalidad del ser instalado en un punto concreto del acontecer histórico. Este le conduce a comprender su realidad desde una «situación hermenéutica determinada» que se caracteriza no por un enfrentamiento entre hombre y situación, sino por un «estar el hombre en ella, formando parte de ella»

Con esta perspectiva antropológica – gnoseológica, Gadamer recoge los meritorios antecedentes de Schleiermacher y de Dilthey y de su maestro Heidegger, y con ello muestra que no pretende descubrir o inventar un desarrollo de la hermenéutica, que parte desde mismo Platón; ya que la hermenéutica es una práctica adjunta a la historia. "Uno de los más valiosos méritos en la obra de Gadamer es la riqueza informativa con que presenta toda la historia de la doctrina y práctica hermenéuticas, desde el pensamiento antiguo, el Renacimiento y Romanticismo, hasta la filosofía moderna".

Concretamente, el aporte de Gadamer con respecto a la hermenéutica es su visión como metodología universal y forma lógica superior que precede y comprende los métodos particulares de la ciencia; para Gadamer el modo de comprender humano es típicamente interpretativo, realizando la comprensión constructiva que traduce de una realidad captada a la propia realidad comprendida. De allí que todo conocimiento es, a su vez, interpretación que implica el reconocimiento de la realidad que se comprende.

Wihelm Dilthey (1833-1911) es otro gran autor fundador de la hermenéutica como disciplina, centra su obra fundamentalmente en un esfuerzo reflexivo de construir una crítica de la razón histórica, tratando de fundamentar la validez de las ciencias del espíritu. Para su oferta en el discurso sobre hermenéutica, se remonta directamente a Schleiermacher, de quien escribe una biografía y es capaz de profundizar válidamente la propuesta de este, mejorarla y lanzarla al siglo XX.

Su punto de partida está en concebir una clara diferenciación entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu. "El objeto de las ciencias de la naturaleza son los fenómenos exteriores al hombre, mientras que las ciencias de del espíritu estudian al mundo de las relaciones entre los individuos, mundo del cual los hombres poseen una conciencia inmediata". Esto tiene su enorme importancia en lo que a gnoseología se refiere, pues cada área del conocimiento maneja realidades, conceptos y categorías diversas, y, por ende, también exigen métodos distintos.

Las ciencias naturales siguen el método de la explicación y las ciencias del espíritu el método de la comprensión. La naturaleza se explica, pero la vida espiritual se comprende. De aquí que para Dilthey, la hermenéutica no sólo está referida a una técnica auxiliar para el estudio de las ciencias del espíritu, es para él "un método igualmente alejado de la arbitrariedad interpretativa romántica y de la reducción naturalista que permite fundamentar la validez universal de la interpretación histórica". Su afán historicista lleva a Dilthey a proponer una hermenéutica como interpretación que se basa en un previo conocimiento de los datos de la realidad que se intenta comprender, sean estos históricos o filológicos.

Heidegger, hermenéutica de la existencia

Cuando Martin Heidegger (1889 – 1976), orientado por la filosofía del sentido del ser, realiza su análisis existencial - ontológico del hombre, esto se le convierte en una hermenéutica de la existencia, lo que es igual a decir que es una interpretación comprensiva de lo que es la existencia. Heidegger es su estudio radicaliza la intuición de Dilthey ya que el hecho de entender se eleva ontológicamente, instalándose en la base misma de la existencia humana, ser hombre, es comprender, significa entender. "Puesto que el comprender y la interpretación constituyen la estructura existencial del «ahí», tiene que concebirse el sentido como almacén existencial formal del «estado de abierto» inherente al comprender". Heidegger está claro que no se trata de una simple comprensión psicológica de otros hombres, ni tampoco reducido a la comprensión de las ciencias del espíritu, según Dilthey; es en definitiva una comprensión más radical, la comprensión del ser.

Heidegger no entiende, por lo tanto, la hermenéutica como un método científico – espiritual, supera por ello a Dilthey y expresa que la hermenéutica no es una dirección dentro de la fenomenología, pero tampoco algo sobrepuesto a ella, es para Heidegger: "un modo de pensar «originariamente» (mediante una teoría y una metodología) todo lo «dicho» es un «decir»".

La esencia hermenéutica de la existencia humana se expresa por la comprensión que el hombre tiene del mundo y de la historia. "La ontología del ser humano intenta dilucidar el

fenómeno de la totalidad de la naturaleza en el contexto de ser-en-el-mundo. Desde la perspectiva de dicha totalidad es entendida la categoría heideggeriana de la «pre comprensión», que es la que, a su vez, posibilita la «comprensión»". Se entiende acá al primer Heidegger que analiza la existencia, su interpretación y comprensión desde la descripción de las primeras determinaciones del «Dasein», el «ser ahí». Dice el mismo Gadamer refiriéndose a la propuesta de su maestro:

Hermenéutica literaria

“La disciplina que se ocupa clásicamente del arte de comprender los textos es la hermenéutica”. Esta ocupación de la hermenéutica requiere el arte de “saber comprender”, el cual puede ser explicado en su complejidad –con lo que habría que entrar en todos los detalles que implican el acto comprensivo, quedando siempre la insatisfacción de no saber exactamente si es posible o no una comprensión unívoca–, o podría, más bien, practicarse la experiencia comprensiva tal y tan sencillo como sucede en la lectura simple de un texto literario. El primer modo sería la exposición de una teoría centrada en una realización con la que no se cuenta en el momento de su explicación; el segundo modo sería la descripción de una práctica que se revela como modo de ser fundamental de todo un sistema comprensivo. Esto último es lo que hace Gadamer con los textos literarios para dejar ver su carácter hermenéutico (o comprensivo), el cual, en un primer momento, es la conexión de diálogo y sentido.

De acuerdo a Gadamer (1984), el punto de partida para relacionar la actividad hermenéutica con la literaria está remitido a lo que la *lectura* es esencialmente. Esta se identifica con un “ámbito vasto” en el que ambas acciones giran en torno a un sentido sobre el que se sustenta la actitud oyente que se mantiene en sí misma si lo que se escucha está siendo comprendido. Los elementos de este ámbito están contenidos en la actividad humana del *dialogar*; la cual representa para Gadamer no solo el nexo entre hermenéutica y literatura, sino también –por ser el diálogo la manera más simple de mantener un sentido– el resultado de una “esencia”, a saber, la del *ser comprendedor*, pues de la *intención* de éste surge el diálogo (monológico o interpersonal) como “dirección hacia un sentido”. Con ello el

autor ensaya una ampliación del concepto de literatura, haciéndola desembocar en una acción idéntica al diálogo mismo, pues lo que en él se ejecuta de modo efectivo no es otra cosa que la incorporación de palabras en un sentido, las cuales adquieren en el diálogo una referencialidad más amplia. De aquí que la actividad literaria no difiera de la estructura de un diálogo en el que el escritor –o lector– habla consigo y pone las palabras dentro de un hilo conductor en el que ya no son exactamente ellas, sino más bien momentos de un discurso que va quedando pronunciado.

Se trata de la apertura a la alteridad y su pretensión de verdad: «dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí» Gadamer, (1984, p. 438). Por eso la interpretación de textos es el paradigma de la hermenéutica: la situación del intérprete es el punto de partida insustituible y decisiva, y lo que se comprende es respetado y asumido. Su forma es el llamado «círculo hermenéutico»:

Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un Sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido. (Gadamer, 1984, p. 333).

La aplicación está, por tanto, ya en el comienzo de la lectura, y la acompaña hasta el final. Así pues leer es una experiencia un acontecer de la verdad que se descubre a partir de la propia posición y que puede modificarla. Estas consideraciones conectan con la crítica de la conciencia estética que acontece en el mundo: en este encontramos una obra de arte y en ella un mundo: que se iluminan recíprocamente al comprender la obra nos comprendemos a nosotros mismos. Por ello se puede hablar de un contenido de verdad en la experiencia del arte (Gadamer 1984, p. 138), y es necesario hacerse a cargo de su validez normativa, dejando que lo ejemplar funcione verdaderamente como tal. Gadamer aporta algunas

calificaciones para la verdad de la literatura: es de un tipo específico, diverso, respecto de los demás textos (1984, p. 215); aún más, se encuentra en un orden superior: «Respecto a la tradición poética de los pueblos.

2.2. Narrativa

Dentro de la investigación consideramos relevante hacer uso de la narrativa debido a que para que el niño aprenda y se interese por la lectoescritura en primer término lo hace a partir de lo que escucha y ve dentro de los textos y los expresa, al tiempo de reformularlos o representarlos en distintos grados a través de la narración. La narración, además, es un medio, el cual emplearemos para poder expresar cada una de las experiencias vividas tanto personalmente como de algunas compañeras en el momento en que surgen los acontecimientos, tanto los experimentados por parte de los niños, como los vividos por los propios maestros durante el aprendizaje de la lectoescritura.

La narración es la forma de contar hechos reales o ficticios, en donde lo más normal es utilizar el tiempo pasado (pretérito perfecto simple) para representar dichos hechos. Una narración puede ser, breve y referirse a actos de una manera muy rápida y general. Por ejemplo: "Ayer tardé ocho horas en llegar a Veracruz". O puede constituir escritos de muchas páginas, como ocurre con un gran número de relatos y novelas. Podemos, entender por texto narrativo el discurso cerrado en el cual, por encima de peculiaridades estilísticas o temáticas, se relata una sucesión de acontecimientos.

La narración no es, sin embargo, exclusiva de los textos narrativos; ni tampoco constituye su modalidad literaria única. Podemos en primer lugar encontrar narraciones en géneros primordialmente no narrativos, como la poesía lírica, o incluso en escritores no pertenecientes a la "literatura" (entendiéndola ahora en un sentido ficcional muy restringido), como el estudio histórico, etc. Por otra parte, en los textos narrativos, el relato coexiste o alterna con otras formas de discurso literario, como la descripción, el ensayo, la glosa, etc. En otras palabras: el texto narrativo se caracteriza por la narración, pero no se limita a ella, sino que da cabida a otros elementos y testimonia también otro tipo de fenómenos. Los elementos de la narración son:

a. **El narrador.** Es el sujeto que, desde un punto de vista concreto, cuenta los hechos de la historia, presenta a los personajes, los sitúa en un espacio y tiempo determinados, observa los hechos que le rodean y muestra su forma de pensar y su forma de comportarse. La manera de contarlo todo es importante para la comprensión de la historia. Entre los distintos tipos de narrador, señalamos los siguientes:

✚ **Narrador en primera persona.** Cuando quien narra los hechos, participa en la historia que cuenta. Generalmente es el protagonista, pero puede ser cualquier otro personaje. A este narrador se le llama intradiegético porque está dentro de la historia narrada (*diégesis*).

✚ **Narrador en tercera persona.** Cuando quien cuenta la historia está fuera de ella. A este narrador se le llama extradiegético, porque está fuera de la historia narrada. Relacionado con el narrador está el **punto de vista**, definido por Bourneuf-Ouellet en *La novela* como “el ángulo de visión, el foco narrativo, el punto óptico en que se sitúa un narrador para contar su historia”. Aplicando la distinción de Jean Pouillon (*Temps et roman*) se puede establecer una triple focalización:

✚ La **visión “por detrás”**: el narrador lo sabe todo acerca del personaje o personajes; se separa de él para ver, desde esta posición, los resortes más íntimos que lo conducen a obrar. Como un demiurgo, ve los hilos que mueven la marioneta, lee en el corazón y en la idea de sus criaturas y nos coloca en disposición de conocer sus secretos más íntimos, incluso sabe, interpreta y nos dice cosas que los mismos personajes no se atreven a decirse de sí mismos. Es la actitud que prevalece en el relato clásico, hasta el siglo XIX. Un ejemplo claro es *Miau*, de Galdós. Este **narrador** se llama **omnisciente**.

✚ La **visión “con”**: el narrador sabe lo mismo que los personajes, y lo sabe con ellos; no conoce con anticipación la explicación de los acontecimientos. Es un narrador personaje y cuenta la historia en primera persona. *El Lazarillo* es un buen ejemplo.

- ✚ La **visión “desde fuera”**: el narrador sabe menos que los personajes, porque se limita únicamente a describir lo que ve desde el exterior, a ser testigo ocular de los hechos. Es la posición del narrador naturalista o *behaviorista* del siglo XIX. *El Jarama* sería un buen ejemplo.
- ✚ **La acción**. Está formada por todos los acontecimientos y situaciones que componen una historia. Dichos acontecimientos se pueden organizar en núcleos con cierta autonomía, llamados **episodios**.
- ✚ **El narratorio**. Es el receptor intradieгético del discurso narrativo, es decir, el destinatario interno de la narración. En el *Lazarillo*, sería ese “Vuesa merced” al que Lázaro cuenta su caso.
- ✚ **Los personajes**. Son aquellos que realizan las acciones que cuenta el narrador. Por su importancia en el desarrollo de dicha acción, los personajes pueden ser **principales** o **secundarios**. Dentro de los principales se encuentra el **protagonista**, que es el personaje más importante de todos y el **antagonista** que es el oponente al protagonista.
- ✚ **La estructura**. Este término se refiere a la organización de los elementos de la narración, los cuales están interrelacionados formando un todo. De manera general, distinguiremos tres partes en una narración:
 - ✚ **Planteamiento**. Es la parte inicial del relato donde se proporciona la información necesaria para que se desencadene la acción posterior.
 - ✚ **Nudo**. Es el momento de mayor complejidad de la historia y donde se continúa lo iniciado en el planteamiento.
 - ✚ **Desenlace**. Es el episodio final en el que se resuelve o finalizan los conflictos. A veces el final puede quedar abierto.

- ✚ **Tiempo.** Es el elemento de la narración que tiene en cuenta la duración, sucesión y ordenación en que se producen los distintos acontecimientos. El orden temporal en que se puede desarrollar la historia puede llevarse a cabo de **forma lineal**, cuando se cuenta en el orden en el que sucedieron los hechos. A veces, el narrador altera el orden temporal anticipando hechos (**prolepsis**) o contando algo de manera retrospectiva (**analepsis**), con lo que se produce una **ruptura del orden cronológico**, o puede comenzar **in medias res (en medio de la acción)**: la obra comienza por algún acontecimiento que corresponde a una parte ya avanzada de los acontecimientos de la historia, la *Eneida*, por ejemplo. La duración del tiempo que se narra puede ser diverso: varios años, un día, unas horas.
- ✚ **Espacio.** Es el componente narrativo que se refiere al lugar en el que se desarrolla la acción y por el que se mueven los personajes. Puede haber espacios urbanos, rurales, domésticos, idealizados...

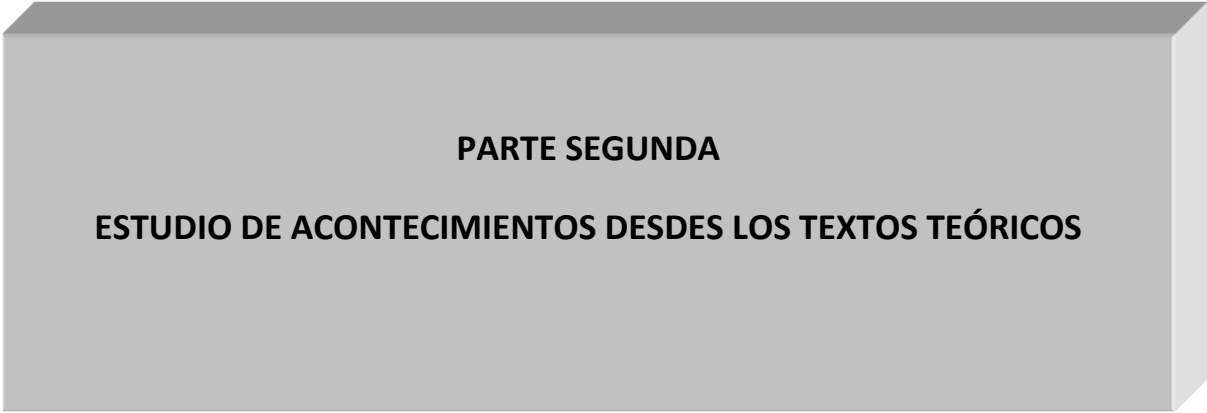
Subgéneros narrativos en prosa.

- ✚ **El cuento:** suele ser un relato breve, con pocos personajes, una única trama y una complejidad menor que en la novela. No podemos establecer los límites exactos del cuento. Cuando hablamos de brevedad, nos referimos a que su extensión es menor que la de una novela. Por ello, contamos con un subgénero híbrido entre el cuento y la novela: la novela corta, con una extensión intermedia entre lo breve y lo muy extenso. Tradicionalmente los cuentos se han transmitido de manera oral de generación en generación. Estos cuentos populares solían contar con un final didáctico o moralizante (por ejemplo, *El conde Lucanor*, de don Juan Manuel, siglo XIV). A partir, fundamentalmente, del siglo XIX, algunos autores comienzan a escribir relatos breves con finalidad artística, aunque sin pretensiones moralizantes. La mayoría de estos cuentos literarios (sin tradición popular) están dirigidos a un público adulto y cuentan

con una gran concentración de la acción y los personajes (por ejemplo, los cuentos de Edgar Allan Poe o las *Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer).

✚ **La novela:** suele tener una extensión y complejidad mayores que el cuento. Se caracteriza por la libertad: este subgénero no tiene límites y puede contener desde diálogos con clara intención dramática o teatral hasta fragmentos líricos o descriptivos. Los subgéneros novelescos son numerosísimos: novela histórica, de aventuras, rosa, policíaca, de acción, negra, psicológica, de caballerías, de amor, de tesis, social... La única condición es que esté escrita en prosa y que en ella intervengan unos personajes sobre los que se nos diga algo.

Actualmente, la novela es el principal de los subgéneros literarios. La mayoría de los lectores sólo leen novelas, lo cual se ve favorecido por un potente mercado editorial que en los últimos tiempos se ha volcado con esta modalidad literaria. Las personas emiten opiniones y juicios y por otra parte ratifican sus opiniones y sus juicios, y por otra reafirman su propia identidad.



PARTE SEGUNDA
ESTUDIO DE ACONTECIMIENTOS DESDES LOS TEXTOS TEÓRICOS

Capítulo 3. Estudio de los acontecimientos desde los textos teóricos

3.1 Emilia Ferreiro

Los siguientes acontecimientos fueron extraídos de tres textos teóricos acerca de la lectoescritura: el de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, intitulado *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, el de Cirianni Gerardo y Luz María Peregrina llamado *Rumbo a la lectura*, y el de Delia Lerner, intitulado *Leer y escribir en la escuela*.

A continuación, daremos inicio a las reflexiones, análisis y narraciones relacionados con cada acontecimiento extraído de la obra de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, los cuales como los demás de los autores que siguen en su turno, se comentaran a partir de una lectura de las experiencias que se han tenido respecto a lo que indican estas autoras, y de ser posible se emplearan dichas reflexiones con abstracciones pertinentes.

ACONTECIMIENTO 1

- ❖ ***Hace la distinción entre las letras que sirven para leer, y los números que sirven para contar.*** (Ferreiro, 2000, p. 58).

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Aquí es el problema de cómo el niño aprende a distinguir entre lo que se debe leer y lo que se debe contar, se podría comparar con los dibujos, pero lo dejamos un poco aparte para profundizar, primero en la casa, en la calle, en la escuela, los niños aprenden en diferentes contextos, la práctica del conteo y también diferente a la lectura, por ejemplo en la práctica del conteo, el dinero es una cuestión que se maneja cotidianamente con los familiares, los papas, los tíos, abuelos, etc.; cuentan dinero, \$1.00 peso para un chicle, \$50 pesos para un juguete, etc., en la calle el conteo lo ven de muchas formas por ejemplo que las casas tienen un número, los niños desde pequeños ya hacen observación de eso y esta a su vez es una forma más de aprender a distinguir el conteo como una práctica específica, también al visitar en una tienda departamental, los cajones están enumerados, o bien los diferentes pasillos, están numerados y el niño aprende a ver que los diferentes lugares tienen un conteo así como en los estacionamientos de los coches, mas sin embargo en la escuela se aplica un ambiente

totalmente diferente, en el ambiente artificial que implica el aula aprende primero, antes de contar y leer, incluso a escribir, el niño tiene que aprender que la maestra al enseñar las cosas en el pizarrón está diciendo algo y los niños tienen que reaccionar, participar o interactuar de determinada forma, como les pide la maestra ellos tienen que saber la clase de respuesta que se les pide, aprenden prontamente por ejemplo a contar, todos contamos 1,2,3 mecánicamente como lo indica la maestra, al irlos repitiendo pero no pasa de ahí, así el número en abstracto no tiene un mensaje en abstracto, en sí la actividad del conteo la verdadera, la viva es la que se en satisfacciones cotidianas como las de de la casa con el dinero en la calle con las direcciones de las casas en los estacionamientos esas son las situaciones, vivas por lo tanto la maestra a detener el reto de crear situaciones artificiales en las que lo que cuentan valga para los niños, como cuantas estrellitas le puso en la frente, que es una expresión más viva, en el pizarrón, también tiene que ingeniársela, para dibujar, que en la mayoría de los casos dibujan manzanas, u objetos, y entre más llamativos, para el niño y entre más interés haya en obtener algo por parte del niño mas involucramiento va a ver, ya que no es lo mismo una manzana dibujada con el gis, a una manzana verdadera, que está sobre el escritorio, entonces aquí está muy claramente como es muy importante ese ambiente artificial de la escuela, con el pizarrón a hacerlo lo más natural, espontaneo posible, de forma que el aprendizaje en sí se dé lo más propicio, posible de acuerdo a las oportunidades de aprendizaje, en este caso del conteo.

ACONTECIMIENTO 2

❖ ***Existen niveles de reconocimiento de letras individuales.*** (Ferreiro, 2000, p.63).

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Cada conjunto de letras, los niños las distinguen unas más y otras menos, las primeras que distingue evidentemente son las vocales, y solamente después las consonantes obviamente lo que se distingue dentro de esos dos grupos, son que las vocales no se emplean más que las cuerdas bucales, en cambio en las consonantes intervienen la interacción del paladar la lengua, y los labios e incluso hasta la garganta, veamos lo en el libro arcoíris de agadsin, están las letras S, M, L, para que el niño las ejercite también en el libro juguemos a leer están la letra M al principio para que el niño las ejercite, hay alguna razón en especial para que las letras S,M,L, con

sus respectivos sonidos sean las que primero, practiquen los niños o es nada más aleatorio, y podemos encontrar que no nada más hay tres formas más de combinar los elementos de la lengua, y la boca para pronunciar, o a hablar sino que podemos encontrar a parte de esos tres otros cuatro, veamos la S es la lengua puesta en el paladar, y emitiendo el aire hacia afuera, la M es labial con los labios juntos y soplando hacia dentro, la L es con la lengua en el paladar, y vocalizando la N podría considerarse como una variación de la M pero esta se apoya más en la lengua, la Q, prácticamente se utiliza la garganta, de golpe al igual que la T y la K, la W y la G esa también usa la garganta pero de una forma suave, gutural.

En el caso de la F se utilizan los labios pero prolongados como en el caso de la M,N, sino soplando hacia fuera, bueno aquí están identificadas siete variables, de posicionamiento de la lengua, y la combinación entre posicionamiento de la lengua, los labios, la garganta, el paladar, pero pueden encontrarse diferentes variaciones el maestro puede estar descubriendo diferentes clasificaciones del alfabeto según la forma que se poseionan las letras, y poder identificar prontamente a los niños, que tienen dificultad de posesionar la boca de determinada forma, por ejemplo conocí a un yucateco que le costaba mucho trabajo pronunciar los sonidos guturales del inglés.

Emilia Ferreiro (1998) escribe que en los niños existen niveles de reconocimiento de letras individuales y este reconocimiento se expresa a través de nominaciones convencionales separándolas y nombrarlas, esto significa dos cosas existen diferentes grados en que reconocen letras individuales y también diferentes formas convencionales que aprenden para designarlas, en el nivel de reconocimiento de la primera etapa, el nivel más elemental, los niños no reconocen absolutamente ninguna letra; sin embargo las mencionan al azar, así por ejemplo a la letra "E" dicen que es el "3" a la L dicen que es el 7 la S que es el 2 o el 5, no existe consistencia alguna sin embargo a nivel general nada más tienen un conocimiento de las letras en general, y de los números en general sin distinguirlos; y nombrándolos aleatoriamente, sin necesariamente seguir una regla estricta.

En el otro nivel, en el de la segunda etapa de acuerdo con Ferreiro, ya los niños conocen las vocales pero no saben la diferencia con respecto a las vocales, lo cual puede advertirse por

ejemplo, cuando a la “m” dicen que es la “i”, y la “L” dicen que es la “u” la S que es O, o la A que es el 4, aplican una regla pero aun no identifican bien las letras. En el otro nivel distinguen algunas letras individuales por ejemplo: la Z saben que pertenece al zorro la P que pertenece a Pablo; solamente algunas letras saben que pertenecen a determinados animales o personas, o entidades.

En otro nivel de reconocimiento de letras un poquito más elaborado, los niños empiezan ya a reconocer, mas letras por ejemplo la Felisa dicen es la “F” de Felisa, o la N dicen que es la N de Nicolás, la “C” es la Ca de Carlos la “G” ES LA gu de Gustavo, y así o sea se van también con una convención de que efectivamente ya reconocen algunas letras; correctamente incluso a nivel fonético, hay otro nivel en donde ya saben distinguir la abstracción letra, es una pleno reconocimiento de la abstracción letra, por ejemplo la “S” saben que es s de Silvia de Sarita de Sergio de Sánchez, y de Salomón y así reconocen perfectamente la S aunque este acompañado por varias otras este es un nivel mas elaborado, pues ya que en el anterior, tenían que asociar la Z de zorro, o la F de Felisa, necesariamente reconocerlas como pertenecientes a la silaba o a la persona aquí no aquí ya reconocen la letra individual, ya en el siguiente nivel es reconocer todas las vocales, sin equivocarse en todo este proceso el niño tuvo que aprender a través de sus interacciones en el hogar en la calle este conocimiento no es necesariamente escolar en la calle aprendieron por ejemplo; que supermercado es SUP de super o las silabas, aprendieron las silabas porque silabas con que empiezan una letra, la aprendieron en la calle pero más aun los niveles siguientes los aprendieron en la calle por ejemplo la “S” la vieron estar presente a pesar de toda la brevedad podría presentarse en las palabras, inclusive reconocerla no como inicio de una palabra si no como un componente intermedio de una palabra, todo este aprendizaje es social, la forma de decir es la “S” de Sergio, es una forma socialmente transmitida a través de los padre, los hermanos, los tíos, los abuelos, los amigos.

También cuando decimos el termino posesión al principio la manera más elevada también es social; bueno pero lo importante de todo esto no es que nada más se transmitió todo eso de manera sencilla no nada más se encontró, amigos, padres, hermanos, en todos lados no es nada mas que se los haya encontrado, y le hayan enseñado poco a poco le hayan enseñado mejor el tuvo que participar, activamente durante el aprendizaje; por ejemplo: tuvieron que explorar de

la siguiente manera, dice que la M si le da vuelta es la W y si la “p” le da vuelta al revés es la d y si la “i” le da vuelta al revés es la misma y si la “a” da vuelta al revés se parece a la b experimenta activamente hace cosas activamente, a ver qué pasa y cuando tienen éxito, es cuando van asimilando de igual forma un niño dice que la A si se voltea y le quitan el palito ya es la b o sea esto nos demuestra que los niños están constantemente ejercitando, su lógica experimentando con las letras de diferentes formas ese es el **acontecimiento** que la experimentación provoca avances, retrocesos pero el niño siempre está explorando experimentando; descubriendo y constantemente y estabilizando estructuras en dicho proceso.

3.2 Lerner, Gerardo Ciriani y Luz María Peregrina

ACONTECIMIENTO 3.

- ❖ *Enseñar a comprender lo que se ha leído, saltar lo que no se entiende o no interesa. (Lerner, 2001, p. 97).*

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Otro acontecimiento se refiere a cuando un adulto lee en voz alta un texto junto a un niño, y le da explicaciones, descripciones o le hace solicitudes sobre dicho texto al niño así por ejemplo una de las solicitudes o preguntas que el docente puede hacer en el proceso de interpretar un texto es, primero mira aquí dice el perro corrió al gato supongamos que dicho texto está escrito en partes en papelitos a parte cada palabra y entonces intercambia la palabra perro en el lugar donde dice la palabra gato de modo que dice el gato corrió al perro y entonces el adulto le pregunta al niño que dice aquí una vez que cambie una palabra y los niños tiene diferentes respuestas pero en sus respuestas se ve claramente como hacen experimentaciones lógicas tratan de acomodar sus estructuras a lo que están viendo así por ejemplo los mismos niños al ver las palabras básicamente dirán que dice lo mismo porque son las mismas palabras aunque las allá cambiado tiene que decir lo mismo aunque las haya cambiado, son las mismas palabras y letras, otros niños en cambio dirán que como cambio al revés la palabra ahora hay que leer al revés la palabra completa o sea dice lo mismo dirá el niño pero hay que leerlo al revés por ejemplo el perro al gato corrió, otros se confunden mas y dicen son las mismas letras, las mismas

palabras debe decir lo mismo no pero hay ---permutaciones debe decir otra cosa ahí entonces quedan confundidos otro grupo de niños dirán que como ya se altero de un lugar a otro la palabra, se altero todo el significado del enunciado y dirán que dice otra cosa que ya no dice que el perro corrió al gato sino que el perro se encuentra en el jardín; o sea ven un cambio sustantivo muy significativo en el enunciado cuando se llega a permutar dos palabras, otros grupos más se negaran a dar una respuesta por prudencia o las razones que sea el niño no contestara simplemente se encogerán de hombros, y se distraerán en otras tareas o bien simplemente dirán no se así como siendo pacientes, para encontrar la solución al cuestionamiento; cómo podemos ver ninguno de estos grupos de niños trato de de cifrar el texto, esto es lo interesante que los niños tratan de armar sus respuestas a partir de sus cosas lógicas, claves lógicas que encuentran dentro de lo que el adulto hace y de lo que este pregunta sobre eso. Los niños todavía no tienen clara consciencia más que intuitivamente a penas información de que el orden espacial en que están las letras corresponde al orden de la emisión pero muchas veces mezclan esta emisión con otros de órdenes lógicos

ACONTECIMIENTO 4.

- ❖ ***Confrontar con otros lectores, las interpretaciones generadas, por un libro, o una noticia. (Lerner, 2001, p. 96).***

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Acontecimiento que consiste en la abstracción de las funciones sociales de lo que se comunica a través de la televisión y lo que se comunica a través de los textos, la pregunta es ¿En qué momento el niño empieza a categorizar por tipos de comunicación semejantes las contenidas en la televisión en comparación a los contenidos de textos, por ejemplo en qué momento se da cuenta que en la televisión se dan noticieros, y también en el periódico se dan noticias pero escritas en ambos caso aun que el formato, la forma de decir las cosa varíen esencialmente están comunicando lo mismo; algún hecho o alguna cosa que sucedió en algún lado, también esto lo podrían ha ser a nivel de mensaje, por ejemplo en una televisión queda el mensaje de que se avisa a todo el público que tal día será un día de asueto según lo determino tal entidad gubernamental ese mensaje al igual lo podemos ver en un corto de televisión también lo

podemos ver en un recuadro del periódico el niño todavía no sabe que pueden haber equivalencias fundamentales en lo que se dicen en la tele y lo que se dice en el periódico pero no nada más la comparación entre la tele y el periódico también podemos ver que existen equivalencias por ejemplo cuando se anuncia un producto y que después ese producto se está etiquetando con determinado precio eso también el niño lo puede ver al darse un paseo por un centro comercial de modo que cada producto le ve una etiqueta de un precio colocada encima de ese producto o debajo de donde está dicho producto, o sea en el estante el acto de etiquetar está presente por tanto en los anuncios de televisión como en los centros comerciales o podemos por ejemplo ver que en la televisión anuncian determinadas instrucciones que debe seguir la gente ante determinado virus que se está expandiendo por alguna contingencia ambiental o sea se da a la población instrucciones pero dichas instrucciones también pueden venir en forma de algún manual, algún folleto que el gobierno esté distribuyendo entre la población.

Instrucciones más que ordenes es pero el niño en un momento dado hace la abstracción de que son semejantes como llega a estas abstracciones igual en un proceso de constante ensayo y error donde acomoda y asimila sus estructuras lógicas a las nuevas estructuras que los adultos transmiten otro ejemplo podría ser que en la televisión determinado actor político o social hacen una protesta dicha protesta también la pueden estar viendo en una página de un periódico, o en un volante tiene el niño idea de la estructura fundamental de este tipo de comunicaciones.

El niño logra hacer las equivalencias entre televisión y los otros medios a si sea un volante una mercancía o un periódico o un mensaje en un recuadro con un mensaje o una instrucción en un periódico en todas estas equivalencias entre mas cantidades posiciones tenga el niño a las diferentes funciones del lenguaje oral pero también de las diferentes funciones sociales del lenguaje escrito en sus diversas manifestaciones más esfuerzo estará haciendo el niño entre mas vitalmente se esté comunicando, contactando, con los adultos o con otros niños a través de diversos medios entonces mas ensayos, más oportunidades tendrá de hacer ensayos de ejercicios lógicos acerca de las equivalencias acerca de las abstracciones; acerca de las

diferentes cosas que el niño puede hacer con los textos comparar moverlos cuestionar mucho más capaz será de arribar para abstracciones correctas.

ACONTECIMIENTO 5.

- ❖ ***Los alumnos se apropian de rangos que distinguen el lenguaje que se escribe, y lo diferencian de la oralidad al poner en acción, la lectura y la escritura. (Lerner, 2001, p. 99).***

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Acontecimiento que consiste en que el niño empieza a distinguir el acto de leer en silencio y el acto de leer en voz alta al principio algunos niños creen que la lectura va asociada, al ejercicio en voz alta pero mediante trascurren determinadas prácticas diversas el niño va entendiendo que los adultos o mejor dicho que los textos se pueden leer en silencio por ejemplo cuando se llega a encontrar que los adultos consultan su agenda los nombres contenidos en ella en silencio o bien cuando de lejos ven acercarse un camión y leen los letreros y se dan cuenta los niños o cuando en el metro ven las orientaciones y las flechas también el niño se da cuenta y empieza a sacar conclusiones de que también se puede leer en silencio y esto es muy importante porque a pesar de que la oralidad y la escritura son estructuralmente semejantes no son iguales, ni con la praxis ni con las funciones sociales que cumplen lo impreso en libros tiene convenciones tiene formas usuales convencionales de usarse y también existen formas convencionales de interaccionar o de emitir una oralidad el niño poco a poco logra hacer estas distinciones más finas pero al principio todas ellas resultan muy complejas por lo que tiene que ejercer diversos actos para asimilarlas y acomodarlas a sus estructuras.

ACONTECIMIENTO 6.

- ❖ ***La utilización de textos escogidos favorecen la enseñanza a leer. (Lerner, 2001 p. 86)***

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

El docente puede utilizar de diversas maneras el conocimiento acerca de cómo en las diferentes clases sociales se dan determinados estilos o actividades culturales de alfabetización así por

ejemplo en las clases bajas algunos autores plantean que tienden a tener comunicaciones más cortas, más breves mientras que en las clases medias, medias altas y altas tienden a emplearse más las comunicaciones más largas igual sucede con los textos en el medio de los niños de las clases bajas, los textos, suelen ser más cortos y en los de las clases altas suelen ser más largos pero todo esto tiene repercusiones más profundas por ejemplo los lugares en donde las clases bajas los textos se ven de maneras cortas así por ejemplo los miembros de clases alta, bajas en el medio urbano suelen tomar más transportes y entonces se ven los letreros de las combis de los camiones.

Así también al caminar por la calle se ven letreros de anuncios en cambio una clase baja maneja, entraría en interacción con otros tipos de textos por ejemplo todos aquellos incorporados en los aparatos electrónicos como las computadoras, los aipods, etc. o con los libros, también mas fundamentalmente con diversos tipos de papel como los oficios de la burocracia recibos de pago de diversos tipos incluso podríamos clasificar los diversos tipos de recibos, por concepto de pago, de algún servicio o bien; los niños entran también en este mundo de los padres tratan de entender también que hacen sus padres, los maestros pueden usar todo este conocimiento para ampliar dentro de la cultura de los niños de clases bajas como los de clases más altas se ven expuestos a otros tipos de lecturas le puedes ensanchar el mundo en el sentido de hacerlos comprender que las gentes que viven en otros mundos también leen mucho otros textos incorporados en otros tipos de objetos materiales y viceversa también les puedes enseñar a los alumnos de clases altas como en otros medios de clases más bajas como los niños aprenden a leer de distintas formas, en distintas formas de comunicar y en objetos y estilos diferentes mensajes o tipos de comunicación.

ACONTECIMIENTO 7.

- ***El niño aprende a relacionar e interpretar textos y dibujos.*** (Ferreiro, 2000, p. 59).

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Sabemos que existe dibujos y también las referencias textuales que aluden a esos dibujos los niños interaccionan con este, tipo de adscripciones, de diversas formas y van avanzando conforme van experimentando, avanzan aun aparentemente, misterioso proceso de

aprendizaje al cabo de 2,3,4 años de interactuar con este tipo de inscripciones graficas consistentes en dibujos y textos, que los acompañan el niño a la larga aprende a leer la referencia del dibujo que aparece junto con el texto. Sin embargo todo esto es un proceso que ha de ser reconstruido y Emilia Ferreiro, lo reconstruye de la siguiente forma; primero el niño, no distingue entre texto y dibujo las dos cosas es lo mismo y entonces para él lo que indica el dibujo es directamente el significado de todo y ya así por ejemplo, si es caperucita roja y abajo viene una parte del cuento y caperucita roja esta en el bosque, el niño dirá es una niña, simplemente saca un rango relevante, y lo totaliza a todo lo que ve así es de terminantemente el comportamiento en las primeras etapas en donde no se distingue el texto del dibujo.

En la segunda etapa ya empiezan a diferenciarse lo que es el texto y el dibujo, las letras ya se reconocen, entonces cuando hay un oso él dice es un oso, no dice es un juguete o cuando hay una boca con una pipa, dice es mi papá fumando pero no lo distingue exactamente hay cierta imprecisión en adivinar saben que lo que dice el texto se refiere al dibujo, pero lo hacen de forma general simplemente como una referencia de que lo que está abajo es una referencia para designarlo que está arriba el dibujo, es decir el texto sirve para nombrar cosas, así las palabras, la idea de que las palabras designan objeto es lo que esta predominantemente en esta segunda fase, sin embargo ya distinguen entre el dibujo y el texto, en la tercera etapa ya empiezan a explorar empiezan a buscar congruencias entre el texto y el dibujo ya se diferencian bien por ejemplo hay un oso y en la descripción dice juguete, y se dan cuenta que no dice oso porque ya reconocen la o, s, y la palabra corta se dan cuenta que no dice oso sino que dice más cosas, entonces empiezan a distinguir características de los dibujos; repito la tercera etapa es donde empieza ya a distinguir características de los dibujos a buscar a explorar; mas detalles también del texto algunas letras por ejemplo si el oso tiene un collar y por allí en el texto ven una C dicen la C de collar, aquí dice que el oso tiene un collar, entonces empieza a ser inferencias pero ya saben no nada más es de que el texto nombre a un objeto sino que tiene muchas más particularidades y los niños se esfuerzan; por hacer congruentes buscando en los detalles del dibujo en los detalles del texto hacer congruente el mensaje que trata de comunicar, con estos dos inscripciones graficas.

ACONTECIMIENTO 8.

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Podemos plantear hipótesis acerca de los tipos de lógica, mundos afectos en la cual los niños se involucran a determinadas edades podemos plantear esas primeras cosas familiarizarnos con las diferentes edades y los diferentes ejercicios que pueden, deben o hacen en diferentes edades para estar mucho más avanzados a sus necesidades a su zona de desarrollo próximo; por ejemplo un niño de dos años de edad podemos contarle de una niña que se perdió en un espacio público y que después fue reencontrada por su mamá, pero durante el proceso podemos contárselo con dramatismos con todas las modalidades intensas en las que el niño se puede ir involucrando; o incluso hacerle como que estamos leyendo eso, hacerle creer que se lo estamos leyendo no contado.

De más le podemos complicar más el cuento por ejemplo a qué edad el niño entiende que el monstruo puede ser amigable, pero lo dudo mucho, se leyó un cuento en donde un monstruo se peinaba se alimentaba como una mascota, se le quita realmente el miedo a los monstruo, a los niños con eso depende de las principales interacciones que tiene con el monstruo si son las primeras películas colibulences de terror y suspenso; se puede dudar que haya una reconciliación del niño con los monstruos.

ACONTECIMIENTO 9

- ***La importancia de los silencios***

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

También como acontecimiento podemos mencionar la importancia de los silencios, las carencias por ejemplo que significa un silencio suspensivo, violento o un silencio deliberado por no querer decir nada, los silencios cuando se les está contando un cuento a los niños se les puede decir “díganme que significa los silencios cada vez que me calle; que significa porque me estoy callando”, los niños pueden estar levantando la mano y a ver qué significa el silencio durante una narración o lectura en voz alta.

ACONTECIMIENTO 10.

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

A nivel teórico se puede hablar de una especie de estigma de los lectores así por ejemplo en nuestra sociedad moderna se menciona a los nerd que es gente la cual está muy relacionada con la lectura se dice en nuestra sociedad, que los que tienden a leer mucho, son o ratones de biblioteca, raros, mala onda, que no hacen caso a su entorno, egoístas, o inteligentes, es un estereotipo, más refiriéndose al estado negativo tiende el medio escolar; a estigmatizarse a quien lee mucho todo esto; hay que prevenir en los ambientes escolares; como es, de que se les dice cuales son las diferentes reacciones que las personas pueden tomar con respecto a eso, y lo equivocado que se está en ello.

ACONTECIMIENTO 11.

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Las formas de interacción con la expresión y las formas de interacción con la escritura pueden estarse trabajando por ejemplo leer en voz alta es toda una práctica, también leer en silencio es otra práctica, o leer murmurando todas estas tres modalidades de leer implican habilidades diferentes que el niño puede concientizar incluso se puede hablar de que le costó más trabajo al momento de leer en voz alta, que le costó más trabajo al momento de leer en silencio, o que le costó trabajo al leer murmurando; también esto se puede realizar con ejercicios de narrar, que le contemos algo que el niño o a un grupo de niños se les lea en voz alta y después de que ellos narren, no tanto que repitan, sino que lo narren a otro grupo: ese ejercicio de narrar tiene también sus complicaciones, y se les puede preguntar qué fue lo complicado, de narrarlo, y pueden aparecer cosas sorprendentes, como por ejemplo el hecho de narrárselos a desconocidos o el hecho de no saber bien en donde estuvo el desenlace, o pasarse algunos detalles o del mismo modo que no esté familiarizado con el objeto que se narra, o incluso estar muy familiarizado pero proyectar y distorsionar de diferentes formas el objeto narrado, o redactar en el acto que es lo que más costo trabajo, agarrar el lápiz, hacer bonitas las letras, acordarse de las letras, las combinaciones, la ortografía que producción de sentido es la que más le costaba trabajo, al momento de escribir así muchas cosas se puede preguntar en la

narración, la escritura, la lectura en voz alta, murmurando, o en silencio pueden tener diferentes grados de dificultad pero también se pueden estar ejercitando se puede identificar en qué grado están y las razones por las cuales a los niños se les dificultan diferentes ejercicios sin duda alguna en un enfoque de mas diversidad, imprimiéndole un mas vida a lo que exactamente se hace a la acción concreta a la interacción no concreta del adulto con el niño se puede aprender mucho más fácil las cosas.

ACONTECIMIENTO 12.

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

El niño puede concientizar si se le explica de manera más o menos sencilla que son las letras en que persona va asociada y en que funciones mas puede tener, pero explicárselo por más de una perspectiva, contemplativa por ejemplo las primeras letras se dice que las aplicaban los comerciantes pero también pudo ver pasado que los primeros cavernícolas que se comunicaban sonidos pusieran sistemas de escritura si bien globales aunque no en forma de letra, aunque no en un estado global ya utilizaban los signos, pero también los gobernantes en determinada sociedad ya se involucraban más con el acto de escribir es decir en las diferentes sociedades hay personajes o roles intensamente relacionados con el acto de escribir; ya mencionamos los gobernantes, los comerciantes, los cavernícolas pero también en las primeras sociedades hay poetas como los presocráticos o filósofos como los griegos, o bien en los brujos cuando hacen sus ritos sus ceremonias, cuando curan a sus pacientes hacen uso de símbolos pero también de letras, del mismo modo los alquimistas que emplean y trabajan con materiales químicos eran acusados de ser brujos, por lo que estaba prohibido el alquimismo por que decían que era una actividad que se llevada demasiado al extremismo, del sí mismo o tenia poderes que podían hacer peligrar al mundo.

Una forma sería jugar con los niños y preguntarles con que letra niños creen que trabajan más los astronautas, o nosotros mismos podemos hacernos la pregunta, trabajan más con números o con letras bueno entonces nos estaremos dando cuenta que en nuestra sociedad global a parte de haber preferencias hay culturas en donde existen personajes y debemos ser

mas conscientes de la cultura científica en la que nuestros niños están y nosotros con el fin de identificarnos con el lugar en donde nos encontramos en cuanto a la escritura, queremos que el niño incremente su lenguaje o que conozca específicamente el de una cultura u otro es por ello queremos dar a conocer a todos las diferentes variables y los fines de las culturas en las que se pueden ejercer o solo para que tengan noticias en eso será muy necesario concientizar la escritura como un acontecimiento esencialmente cultural.

ACONTECIMIENTO13.

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Una aspecto posible de trabajar es la forma icónica, bajo lo cual se presentan las letras así por ejemplo la “E” mayúscula puede presentarse en forma de castillo de terror o personajes de princesas, formados según las líneas o por ejemplo escurriéndose, mojada, quemante, vibrante, de colores, infantil, muy seria, cursiva o muy quebrada, diferentes tipos de tipografía le pueden decir al niño que esa “E” es siempre la misma pero está también transmitiendo en la forma en que se está iconográficamente plasmada ponerle significados intrincicos por ejemplo decir estas letras que podemos armar, por ejemplo en un oficinistas, un cuento de terror, para la expresión de alguien espantado, así se pueden hacer juegos al mismo tiempo que la letra tiene una apariencia ya en la forma y comienza a transmitir un significado, hay letras chiquitas, para que son las letras chiquitas apropiadas los adultos lo sabemos pero los niños no.

Las letras chiquitas son apropiadas para los contratos, para las recetas de medicinas, para los pies de página, para los instructivos de los juguetes; y las letras grandotas para los anuncios, para todo lo que implica anunciar en la calle sobre todo pero hay más diversidad no solo los anuncios de la calle, sino también los letreros de los señalamientos en las avenidas para los coches; también los mensajes que un avión quiere transmitir en el cielo. Pero es necesario pensar en que contextos se emplean mas las letras grandotas a parte de los anuncios, hay por ejemplo gente que realiza tablas rítmicas y bailan en los concursos o ceremonias de las olimpiadas de inauguración y las finales, allí la gente forma palabras o dibujos masivamente en

el estadio, o no solamente la gente que se encuentra en la cancha bailando y formando palabras, sino también el mismo público, en las gradas se les puede ocurrir muchísimo más contextos de lo que imaginamos ver en donde hay letras pequeñas y letras grandes para cada caso.

ACONTECIMIENTO 14.

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Ejercicios bajo diferentes funciones de escritura es sorprendente la diversidad de cosas con las que el niño puede estar ejercitando, percibiendo trabajando y dando se cuenta cuando realiza determinados ejercicios de escritura, por ejemplo cuando escribe algo le podemos decir que eso que está escribiendo se le va a decir a cierta persona, o se le va a llevar a determinada persona que lo va a leer o eso que está escribiendo es para ejercitar sus afectos o sentimientos entonces hablara de su perro que se murió, de su tío que ama, de su mamá que ya pronto va a venir o bien pueden ser ejercicios para expresarte pongan aquí que sienten realicen un dibujo sobre sus sentimientos que es lo que sienten con respecto a algo, pueden estar todos esos juntos al mismo tiempo, a que le daremos más énfasis que trabajaremos a que conjunto de cosas se le hará énfasis a como se jugara por ejemplo se puede estar simplemente cuando escribe alguna cosa, poniéndole más énfasis a los ejercicios con la mano y se puede combinar incluso con ejercicios con la mano para entrenar diferentes objetos con los cuales se escribe como un gis, un plumón, una crayola, un lápiz, una pluma, diferentes colores de plumas una brocha se puede estar en el niño intercambiando esos materiales experimentando que diferentes cosas puede dibujar o que puede escribir combinando diferentes materiales, ejercicios motrices no es la misma forma de emplear un pincelín, que el de una pluma o el de un gis; también pueden aplicarse y combinarse todo esto sobre ejercicios de escritura sobre una pared un techo un árbol, una cartulina, una hoja, la ropa o pueden también hacer esos ejercicios con la familiarización de las letras se les ponen determinadas silabas, determinadas letras, juegos para que se familiaricen con todas las letras y las puedan reconocer

ACONTECIMIENTO 15

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Es posible trabajar el acto de etiquetar, que designa que a un objeto le corresponde determinada palabra o determinada definición de dicho objeto ese ejercicio se puede hacer a varios niveles incluso se puede mezclar con el de identificar el mundo especificar las cosas que conllevan los objetos de ese mundo por ejemplo en el mundo del Rey se pueden decir una lista que traigan las cosas que pertenecen a un Rey por ejemplo sus objetos personales, la corona, la capa, el trono, la barba, también se pueden decir objetos amarillos que rodean al rey; el oro el color de su capa, diferentes cosas se pueden estar nombrando, se pueden decir las joyas que caracterizan al Rey, los diamantes, el anillos, los collares; etc.

Así el niño estará ejerciendo cada vez más el ejercicio visual de identificar las palabras correctas; repito entre mas interacción haya en los ejercicios o juegos de etiqueta, mas fácil será para el niño de reconocer palabras a edad muy temprana el niño ya reconocer ciertas palabras ya con mucho facilidad ya que en la calle en su casa ha interactuado con dichas palabras.

ACONTECIMIENTO 16.

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

El concepto mundo de vida puede ser rescatado para muchas cosas del aprendizaje de la lectoescritura en realidad en diferentes mundos de vida, diferentes escenarios en los que las gentes interactúan sea en épocas pasadas en el presente o sea en México en el bosque, en diferentes lugares podemos identificar a través de todo ello diferentes mundos en el que hay lenguajes característicos y podemos ejercitar la capacidad del niño para identificarlos como pertenecientes a determinado mundo, a determinado conjunto de cosas de palabras de sucesos, acontecimientos, tiempos, espacios, lugares.

El niño tiene que estar entrenado para identificar todos esos mundos y de preferencia que no nada más sean el mundo de la casa y de la calle; si no en toda su diversidad, por ejemplo el mundo de la edad media en donde en el feudalismo existía un señor y un siervo cual es el lenguaje con el que se comunicaban el señor y el siervo, pero no es lo mismo pensar en Europa

que en Estados Unidos cual era el lenguaje de los negros en los estados de esclavistas del sur de Estados Unidos cual era el lenguaje de ironía, de rebelión, de servidumbre, como se relacionaban con sus amos; son mundos distintos entonces no estrictamente edad media y pensemos una relación estrictamente definida entre el siervo y el señor, si no que se puede ensanchar todo esto no nada más es la edad media en Europa si no también las haciendas en México o el modo asiático de producción en China.

Bueno otro mundo posible que podemos plantear no nada más con diferentes variaciones es también el mundo de la época prehistórica la figura del cavernícola que nos dice que diferentes objetos pueden haber asociado una piedra, una hacha, el fuego, la mímica, los sonidos, le podemos pasar a los niños una película donde sale un cavernícola que no sabe hablar donde todavía no tiene un lenguaje pero tiene mucha mímica podríamos pasársela a los niños y empezar haciendo el ejercicio que dicen aquí cuando el cavernícola está golpeando el pecho, que dice cuando esta saltando, que pasa cuando le hace ahahahah o cuando realiza determinado sonido, el mundo del cavernícola le sería más familiar simplemente bogamos ese pasado o bien el policía de una ciudad que diferentes cosas hace usa el silbato, pone el alto, multa, regaña, y pueden actuar todo eso en consecuencia podemos juntar todos los objetos inmediatos a ese mundo y pedirle a los niños que los clasifiquen que digan a cual mundo pertenece cada objeto, por ejemplo muchos perros en un concurso de campeonato del perro más bonito entonces pasan diferentes razas diferentes tipos de perros algunos con pelaje algunos otros sin pelaje pero si nosotros ponemos en un concurso de campeonato para el perro más bello, y le preguntamos al niño vamos hablar de los pelos de los perros y le decimos mira esos son chiquititos, chiquititos y aparecen muy parejos a su piel, ese en cambio está muy peludo y miden hasta 20 cm sus pelos, ese es otro y le cuelgan sus pelos de su pecho y de la parte trasera de sus patas u otros más que de plano están pelones como tepescuince, o unos son chiquitos y muy peludo tés, como el maltes o unos muy grandotes y peludos como el sambernardo, podemos hacer diferentes ejercicios por ejemplo aquí cuales son las figuras de los perros llevar posters de perros recortarlas y decirles a los niños que clasifiquen a los perros conforme les parezcan mas parecidos o diferentes algunos lo harán por los colores, el tamaño, otros por el pelo por el oscico etc.

Pero el niño hará ejercitando las diferentes posibilidades en que puede trabajar en conjunto de perros en cuanto a su clasificación, y bueno en este ejercicio pueden aprovecharse muchas cosas, se le puede preguntar al niño porque crees que estos son diferentes, porque son iguales y el niño que escriba abajo por su pelo, por su color, puede mencionar muchas palabras, por ejemplo por su pelo y que digamos puso que es por su pelo a lo mejor escogió a los mas parejos y le decimos se te olvidaron estos mas grandes o restos más chicos entonces el niño se da cuenta que está metido en varias clasificaciones; nosotros somos los primeros que tenemos que abrirle la mente y darle las diferentes posibilidades con las que puede jugar y hacer como decía al principio las abstracciones adecuadas por ejemplo altura, pelo, raza incluso edad ya esas son clasificaciones que pueden resultar estrictas y mas delimitadoras al momento de identificar un elemento del conjunto.

ACONTECIMIENTO 17.

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

El ejercicio con diferentes clasificaciones puede habilitar al niño a hacer las abstracciones adecuadas en varios planos el caso es que mediante el ejercicio de esas clasificaciones el adulto debe intervenir activamente preguntando haciendo cosas charlando pidiendo opinión reformulando trabajando el texto activamente de diferentes formas y hacer lo junto con el niños o en interacción con el niño por ejemplo una forma de clasificar silabas los autores Cirianni y Peregrina nos dicen, todas estas palabras tienen la i,n,o en común: camino, porcino, divino, vino, el niño se da cuenta entonces que un mismo conjunto de palabras se emplea un mismo conjunto de letras en la misma secuencia en diferentes palabras camino porcino divino vino no tienen mucho en común en sí mismas bueno pero si nos imaginamos un cuento podemos decir que lo porcino está presente en el camino y con su maleta también vino todo es divino y todas estas pueden presentarse jugando con todas ino,ino,ino.

La sílaba ca es más común más famosa la c,a de camino, casa, cara canoa es casi uno de los más básicos casi y bueno entonces con todas esas palabras o con ese segundo grupo de palabras se puede entrenarse cuentos o hacer ejercicios de asociación en camino a casa agache la cara cuando me acorde que deje la canoa o más directos camino a casa te veo la cara de canoa hasta se puede prestar a canciones el caso es que con estas el entrenamientos de clasificaciones y reclasificaciones se pueden establecer diferentes asociaciones y también evocar diferentes cosas, y hacerle preguntas al alumno.

el alumno que vea que se juega con las letras se juega con el lenguaje y le empieza a fascinar hay otro grupo de palabras que menciono Siriani Peregrina; que es camino senda, cuella, vereda todos estos solo son una semejanza conceptual más que simplemente fonética y de letras aquí el nivel de abstracción es sobre lo que significa una línea en cuyo curso uno va siguiendo o puede seguirse otro grupo de palabras con un poquito más de variantes que las anteriores camino destino principio, final se van entonces estableciendo rupturas se pueden hacer incluso juegos de azar diciéndole dime en donde termina la lógica de la secuencia y hasta si está totalmente desordenado nos va pasar como en el ejemplo de cognición de Bardavich, que pregunto al azar que orden tenían todas las cartas que presentaba a los interrogados y ellos a fuerza les ponían un orden a la carta no podían creer que el experimentara simplemente las estuviera sacando al azar, tenemos necesidad de poner orden en todo lo que vemos y el niño con muchísimo mayor potencia está constantemente trabajando hipótesis.

ACONTECIMIENTO 18.

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

A nivel teórico uno se puede dar cuenta que el lenguaje se puede desarrollar de manera muy abierta o bien de manera estrecha en ese sentido hay culturas estrechas también hay culturas amplias, hay culturas ricas también hay culturas pobres el lenguaje en particular es un instrumento que tiene a permanecer más abierto o más o menos cerrado a las posibilidades de creación y cambio supongamos por caso aunque no tenga que ver con la cultura sino estrictamente con un lenguaje el lenguaje de los números estrictamente aritmético y mucho mas de manera más estrechas el lenguaje de las sumas es un lenguaje muy rígido incluso si solo consideramos las sumas no existirían las restas pero podemos trasladar estas semejanzas a una

cultura en donde no existe una tradición oral muy fuerte no existen muchas palabras hay dialectos que tienen más o idiomas que tienen más palabras unos que otros los que tienen menos palabras o menos formas de designar las cosas se puede decir que están menos enriquecidos.

Pero bueno hacia lo que apunta el designan teóricamente que nivel de cerradura o de apertura tiene determinado lenguaje es a concientizar que el lenguaje no se es estable fijo no releja sino que está abierta a juegos entonces al niño al mismo tiempo que deben enseñársele las cosas estrictas por ejemplo los nombres de objetos enseñarle también que el lenguaje puede ser ambiguo lo que podría confundirlo pero el niño de una forma va sabiendo ubicar lo que esta fijo del lenguaje.

También lo que permanece más flexible y abierto supongamos en el caso de los objetos que se nombran es un lenguaje puramente representativo podemos ponerle a cada cosa un nombre una etiqueta y ese es el sentido más representativo y estricto del lenguaje algunos dirían el más básico pero el lenguaje también tiene otro aspecto como de decíamos se puede jugar con determinadas frases por ejemplo con la palabra pantalón tiene tres palabras adentro (pan, talón, y alón); el niño cuando se da cuenta de esto puede presentarse a perplejidades pero el niño es capaz de soportarlas el solito se irá dando cuenta que estas ambigüedades se deben de tolerarse soportarse que son propias de la naturaleza del lenguaje e inconscientemente hace uso de dichas inconsistencias para el mismo replegar su creatividad armando frases o haciendo juegos así por ejemplo hay otra frase muy interesante donde tiene cuatro significados y mi bosquemadura, el bosque, quemadura, o sea el también puede hacer lo mismo y mi bosque, quemadura, refiriéndose a mi voz de la siguiente forma y mi voz quemadura, mi voz quemadura como un proceso de madurar de mi voz o una voz que quema, mi voz quemadura o bien designar que el ser quemada puede ser dura y mi voz quema dura entonces tenemos cuatro pero se pueden hacer muchos juegos del lenguaje ya hablamos de los trabalenguas pero se pueden hacer adivinanzas; pero hay que aludir a las ambigüedades implícitas en el lenguaje aparte de eso están las situaciones el caso es que el niño entrene tanto es que el niño se entrene en las

actividades, en las actitudes, en sus creatividades como en el caso del lenguaje más representativo.

ACONTECIMIENTO 19

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Vale la pena rescatar también lo que dice Gerardo Iriani, y Luz Mari Peregrina a cerca de la autonomía; por autonomía se refieren a exactamente que trayectoria formativa están siguiendo los niños cuando son capaces de ya formarse como lectores es decir una trayectoria formativa de lector se constituye por sentir cuando el niño siente una necesidad de aparecer frente a los demás y parecerse a sí mismo como un lector con determinado perfil.

No es fácil formar lectores pero si posible hay muchos niños que se forman con lectores y todo ello tiene que ver como se le va fomentando los gustos como se le va fomentando la lectura como un valor como nacen las necesidades vivas en los niños todo ello tiene que ver la formar en que interacciona con los demás sobre todo con los adultos en que tanto los ambientes en que viven los adultos propician determinada trayectoria formativa, determinada autonomía en ese sentido el formar lectores a partir de los adultos es toda una tarea educadora de adultos. De forma que los adultos no se limiten a ver de forma estrecha la lectura sino de forma amplia, lo más amplia posible así por ejemplo generalmente los adultos se cierran y dicen para leer no tengo tiempo para el club de lectura no tengo tiempo, primero el niño debe leer otras cosas como si la fantasía no fuere importante en los primeros años del niño, despues también los adultos pueden mencionar que ya no están en edad de estar perdiendo el tiempo leyendo cuentitos esos libros no me gustan son raros yo soy una persona sencilla y le evitamos al niño a entrar a determinados tipos de de eventos sesgamos sus formación o podría opinar a mí la lectura que me interesa es la que me sirva para algo, el niño nunca se realiza ese tipo de preguntas o esas lecturas para que sirven el niño nunca hace eso y si adquiere el habito estrechara mas su campo de posibilidades y su campo de intereses también hay otro tipo de juicios que tienden a estrechar la visión juicios de adultos por ejemplo estos libros no son para pequeños por qué no los entenderían que tiene los niños deben saber que existe una gran

variedad y que poco a poco forjarse los diferentes interés en las trayectorias que puede seguir en relación a la lectura por ejemplo hay adultos que dicen hay que buscar textos breves esto también es en prejuicio.

Los libros de muchas páginas asustan a los jóvenes esas novelas ya están pasadas de moda le niegan todo ese campo de lecturas amplias e incluso el de la novela que es una variación del cuento, que se nos paso en el acontecimiento pasado; también dicen a los chicos del campo no es conveniente presentarles un libro en el cual se hable sobre el semáforo porque son objetos que ellos no conocen es una barbaridad, los diccionarios son aburridos, hay que leer por lo menos cinco libros por año y cuáles y como. Es una vergüenza que estén terminando la secundaria y no hayan leído un capítulo de don quijote hay que ver qué fuerte es por ello que juicios de este tipo empiezan a canalizar en forma muy rígida, muy estricta la lectura en los niños del mismo modo hay otra que nos menciona que Octavio Paz es un elitista entonces quien dice esto no ha leído a Octavio Paz.

Otra más las imágenes deben ser realistas estrechándoles la imaginación a los niños; otra más hay imágenes en los libros modernos que deforman el gusto de los chicos, las historias que les demos a leer deben ser alegres ya que bastantes problemas hay en la vida eliminando por ejemplo todo lo de los recados, todo lo de las medicinas todo lo de los instructivos. Otro a forma es la que dice que las chicas prefieren las novelas de amor y los muchachos de aventuras, no saben que los géneros hay una diversidad mas allá de pros late mas allá de sus polaridades.

La literatura muestra la belleza del lenguaje pero primero tienen que aprender a escribir, imaginémonos esta última cuando los cuarta primero tienen que aprender a leer antes de aprender a escribir los cuarta tremendo es raro encontrar en nuestro medio muchas deformaciones en la forma que los adultos pretenden enseñar a los niños entonces no estará en una trayectoria formativa de lector en donde alfabetización no tendrán una autonomía para saberse manejar ellos mismos en la lectura no existirá eso.

ACONTECIMIENTO 20.

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

El texto de Gerardo Cirianni y Luz María Peregrina en la página 53; nos sugiere la posibilidad de trabajar con conceptos por ejemplo los conceptos de utilidad, belleza y pertinencia se pueden trabajar a través de textos al sabiendo seleccionarlos, al niño se les pueden dar textos de pertinencia a través de planteamientos de problemas, problemas reales por ejemplo que ante cierta pregunta lo hagan acudir a un diccionario, y que aprenda a manejar el diccionario ante una palabra por ejemplo: “acuache” esa palabra en el diccionario puede tener una situación real de la necesidad de buscarla o por ejemplo cuando alguien le pide disculpas, cuando el da disculpas a través de una carta está solucionando un problema que tiene con alguien o del mismo modo cuando tiene un juguete y este lleva instrucciones.

El problema es leer para resolver esos problemas como es el de armar o manejar el juguete así pueden existir diferentes tipos de textos pero todos apuntados a resolver problemas otra cosa es cuando **el concepto de utilidad**; la utilidad viene cuando se usa en medio del texto como un medio para obtener recursos para manejar alguna cosa, por ejemplo un número telefónico, el número de dirección, o aprender a leer los números es cosa importante cuando es un medio para buscar algo, otro recurso es cuando por ejemplo los papás van a preguntarle a los hijos traeme la sal, traeme la azúcar ahí arriba esta, si la azúcar esta etiquetada el niño no solo la proba para saber si es azúcar si no que también podrá ver las etiquetas si dice azúcar o si dice sal y no nada más con esos sino con muchos otros objetos que pueden estar etiquetados y que el papá puede decirle traeme esto, traeme lo otro, del mismo modo la maestra en el aula también lo puede hacer esto es con respecto al concepto de utilidad, que hay textos que contienen recursos para localizar algo se diferencian muy claramente con el concepto de pertinencia cuando es un problema y con qué medios textuales podemos resolver ese problema ni tanto encontrarlos como es la lógica de los recursos.

Otro aspecto que sucede con el concepto de belleza es que la belleza sirve para el recreo el entretenimiento la fantasía para expandir las posibilidades de la imaginación y con ese medio

podemos imaginar por ejemplo textos que despierten la imaginación un escenario de naturaleza llena de colores, aire, niños pasto, animales, juegos, un bosque de colores lleno de bullicio de los niños o también podemos referirnos a acciones: acciones nobles, acciones grandes, acciones heroicas, acciones altruistas, acciones de amor, todo esto la belleza se puede ver los actos en objetos en los escenarios pero también en la forma de contar las cosas pero no nada más en las palabras como puede ser la poesía; entrenar en la poesía a los niños también es una forma de impartirles belleza.

Capítulo 4. Estudio de los acontecimientos desde las observaciones empíricas

4.1. Profesora: Sofía.

ACONTECIMIENTO 1.

- **Pueden recibir o transmitir mensajes e influir en los demás o ser influidos por ellos.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

El niño desde muy pequeño ha observado que las personas adultas que viven en su casa, en el preescolar, utilizan signos para comunicarse con los demás, y que al hacerlo generan cierto impacto y al ver tal influencia sobre los demás en forma de respuestas e interacciones experimentan la satisfacción de alcanzar determinados logros (como por ejemplo, llamar por su nombre al tío o a un vecino). Es por ello que durante la niñez los niños, muestran deseos incesantes primero por aprender a hablar y comunicarse más, y después, cuando ingresan a la escuela en unas clases que los estimule adecuadamente, muestran deseos por aprender a escribir. Son muchas las cosas que los pueden motivar en la lectoescritura. Tal deseo se puede empezar a manifestar incluso desde edad muy temprana, ya que comienzan a manipular los diversos recursos de lectoescritura a su alcance sea en la escuela o sea en el hogar. No obstante empezar de los 3 a 4 años, el aprendizaje de la lectoescritura implica el desarrollo de esfuerzos a través de largos lapsos de tiempo que pueden alcanzar la vida entera, pues el lenguaje es siempre recreativo y constantemente cultivable y enriquecedor. Al inicio de dicho proceso, el niño debe desarrollar habilidades de coordinación visual, motriz y cognitiva, antes de mostrar habilidades más amplias de lectoescritura. Entre las habilidades iniciales se encuentran las siguientes:

- ✚ Su primer trazo que realiza son líneas, o garabatos, a los que el adulto, les da un alto grado de aceptación, provocando en el niño un sentimiento de si entendieron lo que escribí.

- ✚ Poco a poco el niño va dejando el garabateo, para dar le paso al dibujo que en primera instancia, ya puede transmitir con más claridad lo que quiere comunicar, por sí mismo.
- ✚ Logra trazar pequeñas líneas que poco a poco van teniendo más sentido ya se inclinan más hacia el trazado de las letras convencionales del sistema de escritura, y aun que aun no puede escribir palabras, completas, ya va poco a poco interiorizando es sistema de escritura.
- ✚ Sabe que cuando escribe a una persona que para él es especial, esta reconoce su esfuerzo, y le brinda reconocimiento.
- ✚ Reconoce a través de sus experiencias que la escritura es un medio de comunicación de influencia social.

ACONTECIMIENTO 2.

- **Los niños aprenden a hacer garabatos antes de aprender a hacer dibujos.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

El garabateo en el niño desarrolla aspectos esenciales, los cuales mas adelante serán requisitos importantes en la lectura y la escritura; del mismo modo despiertan, la confianza en sí mismo, la motivación y sobre todo su creatividad, de igual manera se considera una forma de comunicación interpersonal, es decir un lenguaje no verbal, pero si expresivo.

- ✚ A los niños les encanta dibujar, por lo que dibujan en cuanto papel les caiga en las manos, no les importa si son importantes o no para los adultos.
- ✚ El garabateo en el niño comienza desde edad muy temprana, el niño puede manipular lápices, crayones, colores, con los que él es capaz de dar inicio a las más fantásticas creaciones.
- ✚ El niño para crear sus garabatos, hace uso de hojas, pero si carece de ellas para el no hay límites y es capaz de utilizar las inmensas paredes que hay en su casa para plasmar sus dibujos.

- ✚ En primera instancia, todos los garabatos que el niño plasma carecen de significado para los adultos, por lo que, siempre se le tiene que dar una explicación a lo que está queriendo expresar en las hojas.
- ✚ Los adultos muchas veces juzgamos severamente los garabatos de los niños, y mucho más cuando estos se han realizado en las paredes, y los borramos, provocando, en el niño, que sus sentimientos se vean heridos. Es posible canalizar sus energías diciéndole que lo correcto es dibujar en hojas, y si quiere dibujar en las paredes, es necesario decirle claramente que para ello hay muros, materiales, horarios y sobre todo contextos pertinentes para ello. De esta manera el niño irá estructurando sus actividades y comenzará a sentirse parte de un todo en el que él se integra.
- ✚ El niño en sus garabatos, representa lo que le gusta, lo que le hace falta, lo que le da miedo, y muchas veces los recrean les da vida, y los hace parte de su vida y juegan con ellos, los consideran sus amigos, los recortan con ayuda de sus papás, dándole vuelo a su imaginación creadora.

ACONTECIMIENTO 3.

- **Los niños aprenden a elaborar dibujos antes de aprender a hacer letras.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Podemos mencionar que desde tiempos muy remotos el hombre ha utilizado el dibujo como una forma de expresión, desde la antigüedad ya que en las cavernas el hombre hacía representaciones de sus vivencias, cuando aun carencia de un lenguaje oral, donde su forma de comunicación se basaba en la mímica, y en los gritos. De igual forma el niño desde edad muy temprana cuando su lenguaje aun no es lo suficientemente fluido y entendible; hace uso del dibujo para representar las cosas que le rodean, expresar sus sentimientos, y lo hacen de una manera tan impresionante que hasta los más famosos pintores, se quedarían impresionados, al escuchar la interpretación que los niños hacen sobre sus dibujos.

- ✚ Es por eso que actividades como el dibujo libre pueden favorecer en el niño el gusto por escribir ya que a través de este, el alumno se empieza a dar cuenta de la importancia de hacer trazos que en primera instancia carecen de significado para nosotros los adultos

pero que el niño encuentra en ese arte una forma de expresarse y comunicarse con los demás

- ✚ Es una forma de dar inicio a la estimulación de su coordinación tanto motriz como perceptiva. Siempre es posible encontrar formas nuevas de tomar y mover el lápiz, así como de experimentar los materiales que usa y las formas de interacción con los demás al hacer garabatos, pero si no se ejercita y se estimula en el niños el hacer garabatos, pronto dejará de hacerlo desaprovechándose así la oportunidad para progresar en varios aspectos de la lectoescritura inicial
- ✚ Los ejercicios con garabatos les ayuda para ir dando inicio a los primeros trazos (líneas, círculos) que más adelante son la base para dar inicio al trazo de las letras; porque no hay que olvidar que las letras se conforman por líneas y círculos.

ACONTECIMIENTO 4.

- **Los niños aprenden a escribir letras y palabras antes de escribir textos.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Los métodos tradicionalistas, para la enseñanza de la lectoescritura no han dejado de funcionar aun en la actualidad, esto se debe más que nada a la forma de enseñanza que imparten los docentes, ya que siempre dan inicio a esta actividad con las letras por separado exclusivamente, las vocales, posteriormente, palabras y en edades muy tempranas muy poco les desarrollamos la elaboración de textos, y no por que el niño no muestre interés, si no porque si ya es complejo enseñarles leer y escribir.

ACONTECIMIENTO 5.

- **Aprende a escribir su nombre.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Podemos considerar que uno de las experiencias más significativas en el aprendizaje de la escritura inicial, es la de aprender a escribir el nombre propio. Ello se facilita con mucho mayor razón, si el niño está familiarizado previamente con su nombre, ya que desde muy temprana

edad, lo ha escuchado de una forma oral, y sólo en algunos casos en las familias donde se toma importancia a la escritura como parte de la vida cotidiana, algunos niños tendrán oportunidad de verlo escrito varias veces. Pero muy diferente es cuando juega a que puede hacer muchas cosas con su propio nombre escrito en diferentes lugares, en diferentes contextos y bajo determinados juegos. En este sentido, las experiencias específicamente dedicadas a jugar con el nombre propio le aportarán una importante emocionalidad porque estarán ligadas a su identidad como persona. Por ejemplo, comienza a observar que no se escribe igual al de los demás y asociará esto con la idea de que él es especial y digno de su propia singularidad, lo cual a su vez lo ayudará a ir identificando sus objetos personales, de modo que lo hará miembro único dentro de un grupo social, ya que su nombre lo identifica y lo define con sus propias características personales.

Podemos ir analizando que para que esto se lleve a cabo el niño tuvo que pasar por ciertas experiencias ya que la adquisición de la habilidad de escribir su nombre no se dio de una forma espontánea paso por varios procesos que muchas veces no tomamos a consideración:

1. Escucha su nombre, pero no sabe qué se puede escribir.
2. Observa su nombre escrito en el pizarrón, pero aun no lo puede escribir por sí solo, se le dificulta trazar las letras que lo conforman. Es por ello que lo ayudaremos punteando su nombre en una hoja para que él lo pueda ir delineando, con diferentes colores y vaya viendo como se forman las letras una por una y que todas son diferente.
3. Solo logra identificar la primera letra de su nombre y se apropia de ella, ya que menciona que los objetos que llevan esa misma letra se escriben con la letra de su nombre.
4. Da inicio a escribir su nombre pero aún omite letras, aun observándolo escrito.
5. Escribe su nombre, utilizando un rompecabezas que contiene, solo las letras que lo conforman.

6. Puede escribir el solo su nombre sin ayuda de un adulto, además de que diferencia cada una de las letras que lo conforman.

ACONTECIMIENTO 6.

- **El niño muestra deseos por aprender a leer a edad muy temprana o muy tardía.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Existe un debate acerca de si el niño en edad preescolar es o no apto para dar inicio a la lectura. Sin embargo, no podemos establecer un único parámetro válido para todas las culturas y contextos acerca de a qué edad es correcto que el niño comience a leer; en la actualidad por ejemplo, podemos ver en la televisión anuncios de un método que enseña a leer a bebés de un año, y por otro lado también podemos encontrar espacios, sobre todo en el medio rural, en donde hay muchos niños mayores de 10 años que son analfabetas. Aparte de las desigualdades educacionales, esto significa que en cada medio social existe una específica cultura que promueve o inhibe el aprendizaje de la lectura. En algunas familias muchas veces es el propio niño, él que pone la iniciativa, al mostrar interés o deseos por saber que dicen las palabras escritas que el observa dentro de su contexto; estamos hablando de un contexto letrado, en donde desde la casa, la urbe, el niño está familiarizado con los anuncios, los productos, las tiendas de autoservicio, en donde puede observar que estas palabras se refieren o nos indican algo, y que el poco a poco va haciendo la diferenciación. Entre las diferentes palabras ya que de acuerdo a la palabra escrita es lo que se pretende se venda, o asistas a un lugar de compras, de recreación, de estudio, etc. Veamos algunas de las principales formas de aprendizaje cotidiano de la lectura en los niños de los medios urbanos:

1. El niño se familiariza con los productos alimenticios que consume en su casa y es capaz de decir, que es lo que dice aun cuando no sabe leer; por ejemplo para el solo existe una clase de leche si en su casa solo consumen, leche de la marca Alpura.
2. También podemos decir que los niños se van identificando e incluso interiorizan las palabras que le son leídas por un adulto, es decir muchas veces preguntan: ¿Mamá, papá qué dice ése letrero? Y de acuerdo a la respuesta, ellos van diferenciando los lugares, los productos y las ocasiones típicas en que se expresan determinadas palabras plasmadas en específicos lugares. Por supuesto, para que ello sea posible, siempre piden

una explicación, porque detrás de toda pregunta que hacen los niños, y después de la respuesta dada, va otra pregunta ¿Para qué se usa? ¿Qué se hace ahí? ¿Para qué sirve? etc., lo cual sin duda es de inestimable valor, ya que le ayuda el ver la palabra escrita. Por ejemplo, la palabra biblioteca, va a ir asociada al edificio donde hay libros, y si observa la palabra Ludoteca, sabrá que ahí hay juegos. Todas estas experiencias con la lectoescritura, en que el niño muchas veces juega un papel activo, le van a alimentar y hacer comprender la importancia de leer.

3. De los varios aprendizajes posibles de la lectoescritura, los cuentos son una de las vías que mas aprecian los niños. Tan es así, que no es raro observar que se aprenden los títulos por sí solos, así como fragmentos de textos, y hasta son capaces de leérselos entre ellos, y también contárselos a varias personas de su alrededor cotidiano. Además, aún cuando los niños no sepan leer, en los inicios de la interacción con cuentos ya muestran un gran interés por la lectura.

Siempre y cuando los niños muestren un fervor e interés natural por la lectura, será bueno iniciarlos en el aprendizaje de la lectoescritura. Esto puede suceder espontáneamente o deliberadamente promovido por los adultos (maestros o padres), pero en ambos casos lo importante es que se canalizan productivamente las inclinaciones del niño según las oportunidades y disposiciones de los adultos, así como según los recursos y los contextos sociales favorables para el desarrollo de la lectoescritura. Si el niño es quien hace solicitudes relacionadas con la lectoescritura, ése es un momento ideal para entrenarlo en aspectos específicos de esta práctica, pero siempre sin presionarlo, demasiado porque terminaras por matar su interés o infundirle miedo por la lectura como se hacía anteriormente con el método tradicionalista basado en la simpleza de repetir los sonidos que se ven en el pizarrón.

ACONTECIMIENTO 7.

- **Los niños interpretan sus dibujos, como si fueran textos escritos.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

En sus casas, los niños ven imágenes en la televisión, en los cuadros de la pared, en los santos de la familia, en las fotos del álbum, en los productos comerciales, en los libros, en las ropas de

sus hermanos, en la bolsa de su mamá y en muchas partes, pero todavía no tiene consciente de la semejanza entre todos ellos en cuanto plasmados en un específico vehículo de comunicación; por ejemplo: papel, monitor, plástico, papel foto, yeso, tela, todos ellos con muchas figuras o imágenes diferentes. Para nosotros los adultos, es fácil clasificarlas a todas dentro de la misma categoría que designa a las cosas en las que se plasma una imagen, pero el niño no tiene dicha clasificación.

Cuando un niño aprende a ver en los dibujos cosas presentes en la realidad cotidiana que le rodea, puede a partir de ello hacer varias cosas: a) recordar mediante un dibujo en el momento presente, un objeto cualquiera que vio en el pasado. Cabe señalar que esta operación puede ser también realizada por el niño con imágenes de personas y experiencias, b) animarse a dibujar algo que recuerda, c) inspirarse en el dibujo para hablar opinando o expresando sus sentimientos, perspectiva, deseos, insatisfacciones, etc., d) hacer su propio dibujo copiado o derivado de la imagen que vio.

Sin embargo, para que el niño dé el salto para considerar la operación de leer dibujos con la de leer textos escritos, hace falta que pase con varias experiencias que se señalarán con más detenimiento más adelante en el capítulo 6.

4.2. **Profesora: Carmen.**

ACONTECIMIENTO 8.

- **Escribe oraciones breves con ayuda del docente.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Uno de los retos a los que en un momento u otro de su vida se enfrenta todo niño es el dictado, que consiste en escuchar una palabra y reproducirla en su forma escrita. Los elementos que previamente intervinieron antes del logro del dictado son muchos, pero se pueden identificar como los más importantes los siguientes: 1) la práctica de tomar el lápiz, 2) la comprensión de los ejercicios como un juego, más que como ejercicios absurdos, 3) el conocimiento sobre el contexto y comportamiento adecuado cuando realiza determinadas actividades o ejercicios, 4) la habilidad para considerar a

determinadas actividades de la lectoescritura como pertinentes según las situaciones que se presentan en la casa, la escuela y en otros lados como la calle, la cola de las tortillas, la estación de tren, etc. A través del ensayo y error el niño va poco a poco interiorizando la forma correcta de cómo se escriben las palabras (que Vigotsky llama autorregulación). Podemos analizar durante la aplicación de un dictado a niños de preescolar de tercer grado que se pueden distinguir cuatro diferentes niveles de avance:

- a. En primera instancia el niño no logra captar las palabras por lo que no las escribe, pero con los ejercicios que hace el maestro se le invita a intentarlo.
- b. En dicho intento, para comenzar a escribir las palabras, requiere que se le deletee una por una las letras que la conforman; al principio lo más probable es que se concentre en detalles relativamente insignificantes que pueden desviar su atención (p.e. el color de la pluma, la apariencia de la mano del maestro o maestra, lo que hacen las demás personas a su alrededor, el recuerdo y asociación que hace de lo que dice el texto, etc.), pero conforme los ejercicios transcurren de manera natural, va a ser mucho más fácil centrar su atención en lo que importa para que aprenda a escribir lo que se le dicta.
- c. Escribe las palabras pero hace omisión de algunas letras.
- d. Ya logra escribir las palabras completas, pero confunde algunas letras debido a su valor sonoro (ejemplo: sapato por zapato).

Es por ello que hay que enseñarle al niño que aunque las letras tienen un sonido fonético parecido su rango es diferente, en este caso la s, z, c, x; en algunas palabras como cielo, taxi, silla, zigzag, suenan igual a la “ese”, o en el caso de la j, g, x, en palabras como girasol, jitomate y México, el sonido va más relacionado a la “jota”, provocando cierta confusión en los niños al momento de dar inicio a la escritura, cosa que todo niño normal acepta con naturalidad y que después en situaciones posteriores, cuando logra comprender el sentido de la actividad, el contexto y algún aspecto específico de la estructura gramatical (p.e. los espacios entre palabras), tienen una ganancia en la motivación que lo retroalimenta y anima para ir en pos de más logros.

ACONTECIMIENTO 9.

- **El niño se familiariza con las palabras no con las letras.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Las letras por si sola carecen de significado; sólo algunas de ellas utilizadas en determinados contextos y formas tienen significado (p.e. la “u” vocalizada de manera prolongada en el circo significa abucheo). Pero todas las palabras, y con mucho mayor razón si se encuentran compuestas unas con otras, tienen significado. Esta observación es importante porque en el momento de enseñar la escritura, debemos de considerar que nuestro lenguaje está conformado por palabras y frases, no por letras solas y carentes de sentido; es por ello que un niño que aprende a leer y escribir partiendo de las letras, luego las sílabas y concluyendo con las palabras y las frases u oraciones, no tiene un aprendizaje tan espontáneo como el niño que en el contexto real, observa palabras completas llenas de significado. De aquí que cuando se notan diferencias significativas en el aprendizaje de un alumno a otro, tenga mucho que ver la forma natural o antinatural en que aprendió a leer.

ACONTECIMIENTO 10.

- **El niño hace una variable al repetir las vocales cuando las palabras constan de dos partes.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Cuando un niño se inicia en el aprendizaje de la lectura, es normal entonar las letras y aprendérselas de memoria, pero mucho más preferible es que dicha memoria esté basada en una vivencia verdadera situacionalmente espontánea. Al momento de ir deletreando, durante la ejercitación de la lectura, el niño puede estar más influido por el sonido que generan las letras que por la comprensión del significado de lo que se hace. En este caso, los niños que reproducen mecánicamente las cosas tienden a atrasar más su desarrollo en el aprendizaje de la lectoescritura.

En ocasiones la frontera entre por un lado los aspectos mecánicos de leer y escribir y por el otro la comprensión de lo que se hace, llega a ser rebasada hacia uno de los extremos, de

modo que se pierde o bien el sentido de lo que se hace, o bien la habilidad para realizar adecuadamente un determinado ejercicio. Por ejemplo, si damos a escribir a un niño la frase “A veces avisas y abusas”, se entra en una contradicción lógica que puede confundir al niño, mismo que si no se siente lo suficientemente capaz, confiado o contextualizado de corregir al maestro(a) de lo que hay de ilógico en esta frase, el contacto entre el maestro y el alumno tenderá a perderse, pues no hay lógica ni sentido que ate en una misma acción común a ambos.

En cambio, con añadiéndole a dicha frase el “no”, a modo de que quede de la siguiente manera: “A veces no avisas y abusas”, se adquirirá una mayor lógica y poniendo incluso ejemplos el niño estará de acuerdo que tal hecho sucede en varias situaciones típicas de la vida cotidiana, como cuando la mamá dice esto porque envió a su hijo a comprar las tortillas pero éste al ver a su amigos jugando canicas, se queda con ellos y no compra las tortillas o bien llega muy tarde a la casa con ellas, situación en la que la frase “a veces no avisas y abusas”, tiene significado además de representar tres ejemplos en que se utiliza una misma raíz (ab-, av-).

Podemos también mencionar otras cosas que suceden cuando se practica la entonación:

1. Cuando el niño comienza a leer cualquier palabra con base en las sílabas que constituyen a ésta, tiende a repetir la primer sílaba. Esto puede suceder porque tiene inseguridad acerca de si es o no correcta la lectura que está haciendo, pero también puede deberse a que experimenta el logro de leer y lo prolonga con el sonido. En estos casos la sensibilidad del maestro(a) tiene mucho que ver para poder potenciar el aprendizaje del alumno según la interpretación que haga del proceso concreto en el que está practicando algún aspecto específico.
2. El niño poco a poco va leyendo las palabras, sin hacer pausas entre sílabas. El niño a través de varios intentos va adquiriendo, confianza así como una mayor sensibilidad a la lectura, la considera propia además de que para él es un logro, ya puede leer palabras, por lo que se siente motivado, y es capaz de leerlas a sus amigos, padres, y a cualquier persona que se encuentre cerca de él, porque sabe que reconoce sus esfuerzos.
3. Aun se le dificulta leer frases enteras, ya que pierde el sentido de lo que dice y tiene que regresarse a leer palabra por palabra hasta concluir la oración. El proceso de la lectura es amplio, el niño ya ha logrado interiorizar la forma de la

lectura, aunque lo hace pausadamente, pero ya lee palabras, aunque nuestro lenguaje está compuesto por frases, el niño al momento de leer oraciones completas, tiende a detenerse entre palabra y palabra. Ello es porque de una u otra forma, él considera que se leen palabras, no frases completas, es importante que el maestro vaya impulsando en el niño la lectura en donde se vayan anexando poco a poco otros, componentes de la oración, por ejemplo: primero la palabra “pelota”, posteriormente anexarle el artículo, “la” para que se lea “la pelota” y después un adjetivo calificativo “grande” y el niño concluiría leyendo “la pelota grande” esta es una forma más sencilla de leer frases completas que si desde el principio ya les ponemos oraciones completas donde el niño tenga que leerlas sin saber cómo se fue construyendo y que es lo que esta oración nos quiere transmitir .

ACONTECIMIENTO 12.

- **Descripción de acontecimiento empírico**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

El aprendizaje incluye varias dimensiones en cuyo avance el alumno puede estar más adelantado en unas y más atrasado en otras; por ejemplo: respecto al visual oral, puede estar más avanzado en relación al aspecto comprensivo que puede estar más atrasado o viceversa se puede pensar en el aprendizaje de la lectoescritura y del lenguaje en varias dimensiones hay varias formas de clasificar estas dimensiones, por ejemplo una que propone un autor: es la lingüística, motriz, socio afectiva.

También podemos ver sus referentes empíricos, por ejemplo, el poder hablar mucho más rápido o lento tener un vocabulario más amplio o más restringido, en lo motriz que puede tener muy desarrolladas la habilidad de las manos, y poco las de la lengua, respecto a lo visual, coordinado con lo motriz de la mano, tenerlo más avanzado o menos, en la dimensión socio afectiva, también puede haber un entorno mucho más favorable a escribir, o a visitar hemerotecas o mucho menos favorable que eso, en socio afectivo también podemos pensar, en el entorno donde suelen gritar, mucho en la familia, o bien suelen ser muy cálidos o de un

lenguaje más fluido, y amable o de un lenguaje mucho más cortante y violento, aquí también se puede ver más lo lingüístico, lo motriz, y lo socio afectivo presente, como tres dimensiones presentes al mismo tiempo, en la vida cotidiana del niño, también podemos pensar o agregar, otros criterios en las dimensiones, de lectoescritura u de desarrollo oral que aprende el niño, dos dimensiones más que son y el aprendizaje en una determinada situación.

El aprendizaje de lectoescritura es mucho más favorecido en los contextos escolares, y en otros durante el desayuno, podemos pensar situaciones, pero no son tan intensas como las que implícitamente se enseña, la lectoescritura en la escuela, en el hogar cuando comen es una situación en la escuela, es otra los distintos ambientes favorecen de distintas formas el aprendizaje, entre otras dimensiones y clasificaciones podemos pensar en los cuentos cuales pueden tener variaciones, como la caperucita roja, que lo podemos contar de diferentes formas, variándole el estilo, pero también poniéndole personajes adicionales, o aumentando el diálogo a ciertos personajes, o el intercambio dialógico entre el lobo y caperucita, pero así como en los cuentos, pueden tener variaciones también pueden tener otras dimensiones, más estrictas de receta, en donde solamente cuenta lo básico, e incluso de manera monótona es por ello que los cuentos pueden sufrir variaciones o simplemente ser recetas rígidas.

Las otras dimensiones es la de función social en donde por ejemplo; no es lo mismo el lenguaje que se desarrolla en una estación de metro, tren o de camiones, o al lenguaje que se desarrolla cuando hacemos, fila para una tortillería, en el banco, este tipo de lenguaje que se desarrolla dentro de la escuela del hogar, en la calle misma donde un compermiso, o el preguntar ¿donde se encuentra esta calle?, estas son algunas de las funciones sociales, que puede tener el lenguaje de acuerdo a los lugares, y se puede clasificar de acuerdo a las dimensiones o funciones del uso social del lenguaje.

Del mismo modo otras dimensiones que podemos aplicar dentro de la lectoescritura es a través del uso de las cartas, o recetas o recados, por ejemplo a través de las cartas las variaciones que podemos encontrar, pueden ser las de requerimiento de determinados mobiliarios, o cartas a los amigos o que queremos que nos hagan un favor, cartas a parientes en las que queremos saber cómo se han portado, como están, o notificar el que no me llegó un

paquete el cual pague con anticipación, o las cartas a los Reyes Magos que son de solicitud de juguetes, así como la carta puede tener varias funciones y dimensiones sociales, que es el de llevar mensajes, solicitudes o noticias, igual las recetas pueden variar ya que las recetas, son otra función social que se puede dividir en varias dimensiones, como por ejemplo: las recetas que nos da el doctor, donde se estipula el medicamento y las horas en que debemos tomar la medicina, los cuidados que debemos tener, del mismo modo hay recetas de cocina, las cuales nos indican la forma de preparar determinado platillo, también hay recetas que nos indican cómo deben funcionar la televisión o la video a esos se les llama más manuales.

Otros tipos de dimensiones que podemos aplicar a la lectoescritura son el de palabras cortas y largas, incluso palabras base o desarrolladas, como subestación, submarino, subterráneo, pero también pueden cumplir función social, según a que cosa esta dirigida si es a objetos, a personas o acciones los niños tienen bien definido dado que el lenguaje puede ir dirigido a objetos o personas, pero mucho más, en el nivel preescolar, es más difícil distinguir el lenguaje de acciones.

Entonces vemos que el lenguaje de la lectoescritura, se puede desarrollar en varias dimensiones y esas dimensiones se pueden clasificar, en varias formas el secreto aquí, es que una dimensión puede dividirse en varias clasificaciones, se puede, jugar de muchas formas por ejemplo los cuentos no nada más podemos dividirlos en la variación, y recetas, y los cuenta un mexicano o los cuenta un extranjero, es por ello que podemos pensar en varias formas de clasificación, de los cuentos, si están escritos en papel, o en plástico o son orales o porque unos los cuenta, un cuenta cuentos, nuestros papas, nuestros abuelitos, o nosotros a nuestros amigos, en función a donde los compramos, cuales nos gustan, y las clasificaciones, entonces vemos que podemos trabajar en las clasificaciones dimensionar; si pretendemos clasificar en muchas formas o cosas al lenguaje, este sería muy larga, el secreto es identificarlos y clasificarlos.

ACONTECIMIENTO13.

- **El aprendizaje visual fonético lo adquiere aunque lea mecánicamente**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Aquí nos referimos que la visión y la fonética se pueden estar entrenando en su coordinación. A veces esto sucede sin comprensión, lo cual necesariamente no es malo, mientras no se separe mucho estas dos dimensiones de lo visual y lo fonético por ejemplo alguien puede dedicarse a leer rápidamente en determinado tiempo sin comprender nada, o también puede estar leyendo en voz alta letras pequeñas, y por el esfuerzo que dedica para distinguir las letras no puede perderse la comprensión; o incluso leer un texto complejo, y no entender nada leerlo en voz alta, del mismo modo puede suceder lo mismo con las canciones ya que una canción, la puedes estar cantando o repitiéndola en voz alta sin comprender algunas de las palabras, eso también les pasa a los niños que leen frente a grupo y más preocupados por la coordinación visual fonética, no comprende lo que se dice, hay un aspecto interesante que es cuando los niños leen frente a grupo hasta que punto ellos pueden dominar afinar también la entonación hasta que punto de ir comprendiendo pueden modular la forma en que dicen las cosas, aquí ya serían cuatro coordinaciones, lo visual, lo fonético, la comprensión y la capacidad de expresión conforme transcurre la comprensión, todas estas cuatro dimensiones que en el fondo podemos pensar en otras que también va coordinando el niño, del mismo modo se puede pensar en experiencias en donde lo visual fonético va mucho más junto a la comprensión por ejemplo en un trabalenguas, donde la ejercitación de lo fonético visual, en donde si ponemos a leer a un niño, el trabalenguas, tres tristes tigres tragaban trigo en medio de un trigal, aquí se ejercitan estas tres dimensiones al mismo tiempo, la visual, la fonética y comprensiva, hasta que finalmente le sale el trabalenguas bien, ya coordinaron esas dimensiones, y también podemos pensar en que hay otros ejercicios, en donde debes leer esto en determinado tiempo y contestas estas preguntas, te están pidiendo rapidez o en cierto caso que leas con cierta rapidez en voz alta o en silencio.

También existen cuentos en donde ciertas palabras son sustituidas por dibujos las cuales le permiten al niño, que aprenda a leer apelando, que es lo que se quiere decirse con ese signo, ya sea un árbol, un perro, una alberca, un juguete, que en el transcurso del texto, también puede

generar o ir ligado, a una comprensión más o menos fuerte, que transmiten los cuentos con imágenes en donde el niño puede anticipar lo que le quiere transmitir el texto.

4.3. Profesora: Ma Elena

ACONTECIMIENTO14.

- **El niño aprende a dividir el habla en dos en vocales y consonantes**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Pero más que conocerlas por escrito los niños pequeños, es un caso interesante porque puede aprender diferentes empleos y diferencias de vocales entre vocales y consonantes, podemos entrenar el uso de la “T” de varias formas por ejemplo: el tic, tac ,tic, tac de un reloj, el toc, toc, toc, de una puerta, el ensayo de una canción como tan, tan, tan, tan, o incluso el uso de una palabra entera, el toma toma, cuando le pegamos a alguien, o en el chavo del ocho cuando el profesor dice ta, ta, ta, ta, entonces son varios empleos de la “T” que se refieren más que nada a sonidos, que van unidos también a medios de comunicación, expresión como referencias a algo, así como podemos hacer ejercicios con la T también podemos hacerlos con otras letras mas suavitas como por ejemplo: sssssssss cállate o la imitación del viento chichichichii, o cuando alguien hace una irrigación sisiiiiii, o una sensación de alivio, sichiiii, esa es con chiflido, o una que se refiere a un sonido suave de infinito, chuuuuuu, que es muchísimo, o expresiones ya con vocales como por ejemplo: también oooo, aaaaa o de dolor haaaay, o de abucheo, uuuuu, o hizo mal o de bravo, eeeee, por algo que nos gusto o se hizo bien, o de que decimos iiiiii de alguien que hizo algo mal ,o una expresión de descanso que también entrena a la “U” uffff, es por ello que en la vida cotidiana podemos ver cómo, las vocales están presentes, y se pueden utilizar en diferentes expresiones o tipos, por ejemplo podemos poner vocales a consonantes, o bien poner el uso de consonantes fuertes distinguidas con respecto a las suaves como en el caso de la “T” contra el de las “S”, en todos estos casos el niño puede estar jugando, a entrenar la fonética, pero también las nociones que siempre tienen un uso social, así también se puede pensar por ejemplo; en un acontecimiento, en donde se haga teatro y en ese teatro involucradas todas estas expresiones.

ACONTECIMIENTO 15

- **Aprende a leer mamá de varias formas.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Es impresionante la multiplicidad de usos, que la palabra mamá puede tener, desde proclamar que venga, mamaaaa, reclama atención o la de ma-ma expresión de amor, la de mamá de enojo, o una de ma,ma, muestra cansancio, o una maaamaaaaa, muestra fastidio, durante las variaciones lo sorprendente es como se puede atrapar, en una sola palabra un mundo tan amplio, el niño sabe que es su mamá pero esa palabra se puede utilizar, en muy diferentes contextos, el teatro puede ejercitar esa palabra, y esos usos en sus diferentes funciones, sociales podemos pensar en una obra de teatro en donde vayan implícitas dentro de una historia varias funciones, del uso de mamá nos podemos imaginar muchísimas, es interesante observar conforme, el niño crece se va enriqueciendo el uso o las nociones, de la palabra mamá por ejemplo: casi al nacer propiamente no dice la palabra mamá pero sus funciones principales es el de pedirle de comer.

Pero también es el de la necesidad de ir al baño, o de distraerse, son tres formas principales en la que los niños desde muy pequeños, enlienzan a desarrollar su lenguaje, y sus formas de expresiones, ya después cuando saben decir mamá ya emplean esas, funciones no nada más para esas tres funciones, sino para muchas otras de modo que a los 5 años, nos sorprendería el número de variaciones que pueden ir implícitas en la palabra, mamá hay muchas obras de teatro especialmente, para los pequeñitos que si asistimos, a esas obras de teatro, y ponemos atención es sorprendente, cómo a los 4 y 5 años que son pocas las obras, que hay para niños de esas edades, es sorpréndete el número de funciones que podemos encontrar ya, y de estimulaciones que podemos encontrar dentro de una obra sencilla lo que pasa es que aun no logramos descubrir lo complejo que realmente hay detrás de ella.

ACONTECIMIENTO 16.

- **Los signos de la escritura son las representaciones del lenguaje oral.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Esta concepción del lenguaje como reflejo, supone que el lenguaje es una copia fiel de lo que designa así, podemos describir una silla, que es de madera, que tiene determinadas medidas, que es lo que hicimos con ella, cuanto nos costo, etc.; y pensamos y suponemos que el lenguaje es una copia fiel de la realidad.

Sin embargo este es un extremo por que el otro extremo es el lenguaje como laberinto, es decir que a lo mejor, finalmente la silla no la vemos como tal, sino como un pedazo de madera, armada de determinada forma o de que la silla puede servir para golpear, en si distorsionamos el concepto de silla, o bien en el mismo lenguaje donde supuestamente, describimos una situación todos la vemos diferente, como cuando alguien le pega a alguien o a alguien le pasa algo, no hay una sola forma de entenderse si no podemos decir, que la culpa la tuvo el niño o la tuvo, la mama, el perro, etc., eso será el lenguaje como laberinto

El lenguaje como laberinto, o como reflejo, representan dos extremos, como laberinto el lenguaje nos pierde, y el lenguaje como reflejo caemos en un dogma, que se representa como una sola realidad, esta expolaridad es falsa por que en el fondo los dos extremos o sílabos del lenguaje como laberinto y reflejo y entre los dos extremos tenemos que aprender que el lenguaje sobre todo es recreativo, o sea que podemos regularlo, recrearlo y en el proceso, aprender, si no consideramos que el lenguaje puede ser recreativo, y sobre el proceso autoregularnos, autocorregirnos, que puede tener una dirección en ese proceso así como enriquecerlo, aprender muchas cosas pero también, direccionarlo, si no aprendemos eso caemos en lo que se llaman las trampas del lenguaje, pensar que algo se nos escapa o casi todo se nos escapa todo del lenguaje, el lenguaje siempre debe ser un lenguaje claro y preciso, entre esos dos extremos debemos de pensar que en lo relativo estamos medio abiertos o medio cerrado; siempre la regulación debe estar mas direccionalidad; ya que se parece más a un caminito que debemos ni muy abierto ni muy cerrado que debemos caminar manteniéndolo con una apertura, equilibrada, eso es difícil pero es una forma de anticiparse a la naturaleza del lenguaje.

ACONTECIMIENTO 17

Desde edad muy temprana los niños aprenden que mediante los signos o señales incorporados mediante trazos en algún objeto, **pueden recibir o transmitir mensajes e influir en los demás o ser influidos por ellos**. Primero aprenden que los adultos se comunican entre sí a través de dichos signos, pero de allí hasta el momento en que ellos lleguen a conocer los rasgos principales de cómo lo adultos se comunican, existe un largo proceso de aprendizaje.

- 1) La primera parte de dicho proceso (cuyo inicio resulta muy difícil de detectar por parte de un adulto), transcurre desde que se da cuenta de que los adultos se comunican escribiendo, hasta el momento logra realizar sus primeros trazos con algún lápiz o crayola en un papel o en una de las paredes de la casa.
- 2) Una segunda parte consiste desde el primer momento en que elaboran un trazo, hasta el momento en que intentan realizar su primer dibujo ¿O es que buena parte de los garabatos ya son intentos de dibujos representativos y los adultos no nos damos cuenta o no lo sabemos? ¿Existe en los niños que hacen garabatos un proceso formado por intentos representar mejor cosas de manera cada vez mejor? Lo más seguro es que dichos intentos no sean lineales, sino que por la razón de que se mezclan confusamente con ensayos de otra índole (p.e. sentir la sensación en la mano del recorrido del lápiz por la pared, ver cómo se desprende del lápiz material mientras se desliza, coordinar vocalizaciones, entonaciones o palabras mientras pinta, mero desahogo afectivo, etc.).
- 3) La tercera parte va desde la primera acción clara de dibujar algo, hasta la primer letra espontánea,
- 4) Y finalmente la cuarta etapa dura desde que escribe espontáneamente la primer palabra (p.e. su nombre), hasta que compone un pequeño texto con varias palabras.

Estas cuatro etapas aluden al sinuoso camino durante el cual el niño va definiendo su entendimiento de la escritura y sus habilidades para ejercerla. Sin duda alguna, en dicho proceso los componentes biológico y social se unen inextricablemente; lo que escribe hacia los seis años no fuera posible si no hubiese desarrollado su coordinación visual-motriz-cognitiva, ni tampoco lo hubiese logrado si lo que escribe careciera por completo de función social alguna ¿Cómo se

da este proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, en que lo biológico y lo social se entremezclan de manera compleja? ¿Es siquiera adecuado separar analíticamente lo biológico de lo social? En las ciencias sociales, Piaget y Vigotsky son los dos autores que mejor ilustran esta oposición ¿Pero existen autores que se atreven a entremezclar ambas dimensiones? De hecho tanto Piaget como Vigotsky coinciden en que lo biológico y lo social interaccionan dialécticamente y que dichos procesos hunden sus raíces en el cerebro de los niños (y de las personas en general) y la cultura de las sociedades, y la distinción misma entre lo biológico y lo social forma parte intrínseca de lo aprendido: para funcionar nuestras sociedades no pueden prescindir de la forma como conciben lo biológico, ni tampoco lo biológico (o sea, el cuerpo humano, el cerebro, sus órganos y sistemas perceptivos, etc.), puede dejar de ser influido por la forma como los seres humanos viven en sociedad, por lo que la pregunta sobre cómo se da la mezcla entre lo biológico y lo social apunta hacia estudiar más bien las respuestas que brindan las grandes teorías epistemológicas-antropológicas, de entre las cuales estamos obligados a conocer al menos algunas en sus rasgos principales, lo cual tampoco debería de ser pretexto para la vaguedad, sino más bien para las orientaciones de primera aproximación con base en cuyo conocimiento posteriormente nos permita estar en condiciones de dar respuestas más precisas. De esta manera, de acuerdo con lo anterior, se ha podido advertir que las grandes teorías del aprendizaje son ineludibles en el estudio de cómo aprenden los niños la lectoescritura.

ACONTECIMIENTO 18.

- **Los niños aprenden a hacer garabatos antes de aprender a hacer dibujos.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Es natural que las primeras acciones con un lápiz estén destinadas a que los niños las descubran como un forma básica, elemental de influir en su entorno (quién no recuerda los grandes garabatos sin sentido y por todas partes de la casa que hacen los niños en sus primeros contactos con algo que pueda escribir, sea un lápiz, una crayola, bilé, comida, etc.). Sin embargo, tal forma elemental de influir en el mundo, en un momento dado de su desarrollo, el niño se da cuenta

que el acto de trazar cosas puede trascender y de hecho forma una de las cosas más importantes del funcionamiento del mundo de los adultos.

ACONTECIMIENTO 19.

- **Los niños aprenden a escribir letras antes de escribir textos.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Esto, que pudiera ser obvio, en realidad no lo es; las letras son las unidades de la escritura, pero casi siempre son unidades sin significado. De la misma manera, se podría decir que las palabras son las unidades del lenguaje, pero ni siquiera: las verdaderas unidades del lenguaje son las unidades significativas, independientemente de la cantidad de palabras o lo largo del texto y su estructura. La frase “Te amo”, pasa a ser una unidad significativa, sólo cuando es proferida en un determinado contexto (aún cuando sea sólo para ejemplificar algo como es el caso que aquí atañe). Si no atendemos a las unidades significativas y las funciones sociales, lingüísticas y motrices que cumplen en el niño los diferentes aprendizajes de lecto-escritura (lo cual debe forzosamente hacerse con alguna dosis de lectura teórica), difícilmente se podría seguir adelante en la profundización de cómo aprenden a leer y a escribir, así como de las formas buenas y malas de impulsarla en los niños.

ACONTECIMIENTO 20.

- **Escribe su nombre.**

DESARROLLO DE REFLEXIONES:

Podemos considerar el dar inicio al sistema de escritura, a través del uso de nuestro nombre, es por ello de gran relevancia para el niño que está familiarizado con su nombre, ya que desde muy temprana edad, lo ha escuchado de una forma oral, pero nunca lo ha visto escrito es por eso que la primera experiencia que tiene al ver que no solo se puede escuchar, sino también plasmar en un papel, es muy emotivo para el ya que comienza a observar que no se escribe igual al de

los demás, que lo ayuda a ir identificando sus objetos personales, y lo hace miembro único dentro de un grupo social, ya que su nombre lo identifica y lo define como una persona especial.

Podemos ir analizando que para que esto se lleve a cabo el niño tuvo que pasar por ciertas experiencias ya que la adquisición de la habilidad de escribir su nombre no se dio de una forma espontánea paso por varios procesos que muchas veces no tomamos a consideración.

Conclusiones

El estudio de los acontecimientos desarrollado a lo largo de esta tesis, arrojó como resultado varias lecciones importantes para la teoría y para la práctica de la lectoescritura inicial. Si se toma en cuenta que las reflexiones teóricas pueden aportar buenas ideas, entonces las reflexiones de cada acontecimiento de lectoescritura expuestas en los capítulos cuatro y cinco, permitieron ganar en claridad en cuanto a una confusión que es muy frecuente en la pedagogía y también en las ciencias de la educación, a saber: *que las buenas ideas pueden servir para por una parte observar mejor la realidad u obtener mejores diagnósticos, y por otra parte, vistas desde otra perspectiva pueden servir también para transformar productivamente la práctica.* Muchas veces se suele confundir estas dos cosas, pero el estudio de los acontecimientos mostró las ventajas de hacer la distinción. Como se vio por ejemplo en uno de los casos desprendido de los textos teóricos; el del aprendizaje sobre la interpretación y uso de los textos descrito por dibujos, el niño aprende progresivamente a ser más fino y diestro en el manejo de las relaciones entre ellos. Para esto, no hizo falta intervenir a los niños teniendo como meta que mejoren su aprendizaje de lectoescritura, sino solamente se les observó para poder conocerlos mejor a través de la elaboración y manejo de las abstracciones adecuadas, por lo que la cuestión de la mejora a través de la intervención es dejada por la autora como una cosa aparte. En palabras más breves y claras: las reflexiones teóricas que trabajan con una más o menos alta abstracción, pueden aportar a solamente conocer al niño mejor sin forzosamente intervenirle en sus mejoras. Esto lo demuestran prácticamente todos los experimentos y observaciones que hace Emilia Ferreiro en su libro *El sistema de escritura en el niño*, pues considérese que no es del interés de ella promover la lectoescritura en sus experimentos, sino solamente observar al niño y poder con base en ello ir enriqueciendo su teoría. Así, como parte de su teoría, Ferreiro descubre que conforme transcurre interacción del niño con los adultos, van aprendiendo a hacer mejores clasificaciones e interpretaciones de los textos y dibujos.

Otra de las enseñanzas que arrojaron los estudios de los acontecimientos, es que las transiciones entre las abstracciones teóricas y las observaciones empíricas suelen ser bastante sutiles e inconscientes: sucede con gran frecuencia que o bien las necesidades prácticas imperan interrumpiendo las reflexiones teóricas, o bien se renuncia a éstas al no ser visiblemente

productivas en la práctica. Sin embargo, como hemos visto, por sí mismas, o sea sin forzosamente intervenir al niño, pueden seguir siendo productivas simplemente al contribuir a conocerlo mejor. En el medio educativo mexicano, es muy común encontrar que se privilegia mucho la práctica por sobre la teoría, siendo que ésta última no sólo puede aportar para conocer mejor al niño, sino también para mejorar de forma más potente las prácticas. Sin embargo, el desprecio por la teoría proviene de que la acción se posterga, lo que puede ser visto como una desesperación por intervenir apostando a la inmediatez y a las acciones intuitivas si no es que inconscientes. La ciencia nos enseña precisamente lo contrario: que la reflexión detenida y sistemática puede conducir a buenas ideas, ya sea para conocer mejor a los niños, o ya sea para, además de lo anterior, intervenirlos mejor. En especial, la descripción y reflexión detenida sobre los acontecimientos de lectoescritura, permitieron ejercitar diversas abstracciones que muchas veces los maestros no ejercen ni reflexionan, sino que simplemente los actúan. Pero actuar no es lo mismo que reflexionar; actuar y no reflexionar puede conducir a errores y malos diagnósticos.

A su vez, uno de los resultados más destacados del trabajo con los diversos acontecimientos de lectoescritura desarrollado en los capítulos cuatro y cinco de la tesis, fue que permitió desarrollar la habilidad para la inducción y la deducción; es decir, para pensar las cosas desde el todo a las partes o desde las partes al todo (p.e. pensar el aprendizaje del número en el niño como el aprendizaje de “la cantidad” en abstracto, o bien el aprendizaje de la aplicación del uso de los números en diferentes contextos). En especial la hermenéutica nos enseña que realizar reflexiones circulares entre el todo y las partes puede conducir a una mejor comprensión del fenómeno, pero esto requiere de mucho sentido común aparte de una gran motivación para identificar y saber resolver problemas atendiendo al contexto y a la multiplicidad de factores que intervienen en el aprendizaje situado del niño.

Bibliografía

Aguirre, Javier, (1996), *Desarrollo de la inteligencia motriz como base para la evolución y capacitación humana en los primeros años de vida*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Dpto. de Fisiatría y Enfermería.

Aron, Raymond (2001). *Lecciones sobre la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Boutier, J. (2005). "Fernand Braudel, historiador del acontecimiento". En Revista *Historia crítica*, Núm. 27. Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 240.

Crespi, Franco, (2001), *Acontecimiento y estructura. Por una teoría del cambio social*. Ediciones nueva visión, Buenos Aires, pág. 10

Coordinación general de actualización y capacitación para maestros en servicio. (2003). "Centro de Maestros. Un acercamiento a su situación actual". En: *Cuadernos de discusión*, 14, México: SEP.

Daviña, Lila, (2003), *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*, Homosapiens Ediciones Santa Fé.

De la calle, Jaime, (2010), *Para una teoría social del acontecimiento*, Atenea Digital, Barcelona, 18, pp. 65-81.

Dilthey, Wilhem, (1986) *Introducción a las ciencias del espíritu: "Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia"*. Alianza Editorial, Madrid 1986.

Dosse, F. (2013). *Paul Ricoeur: lo sentidos de una vida (1913-2005)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Duino, de Rilke, (1985). «La inversión mitopoética en las Elegías. En *Métodos de estudio de la obra literaria*, J. M. Díez Borque (coord.), Taurus, Madrid:

Ferreiro, Emilia y Teberosky Ana (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial Siglo XXI, Editores México, Pág. 365.

Ferreiro, Emilia & Teberosky Ana, (2007), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*,

Foucault, Michel, (1992) *Nietzsche, la genealogía, la historia en foucault Michel microfísica del poder*, 3ª ed. madrid, ediciones de la piqueta.

Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica Filosófica*. Salamanca: 337, Madrid.

Galera, N., Francisco, (2001), *Aspectos didácticos de la lecto-escritura*, Grupo Editorial Universitario, Almería.

Garton, A; (1991), “La comunicación a través del lenguaje”, en *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Paidós, Barcelona. pp. 12-144.

Giddens, A, (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires.

Guillaume, L. (2006). *El pensamiento de Foucault*. Amorrortu, Buenos Aires.

Goodman, Yetta, (1982), “La escritura en niños muy pequeños”, en Ferreiro E; (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México Siglo XXI, 1982, pp. 107-125.

Lazzarato, Maurizio, (2006), *Políticas del acontecimiento*, colección nociones comunes, tinta limón, Buenos Aires Argentina.

Lerner, Delia, (2001), *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, SEP Biblioteca para la actualización del maestro, México.

Lipman, Matthew, (2000), *Escribir como y porque. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suky*, Manantial, Buenos Aires.

Majchrzak, Irene, (2004), *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*, Paidós México.

Molina, Gracia, Santiago, (2000), *Como prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Guía didáctica para la escuela infantil*, Ediciones aljibe, Málaga.

Moscovici, Serge, (1981), *Psicología de las minorías activas*, Morata, Madrid.

Moscovici, Serge, (1981), *El poder de las minorías*, ed. Rol, S.A. Barcelona.

Motta, Iris & Risueño, Alicia, (2007), *El juego en el aprendizaje de la escritura. Fundamentación de las estrategias lúdicas*, Bonum, Buenos Aires.

Pellicer, Alejandra, & Vernon, Sofía, (2006), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, SM de ediciones, México.

Popper K. y Eccles, J. (1986). *El yo y su cerebro*. Labor, Barcelona.

Ricoeur, Paul, (2003), *Tiempo y narración I configuración del tiempo en el relato histórico*, siglo XXI editores, México.

Secretaría de Educación Pública (1988), *La enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar*, Dirección General de Educación Preescolar SEP, México.

Secretaria de educación pública (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. En cuadernos de discusión, documento base. México, SEP.

Smith, Franck, (1977), *Para darle sentido a la lectura*. Editorial Visor, Madrid.

Trebitsch, Michel, (1998), *El acontecimiento, clave para el análisis del tiempo presente*, Cuadernos de Historia Contemporánea, 20,29-40.

Vigotsky, Levi, (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.

Villalobos, Piña Adelina. (1983). *Didáctica de la expresión oral y escrita*. México.