

**Gobierno del Estado de Yucatán Secretaría de Educación
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR y SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MERIDA**

**EXPERIENCIAS DE UN GRUPO DE NIÑOS CENDI EN EL ACERCAMIENTO A
LA LECTO-ESCRITURA**

Flor Janet Valdez Esquivel

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACION CAMPO:
DESARROLLO CURRICULAR**

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.

2006

INDICE

INTRODUCCIÓN

I. OBJETO DE ESTUDIO

- A. Antecedentes y estructura metodológica
- B. Importancia del estudio

II. COMO SON y COMO SE DESEMPEÑAN LOS NIÑOS CENDI

- A. Qué es y qué se enseña en un CENDI
- B. Características del niño CENDI
- C. La rutina de trabajo y los momentos de lecto-escritura en el CENDI
- D. Actividades de lecto-escritura en el grupo observado

III. EXPERIENCIAS EN LECTO-ESCRITURA DEL GRUPO OBSERVADO

- A. Ambiente alfabetizador del aula
- B. La lectura de cuentos
- C. Las investigaciones de los niños
- D. La escritura del nombre
- E. La copia y la expresión de ideas

IV. EXPERIENCIAS DE LECTO-ESCRITURA DEL GRUPO DE NIÑOS CEI OBSERVADO DURANTE SU PRIMER GRADO DE ESTUDIOS EN ESCUELA PRIMARIA.

- A. Aprovechamiento escolar.
- B. Significado que le otorgaron a la lectura y la escritura

CONCLUSIONES.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La lecto-escritura en el nivel preescolar es un campo temático abordado con frecuencia desde diferentes perspectivas, en especial en cuanto al método idóneo para acercar a las niñas y niños menores de seis años a estos procesos cognitivos, también se ha abordado desde la perspectiva de las etapas y/o tareas de desarrollo que se involucran en este proceso desde la temprana infancia.

Este trabajo, a diferencia de las temáticas recurrentes mencionadas anteriormente, se enfocará en las experiencias significativas de un grupo de niños CENDI durante su último grado de preescolar y el seguimiento que se les dio al ingresar a la escuela Primaria en cuanto a los procesos de lectura y escritura desarrollados.

Cabe aclarar desde este momento del trabajo que se utilizará la terminología niños, padres y alumnos, para referir por igual a niñas y niños, madres y padres, alumnas y alumnos; todo esto con la intención de hacer más ágil la lectura del documento. De igual manera se hará uso del término lecto-escritura para referir a la lectura y la escritura por las mismas razones expuestas anteriormente, así como las siglas CENDI por el número de veces que aparecerá esta palabra será más breve que citar el nombre original cada vez: Centro de Desarrollo Infantil.

Capítulo 1

En este apartado se describirá brevemente cuestiones relacionadas al objeto de estudio para dar más claridad en la parte metodológica de la investigación; específicamente se abordará los antecedentes y planteamiento del problema, el establecimiento de la hipótesis, objetivo del estudio, metodología e instrumentos, para concluir con la importancia de la realización de este estudio.

Capítulo 2

Este capítulo refiere al marco teórico que podrá ubicar al lector en el contexto de los Centro de Desarrollo Infantil para poder entender con mayor precisión cuestiones que se dieron alrededor de este estudio y de esta forma, aclarar las dudas que se tienen sobre estos centros antes de proseguir la lectura del documento.

Capítulo 3

En este espacio se tendrá una descripción acompañada de producciones de los niños CENDI observados que servirá como parte central del trabajo para profundizar en esas experiencias lecto-escritoras que le dan el total sentido a la elaboración de este estudio.

Capítulo 4

Para cerrar el ciclo, aquí se presentarán los resultados del seguimiento al grupo observado durante el siguiente curso escolar cuando ingresaron al primer grado de primaria. Este capítulo aborda la sistematización de entrevistas y pláticas informales con los docentes de primaria que atendieron al grupo CENDI en el primer grado, con los padres de familia y con los mismos niños.

I. OBJETO DE ESTUDIO

Actualmente se hace énfasis en la adquisición de competencias cognitivas siendo la lecto-escritura la que más interrogantes ha originado entre los docentes de preescolar, en especial en la manera de abordarla sin agredir al niño, siguiendo una currícula predeterminada y cumpliendo las expectativas sociales. Sin embargo, se ha observado que ante los esfuerzos docentes por conseguir la metodología idónea no se ha logrado el acercamiento esperado a la lecto escritura.

Lo anterior ha motivado a realizar esta investigación a través de un estudio de caso. En primera instancia, se menciona en este apartado los estudios que se han investigado respecto al tema abordando las cuestiones relativas al problema de investigación. Asimismo, se plantea la hipótesis, los objetivos e instrumentos que se manejaron a lo largo de dicha investigación. Por último, se justifica la importancia de realizar este estudio.

A. Antecedentes y estructura metodológica.

Los retos de un docente son diversos, el más grande de los míos fue el desarrollo de la lecto-escritura durante los cuatro años que estuve al frente del tercer grado de preescolar. Sin restarle importancia a los planes y programas vigentes en el nivel preescolar, siento que este campo temático ha sido controversial a través de los tiempos en cuanto a la mejor manera de enseñar al niño a leer y escribir antes de su ingreso a la primaria y no tanto del acercamiento a este campo temático como corresponde al nivel educativo anterior a la educación primaria. Este trabajo de investigación surgió de mi reto de mejorar la práctica y cuanto más me involucraba en el tema surgían compañeras con las mismas preocupaciones, interrogantes y el mismo reto: brindarles un mejor acercamiento a los niños y niñas de preescolar a la lecto-escritura. Sin embargo, a diferencia de la mayoría de los docentes e investigadores que abordan este tema, no quería enfocar mi investigación en la búsqueda o propuesta del método idóneo o las estrategias perfectas, sino ahondar un poco en esas experiencias que realmente resultaban significativas para los niños en sus primeros acercamientos a la lecto-escritura y que de alguna manera he dejado de percibir, o quizá

nunca he percibido realmente para propiciar un verdadero acercamiento a la lecto-escritura en preescolar que de frutos al ingresar a la escuela primaria.

En realidad la investigación fue tomando forma y sentido sobre la marcha, ya que al principio solo me interesaba encontrar una problemática real del aula sobre la cual trabajar en la tesis de la Maestría. Al principio se trató de encontrar la vinculación entre los saberes y haceres del docente de preescolar en cuanto a la lecto-escritura, pero fue más enriquecedor descubrir en los diarios de campo y otros instrumentos aplicados que las experiencias que iban surgiendo de los niños era lo más importante y lo que daba la pauta para que ese acercamiento tan esperado a estos procesos cognitivos fuera exitoso.

A diferencia de otros estudios, este fue más allá siguiendo a todo el grupo de niños que cursaron el tercer grado de preescolar conmigo durante el ciclo escolar 2002-2003 hasta las diversas escuelas de Educación Primaria en las que continuaron su escolaridad para observar no sólo su desempeño sino también qué tan significativas fueron las experiencias del CENDI para propiciar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura con mayor rapidez y sobre todo de manera valiosa para ellos. Cuestiones que quedaron documentadas.

La guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en preescolar refiere que la adquisición de la lectura y la escritura en los niños, dado su alto grado de convencionalidad, es el aspecto más complejo del desarrollo del lenguaje, todo esto debe a que "su aprendizaje requiere estructuras mentales más elaboradas, el niño desarrolla un proceso lento y complejo previo a su adquisición en el que están involucradas una serie de experiencias y observaciones con y sobre los textos escritos".¹

Partiendo de todo lo anterior, para plantear el problema de esta investigación es preciso preguntarse ¿cuáles fueron las experiencias significativas de acercamiento a la lecto-escritura en los niños de tercero de preescolar que facilitaron el aprendizaje de la lecto-

¹ Secretaría de Educación Pública. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. p.31

escritura formal al ingresar a la escuela primaria?

El planteamiento anterior me lleva a establecer como hipótesis la siguiente sentencia: Propiciar experiencias que partan de los mismos niños facilitarían el aprendizaje de la lecto-escritura al ingresar a la escuela primaria.

Durante la presente investigación se manejó como objetivo analizar y reflexionar las experiencias cotidianas de los niños de un grupo CENDI observado en el acercamiento a la lectura y la escritura para detectar aquellas que en verdad son significativas y los ayudarán al aprendizaje posterior de la lecto-escritura formal al ingresar a la escuela primaria.

En relación a la metodología utilizada para esta investigación quiero mencionar, tomando como fuente primaria a Rafael Bisquerra, que los estudios descriptivos se fundamentan en una observación realizada en el ambiente natural de aparición de los fenómenos y los datos obtenidos pueden ser cuantitativos o cualitativos; en el segundo caso que es el relacionado con este trabajo, el autor menciona que se trata de estudios más profundos sobre un número reducido de casos.

Este autor maneja como propósito del estudio de casos el "indagar profundamente y analizar intensivamente los fenómenos que constituyen el ciclo vital de la unidad en vistas a establecer generalizaciones acerca de la población a la cual pertenece"². Este estudio puede ser un análisis en profundidad de un sujeto considerado individualmente, o bien, un grupo reducido de sujetos considerado globalmente.

Una vez expuesto lo anterior, me permito comentar que este trabajo es un estudio de caso, y para efecto del mismo, se utilizaron diversos instrumentos que a continuación se mencionan:

-El Diario del alumno realizado del 3 de diciembre del 2002 al 3 de abril del 2003. Consistía en una libreta tamaño profesional, de cuadrícula grande en la que diariamente

² Rafael Bisquerra. Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica. p.127.

algún alumno (sorteado y establecido en un rol) registraba un dibujo con lo más significativo del día y al término del dibujo se le hacían algunos cuestionamientos al respecto y se registraban en la página de atrás (cara opuesta del dibujo).

-El Diario de campo realizado del 10 de septiembre del 2002 al 24 de marzo del 2003. En él se encuentran 26 registros centrados en la observación de la actividad central únicamente, y en actividades específicas para fines de este trabajo.

-La Libreta de planeación diaria específicamente el apartado de Evaluación y Observaciones que se llevó diariamente durante todo el curso escolar 2002-2003 y en el cual existe el registro de los avances de los niños así como de aquellas situaciones que la más de las veces sin la intencionalidad previa dieron fruto para analizar y enriquecer este trabajo posteriormente.

-Producciones de los niños que se fueron rescatando durante el curso escolar 2002-2003, algunos de ellos dirigidos pero la mayoría de los aquí presentados, y que fueron más valiosos para la reflexión de esta investigación, se dieron como dibujos libres.

-Los reportes mensuales de los avances cuantitativos y cualitativos elaborados como documento requisito en el CENDI.

-Entrevistas aplicadas a padres y niños del grupo estudiado cuando cursaban el curso escolar 2003-2004 en la escuela Primaria.

-Entrevistas aplicadas a los docentes de primaria que impartieron primer grado al grupo CENDI observado.

-Boletas de calificación y tareas de los niños durante su estancia en el primer grado de primaria.

B. Importancia del Estudio.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, afirman sobre la literatura existente y los estudios ya realizados en el campo de la lecto-escritura que se encuentran dos tipos de trabajos al respecto, "Los dedicados a propagandizar talo cual metodología como siendo la solución a todos los problemas, y los trabajos dedicados a establecer la lista de las capacidades o aptitudes necesarias involucradas en este aprendizaje"³

³ Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, p.27

Este trabajo por tanto, ya diferencia de los existentes se basa en las experiencias de los niños que pueden abrirnos los ojos a los docentes sobre los verdaderos logros y sobre sugerencias valiosas a aprovechar para propiciar un acercamiento real a los procesos de lecto-escritura en preescolar.

También puedo afirmar que los niños actualmente aprenden a leer y escribir para pasar al siguiente curso escolar cuando en realidad deberían aprender estos procesos por interés propio y partiendo de sus verdaderos intereses y necesidades, pero sobre todo partiendo del reconocimiento individual de la importancia de estos procesos y la utilidad que les conferirá desde este nivel y en especial al ingresar al siguiente nivel educativo. De igual forma, sabemos que el docente de preescolar tiene la constante preocupación por conocer la metodología apropiada para promover la lecto-escritura en preescolar y cubrir las expectativas sociales sobre este campo e ignora cómo valerse de las experiencias de su grupo que lo pueden llevar quizá a la mejor promoción y acercamiento a las habilidades comunicativas planteadas.

Emilia Ferreiro, psicolingüista contemporánea, sostiene también que desde una perspectiva pedagógica, tradicionalmente se plantea el problema del aprendizaje de la lecto-escritura como una cuestión de métodos en la que la preocupación de los educadores se centra en buscar el mejor de éstos originando la polémica en torno a los métodos utilizados en la escuela: los sintéticos contra los analíticos. "La así llamada "querrela de los métodos" (B. Braslavsky 1973) está planteada en términos de cuáles son las estrategias perceptivas en juego en el acto de lectura. ...Por eso el problema no se resuelve tampoco proponiendo métodos "mixtos", que participarían de las bondades de uno y otro".⁴

Al respecto la autora también refiere que al prestar atención en las habilidades perceptivas se descuida dos aspectos fundamentales como son la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas.

⁴ Ibid. pp. 17-21

Por todo lo anterior, desde mi perspectiva el docente de preescolar no debe enseñar a leer y escribir para que pasen al siguiente nivel educativo sino propiciar un espacio significativo con base en los intereses y características de los niños que atiende. Por esto, considero que existe la suficiente información teórica sobre lectoescritura pero falta retomar esas experiencias significativas que los niños manifiestan en el aula y que dan la pauta para propiciar un aprendizaje no formal y verdaderamente significativo y útil para el resto de su vida escolar. He aquí un gran motivo para considerar importante y relevante este estudio de caso.

La expresión formalizar la enseñanza nos ha llevado a la mayoría de los docentes de preescolar, en especial los de tercer grado a inventar o adoptar diversas estrategias que lleven a los niños menores de 6 años a leer y escribir más allá de un simple acercamiento como la teoría nos pide en nuestros planes y programas.

Sabemos que si logramos que desde el principio de su escolaridad el niño busque darle sentido a lo que lee y escribe, aprenderá a leer y escribir comprensivamente. Estaremos entonces formando seres humanos críticos, reflexivos y autónomos, capaces de enfrentar su realidad con seguridad y firmeza. La cuestión es qué tanto estamos partiendo de sus experiencias y no de las nuestras.

En el proceso de investigación y de elaboración de este documento los beneficios de este trabajo recaían más en algo personal e individual, sin embargo; el hecho de diseñar un curso-taller con toda la información recabada en este trabajo y el poder impartirlo no sólo en la Universidad Pedagógica Nacional como requisito para aprobar una materia semestral de la Maestría, sino como curso taller en el marco del II Encuentro Regional de Educación Inicial y Preescolar (en marzo de 2005), me llevó a reconocer que el beneficio es general y compartido con las docentes del nivel tanto de escuelas particulares como oficiales que comentaron (en las evaluaciones escritas tanto como lo expresado verbal y directamente) el gran valor de analizar las experiencias del grupo estudiado en esta investigación para reconocer y valorar las experiencias que están dejando aun lado de su práctica y promover por consiguiente un verdadero acercamiento ala lecto-escritura en sus aulas. Y de alguna

manera, sin ser ésa la intención o pretensión inicial, fundamenta el que se pueden hacer y lograr muchas cosas propuestas en el actual Programa de

Educación Preescolar 2004 vigente en el nivel a partir del ciclo escolar 2005-2006 y que muchas educadoras consideran como utopía o como imposibles planteándose la cuestión: ¿cómo poder enseñar aun niño de preescolar a leer y escribir sin hacerlo formalmente y de la manera tradicional?, cuestionamiento que a la luz del nuevo Programa de Educación Preescolar podría llevar a profundizar este estudio, más adelante con un nuevo grupo de estudio.

II. CÓMO SON y CÓMO SE DESEMPEÑAN LOS NIÑOS CENDI

Una vez descrito el objeto de estudio en el apartado anterior se procede a abordar de manera concisa y apegada tanto a literatura confiable como a la experiencia propia, las características que enmarcan a los niños CENDI.

En este capítulo se pretende dar claridad a conceptos manejados tanto en el título del trabajo como en los capítulos posteriores que en apariencia son fáciles de comprender pero en realidad, la concepción que se tiene sobre la Educación Inicial y en particular, sobre los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) pudiera aportar alguna confusión o contradicción al contenido general de este trabajo.

Por lo anteriormente expuesto y para fines organizativos se divide este capítulo en cuatro apartados. Al finalizar, se podrá contar con un panorama más amplio y real de los niños participantes en esta investigación así como de aquellos que asisten a estos centros educativos.

A. Qué es y qué se enseña en un CENDI

La Educación Inicial se ha consolidado en México gracias al establecimiento sistemático de objetivos y actividades dentro de un programa pedagógico; se imparte en dos modalidades: la escolarizada (a través de los Centros de Desarrollo Infantil, mejor conocidos como CENDI) y la no escolarizada (a través de los padres de familia de comunidades rurales y urbano-marginadas e indígenas, orientados por personal capacitado denominado educadores comunitarios).

Tomando la definición que se encuentra en un documento oficial que complementa el Programa de Educación Inicial, los CENDI "son instituciones que otorgan servicio a los niños desde los cuarenta y cinco días de nacidos hasta los seis años de edad. Estas instituciones trabajan en todo el país brindando dicha prestación a través de organismos

públicos y privados."⁵.

La modalidad escolarizada, representada por los CENDI, ubica a los niños, según su edad, en tres rubros: lactantes (desde los 45 días al año 6 meses), maternales (del año 6 meses a los 3 años 11 meses) y preescolares (desde los 4 años hasta los cinco años 11 meses). La modalidad no escolarizada sólo atiende a los niños que se ubican en lactantes y maternales, preescolar se destina a una institución escolarizada (Jardín de Niños). "De manera genérica, la Educación Inicial trata las formas y procedimientos que se utilizan para atender, conducir, estimular y orientar al niño; sean éstas desarrolladas en la vida diaria o a través de una institución específica".⁶

Resumiendo un poco los antecedentes de la Educación Inicial en México, citados con más detalle en el Programa de Educación Inicial, podemos mencionar en este apartado que a lo largo de la historia de cualquier país se han identificado diversas formas adoptadas por cada cultura para atender a los niños menores de 4 años; en México, se identifica la primera institución en 1837 cuando el Mercado del Volador abre un espacio para atender niños de esta edad y en 1865, la Emperatriz Carlota funda la Casa de Asilo de la Infancia atendiendo a los hijos de las madres trabajadoras, cuatro años más tarde se crea el Asilo de la Casa de San Carlos en donde se les da alimentación además de cuidados. Es hasta 1937 cuando los Hogares Infantiles (que surgen en 1928) cambian su denominación por la de Guarderías Infantiles, en ese entonces se multiplica el número de dependencias públicas y privadas que adoptan estas instituciones infantiles para responder a la demanda social del servicio debido a la incorporación de la mujer en la vida productiva del país. En 1959, se establece que las estancias infantiles sean una prestación para madres derechohabientes del ISSSTE. Sin embargo, no se contaba con personal especializado para atender a los niños en estos lugares por lo que sólo servían para guardar al niño y poco se ocupaban pedagógicamente de él.

⁵ Secretaría de Educación Pública. Manual operativo para la Modalidad Escolarizada. p.13

⁶ Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Inicial p. 21

Fue hasta 1976 cuando se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia por iniciativa del Lic. Porfirio Muñoz Ledo, Secretario de Educación Pública de ese entonces. En este momento, el nombre guardería se cambia por el de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) con la finalidad de proporcionar más que simples cuidados asistenciales y alimenticios. Se crean entonces, programas encaminados a normar las áreas técnicas de estas instituciones. En 1978, la Dirección creada dos años atrás cambia el nombre por el de Dirección General de Educación Materno-Infantil ampliando la cobertura al interior de la República, esta Dirección cambia nuevamente de nombre en 1980 quedando como Dirección General de Educación Inicial, misma que en 1985 desaparece y queda integrada como un área de la Dirección General de Educación Preescolar.

Actualmente en Yucatán se tiene la Dirección de Educación Inicial y Preescolar, dentro de la cual se encuentra el Departamento de Educación Inicial. En este Estado existen siete CENDI oficiales, entendiéndose por oficial que dependen directamente de la Secretaría de Educación, cinco de ellos corresponden al Sistema Estatal (subrogados por el gobierno del Estado) localizados en Mérida ("Juana Figueroa"), Progreso ("Julia Ceballos"), Umán (N.6), Valladolid ("Marcelina Silva") y Tizimín (N.4); Los otros dos CENDI forman parte del antiguo sistema federalizado ahora llamado transferido (subrogados por el gobierno Federal), ambos localizados en la ciudad de Mérida ("Felipa Poot" y "Dolores Otero"). Existen otros CENDI incorporados a la SEP pero que no dependen directamente de esta secretaría de gobierno como los oficiales, estos Centros de Desarrollo Infantil mencionados están subrogados por instituciones de asistencia social o independientes (DIF, IMSS, ISSTEY, TELMEX, CANACINTRA, entre otras); aunque en otros tiempos estas instituciones cumplían con programas educativos y asistenciales elegidos según su filosofía y criterio, actualmente por cuestiones de obligatoriedad los CENDI que imparten preescolar y han logrado su incorporación a la SEP llevan los planes y programas vigentes a nivel nacional.

El grupo observado en esta investigación, cursó el último grado de preescolar en una institución oficial de educación inicial, el CENDI N.2 "Profa. Marcelina Silva de Arceo" situado en la Ciudad de Valladolid. Este Centro es de organización completa,

entendiendo por esto que cuenta con ocho salones (desde Lactantes 1 hasta Preescolar 3), personal encargado de las áreas técnicas (médica, pedagógica, psicológica y directiva), y personal para todas las demás áreas del centro (intendentes, niñeras, puericultistas, educadoras, cocineras, almacenista, contralor, docente de enseñanza musical, enfermera, etc.)

Durante el ciclo 2002-2003, el CENDI N. 2 contaba con dos salas de lactantes, dos maternales y cuatro preescolares, debido a que tuvo que hacerse una reestructuración de las edades dada la obligatoriedad del nivel preescolar que para fines organizativos pide que a tercer grado de preescolar se inscriba a niñas y niños con 5 años cumplidos al 1° de Septiembre, 4 años cumplidos a esa fecha para segundo grado y 3 años cumplidos para su ingreso al primer grado del nivel preescolar. Esta reestructuración llevó a convertir la sala de Maternal III en Preescolar I y reacomodar a los demás niños en la correspondiente sala, de acuerdo a su edad al 1 ° de septiembre, para no tener problemas posteriores.

A pesar de que el Programa de Educación Inicial contempla en el manual de Espacios de Interacción un apartado con actividades sugeridas para preescolares, en el CENDI, y en general en los CENDI oficiales se utiliza además el Programa de Educación Preescolar de 1992. Sin importar la escuela infantil a la que asistan todos tienen y deben tener las mismas oportunidades de aprendizaje, todos parten con la misma carga curricular al siguiente nivel educativo, la diferencia sólo radica en los ambientes de aprendizaje áulicos y sociales que formen el contexto del niño.

El curso escolar en el que se llevó a cabo esta investigación, la Dirección de Educación Inicial y Preescolar del Estado de Yucatán implementó las Orientaciones pedagógicas como apoyo curricular en los Jardines de Niños y CENDI del Estado de Yucatán, la finalidad de este documento es "que la acción docente ponga mayor énfasis a la adquisición de competencias, es decir, las habilidades y actitudes de cada uno de los propósitos de la Educación Preescolar."⁷

⁷ Secretaría de Educación Pública. Orientaciones Pedagógicas. México, 2002. pp.2-3

En términos generales, este documento contiene las competencias que los niños habrán de adquirir al terminar la Educación Preescolar; las orientaciones al docente para lograrlas, para guiar la planeación y evaluar su práctica.

El documento en sí es una propuesta curricular que surge como resultado de un intercambio entre Educadoras, Directoras y personal de Supervisión de Preescolar del Distrito Federal, la Dirección de Educación Inicial y personal de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, quienes durante cinco ciclos escolares aportaron las inquietudes, preguntas y propuestas que permitieron ir modificando y realizando ajustes al documento que se adoptó en nuestro Estado.

Por lo anteriormente expuesto, durante la investigación, no se llevó el PEP 92 sino esta propuesta curricular que era la vigente durante el ciclo escolar observado. y no fue hasta el curso 2004-2005 que se dio a conocer el Programa de Educación Preescolar 2004 implementado en versión de pilotaje en algunas escuelas del País para luego implementarse a nivel nacional en el ciclo escolar 2005-2006.

El actual Programa guarda gran relación con las Orientaciones Pedagógicas manejadas durante esta investigación. Sus objetivos, ahora denominados propósitos, no difieren en esencia de los mencionados en el Programa de Educación Inicial y expuestos en el Anexo 1 para mayor comprensión de los lectores que así lo requieran.

B. Características del niño CENDI

Tal vez queda sobreentendido el concepto pero para efectos de esta investigación hay que definir al niño de alguna manera, no como una hoja en blanco, un adulto en miniatura, una esponja o alguna de esas metáforas que se usan popularmente. El niño es un ser humano que atraviesa la primera parte de la vida: la infancia. Es un sujeto no sectorizable, es decir, es un todo integrado afectiva, social física y cognitivamente.

Cada niño es un individuo, cada cultura es única y sin embargo, el niño conserva un desarrollo similar en todas las culturas y localidades.

Durante la infancia se sientan las bases de toda estructura en la persona en cuanto a los ejes básicos del desarrollo infantil como son la relación consigo mismo, de la cual surgirá el concepto y sentimiento de sí mismo (autoimagen); la relación con los otros, que dará lugar a los procesos de socialización (autoconcepto autoestima); la relación con el entorno, que influyen el desarrollo del pensamiento, la motricidad, lenguaje, etc. Al final de esto se encuentra el proceso de configuración de su identidad.

Pero esta identidad no se da tan fácil, viene acompañada de la maduración del individuo como resultado de la interacción con dichos ejes: él mismo, los otros y el entorno.

En esta etapa sobresalen dos sentimientos que hay que tener en cuenta: seguridad y confianza en sí mismo. Ambos van ligados entre sí y se fortalecen en cuanto han ido satisfaciendo las necesidades básicas del pequeño. El niño en edad preescolar no domina sus sentimientos y presenta reacciones que afectan y desequilibran su ser como es el caso de los llantos, miedos, rabietas, entre los más frecuentes. El niño expresa emociones pero no logra experimentarlas, eso pasará hasta que logre descentrarse, es decir, distinguir entre sí mismo como sujeto y el sí mismo como objeto. Cuando logra superar esto, llega a un nivel muy importante: comunicar la emoción. Esta comunicación se puede dar de varias formas: el lenguaje, la dramatización, la expresión plástica, etc.

El niño no es un ser vacío, que nos debe todo lo que sabe, él construye su propio conocimiento en el cual padres y docentes tan sólo somos colaboradores, no constructores. Tanto la familia como la escuela deben tener presente al niño reconociendo los derechos y satisfaciendo sus necesidades.

El Programa de Educación Inicial destaca que "la calidad en la atención y la formación que se brinde desde el nacimiento serán determinantes en las capacidades de los niños"⁸.

Los CENDI destacan por atender a los hijos de madres trabajadoras, los Centros oficiales en Yucatán, benefician primeramente a las trabajadoras de la SEGEY (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán) y otras instituciones gubernamentales.

Por lo tanto, los niños que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil son hijos de madres trabajadoras, esto es un requisito prioritario que permite afirmar que vienen de familias con escolaridad mínima de bachillerato y en la mayoría de los casos con estudios profesionales, al menos de parte de uno de ambos padres, generalmente la madre.

Esto infiere que el estrato social predominante es la clase media, entendiendo por media que económicamente cuentan con percepciones arriba del salario mínimo pero no mayores a los \$10,000 mensuales. La mayoría vive en contextos urbanizados que cuentan con todos los servicios básicos y tienen al menos un vehículo.

En cuanto al grupo observado, casi todos los niños se encontraban en el caso de que ambos padres ejercían una profesión y percibían ingresos mayores al salario mínimo. La mayoría de las madres trabajaba en el magisterio como docentes de diversos niveles educativos, pero algunas de ellas se desempeñaban en otras profesiones como secretarias, empresarias y médicos de instituciones oficiales (IMSS, Centro de salud) entre otras. Casi todos vivían en núcleos familiares estables, es decir, con ambos padres y hermanos viviendo en la misma casa. Muy pocos estaban a cargo de las abuelitas, las empleadas domésticas o nanas.

Es importante retomar del primer apartado que el CENDI N. 2 está situado en la ciudad de Valladolid, Yucatán, comunidad urbanizada que cuenta con todos los servicios básicos. Este CENDI cuenta con instalaciones apropiadas para niños menores de seis años e

⁸ Ibid. P.50

incluso para recibir a niños con alguna discapacidad física; tiene espacios amplios y adecuados para realizar diversas actividades; está ubicado en un fraccionamiento de interés social con todos los servicios básicos menos teléfono, colinda con otras escuelas de educación básica, tiene calles pavimentadas y servicio de transporte en la puerta de la institución.

Debido, tal vez, a su contexto social y familiar, así como a su bagaje individual, el grupo observado presentó gran diversidad en el ritmo de aprendizaje. De manera general puedo decir que el grupo era activo, con preferencia por actividades manuales, inquietos, participativos.

Teniendo en cuenta que los intereses de los niños son: hablar, jugar y moverse puede considerarse el grupo observado como un grupo "normal" con algunas características específicas en cuanto al ritmo de su desarrollo y aprendizaje.

C. La rutina de trabajo y los momentos de lecto-escritura en el CENDI

Los niños en estos Centros son atendidos durante el horario laboral de la madre trabajadora; durante este tiempo se les proporciona alimentación, cuidados de salud, formación de hábitos, formación en valores de convivencia y en un tiempo específico (que coincide con el que se aborda en el Jardín de Niños) actividades pedagógicas. Los niños CENDI permanecen en la institución entre 5 y 6 horas diarias en promedio considerando la amplitud del horario que se requiere para cubrir las necesidades de las madres trabajadoras.

A diferencia de un Jardín de Niños en el que el docente permanece cuatro horas (7.30 a 11.30 AM) y los alumnos tres (8 a 11); en el CENDI, el docente titular permanece seis horas en un horario establecido en cada Centro según las necesidades particulares y se coordina con una o más auxiliares del grupo, según se requiera.

En el caso muy particular de esta investigación, el horario de los niños fue variable pero permanecían un promedio de 5 horas en el aula todos los días. Como titular del grupo

Preescolar III mi horario durante el curso escolar que se llevó esta investigación fue de 6.30 AM a 12.30 PM, llegaban en promedio de 3 a 4 infantes desde mi hora de entrada ya mi hora de salida se habían retirado ya entre 5 y 6 niños. Solo tuve una persona de apoyo, una asistente educativa con horario de 8.30AM a 2.30PM

De 6.30 a 8.00 AM las actividades con ellos eran libres (platicar, acomodar algún área del salón, jugar material, colorear, etc.) dando lugar a que todos los niños se incorporaran para iniciar puntualmente (a las 8.00 AM) con la rutina de activación colectiva en la cual participan todos los grupos de maternal y preescolar del CENDI con una serie de actividades físicas al ritmo de la música con duración aproximada de 6 minutos; posteriormente y según la organización propuesta, se procedía por grupos al lavado de manos y al desayuno en el comedor; finalmente, este primer bloque de actividades cotidianas cerraba con el lavado de dientes para iniciar aproximadamente alas 8.30 u 8.45 de la mañana con las actividades pedagógicas.

En el lapso comprendido en las actividades pedagógicas (3 horas) los niños disfrutaban diariamente de 20 minutos de recreo los cuales variaban en el horario según el día de la semana (lunes de 10.10 a 10.30, martes y viernes de 9.20 a 9.40, miércoles de 11.10 a 11.30 y jueves de 10.50 a 11.10) en esta actividad sólo salía el grupo asignado al espacio destinado para jugar, no convivían con otros grupos y debía respetarse el horario para que todos los grupos pudieran participar; dos veces por semana (martes y jueves) los niños tenían de 20 a 25 minutos de Educación Física, algunas veces la clase era dirigida por el docente (practicantes que cursaban el último grado de la Licenciatura en Educación Física) y cuando éste no asistía yo me hacía cargo del grupo en la realización de esta actividad; tres veces por semana (lunes, miércoles y jueves) los niños tenían 30 minutos de Actividades Musicales en el aula de usos múltiples, actividad dirigida de manera coordinada con el acompañante musical. El resto del tiempo era íntegro para actividades pedagógicas en el aula que promovieran las competencias y propósitos de las Orientaciones pedagógicas correspondientes al tercer grado utilizando siempre la diversidad de formas de trabajo propuestas: proyectos, unidades de trabajo, rincones, centros de interés; y los múltiples espacios dentro y fuera del aula y del CENDI: salón, corredor, plaza cívica, áreas

verdes, comedor, sala de usos múltiples, etc.

A las 11.30 AM tenía lugar el almuerzo para abrir posteriormente las puertas del CENDI al medio día; una vez terminada la comida regresábamos al salón de clases para proceder con el arreglo personal de los niños, que en mi grupo consistía únicamente en el cambio de la playera o blusa si se habían ensuciado al comer o habían sudado mucho durante la mañana de trabajo, y peinarse para irse presentables a casa, actividades que ya podían realizar por sí mismos.

A partir de las 12.00 o 12.15 los niños empezaban a retirarse según fueran por ellos sus padres o algún otro representante hasta las 2.30 PM que es la hora de cierre del CENDI de Valladolid. Cabe recalcar que la hora de cierre de cada centro varía de acuerdo al horario laboral promedio de las madres.

Una vez que terminaba mi horario, los niños que aún seguían en el aula se quedaban con la docente auxiliar realizando actividades libres sin intencionalidad educativa específica como al inicio de la jornada. Para esto habíamos destinado una actividad diferente cada día de la semana: lunes-colorear (en libros comerciales) y dibujar libremente (en hojas en blanco o la pizarra), martes- jugar material de construcción (bloques de plástico y madera, telas y material reciclable), miércoles plastilina, jueves- títeres y disfraces, viernes-la actividad que más les gustara realizar. Los niños no llevaban juguetes de casa salvo contadas ocasiones en que se les daba oportunidad de llevar con la condición de que fuera sólo un objeto, que no tuviera piezas que pudieran perderse y que se jugara hasta el final de la jornada mientras esperaban que fueran por ellos, esto se habrá permitido aproximadamente 6 veces durante el curso escolar y sólo en viernes.

En resumidas cuentas, tanto en el Jardín de Niños como en el CENOI se destina aproximadamente el mismo tiempo para actividades pedagógicas y complementarias (Música y Educación Física). Por lo tanto, la diferencia más importante radica en que el docente del CENDI destina más tiempo a la socialización y los hábitos pero sobre toda a la convivencia estrecha y mejor comunicación con los niños y sus familias.

Desde esta perspectiva se rompe con el mito de que un niño CENDI está mejor preparado en cuestiones pedagógicas; pero es necesario resaltar que efectivamente, los niños que asisten a estos Centros, en especial los que están desde el grupo de Lactantes, son niños más desenvueltos, inquietos, que se integran con mayor facilidad a todo tipo de actividades, que conviven mejor con sus iguales y adultos. Pero definitivamente, la estimulación en cuestiones pedagógicas va de la mano a la del Jardín de Niños ya que se cuenta con el mismo horario, metodologías, currícula y preparación del docente frente a grupo.

D. Actividades de lecto-escritura en el grupo observado

Las necesidades básicas a las que se hace alusión desde 1990 en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos contemplan, entre otras, a la lectura y la escritura como herramientas esenciales para el aprendizaje necesarias para que "los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo"⁹.

Ahora bien, en cuanto a las necesidades básicas de aprendizaje es necesario hacer énfasis en algo: si por aprendizaje entendemos la acción de adquirir algún conjunto de conocimientos; una necesidad de aprendizaje es entonces una necesidad de cierto tipo de conocimiento y se diferencian entre sí por el tipo de conocimiento considerado como necesario, es decir, al cual se le dará prioridad.

Las necesidades de aprendizaje son básicas en cuanto a su capacidad de responder a los dominios de acción considerados prioritarios por las personas y su competencia para servir de base para la adquisición de conocimientos más avanzados.

Estos términos sobre necesidades básicas de aprendizaje no son algo nuevo, podemos encontrarlos desde el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 que

⁹ Jacques Delors. La Educación encierra un tesoro. P. 24

se dio en México pero hasta bibliografía reciente es que ha tomado mayor auge, lo nuevo se encuentra en las perspectivas actuales que permiten recuperar la unidad dialéctica entre enseñanza y aprendizaje; dar una interpretación amplia de aprendizaje y de ser capaz de incorporar conocimiento y acción a través de las competencias; devolverle la prioridad al alumno; reconocer que todos tienen necesidades básicas para satisfacer; recuperar el saber como elemento clave del proceso educativo; revalorizar el sentido del aprender a aprender; reconocer la diversidad, la relatividad y el cambio; recuperar la dimensión de lo individual; vincular los procesos educativos y los sociales.

Los términos enseñanza y aprendizaje encuentran en estas necesidades el lugar idóneo para volverse a vincular y restituirle el sentido a la enseñanza centrando la atención en el aprendizaje, y de igual manera las necesidades del educando en función de sus potencialidades.

El Programa de Educación Inicial al igual que las Orientaciones Pedagógicas, piden basar el plan de acción del docente en la detección de las necesidades educativas de los niños del grupo y el establecimiento de prioridades; éstos son el punto de partida para diseñar y realizar las diversas actividades a efectuar en el aula.

Por todo lo anterior y en cumplimiento con el propósito comunicar ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes (lenguaje escrito) de la propuesta curricular, se dio prioridad como necesidad básica de aprendizaje a las actividades que promovieran la capacidad del niño para utilizar el lenguaje escrito en un contexto comunicativo y funcional que le permita comprender y ser comprendido, en otras palabras, ser competentes para adquirir la lectoescritura en la escuela primaria. Al respecto, en otros documentos se menciona que entre las necesidades básicas de aprendizaje podrían considerarse también el saber escuchar y analizar críticamente el discurso de un político, un noticiero, una exposición o un debate (en presencia o a través de la radio o la televisión); identificar distintas variantes lingüísticas (coloquiales, formales, regionales, etcétera) y distintos idiomas; expresarse correctamente en diversas situaciones comunicativas, diferenciando las variantes coloquiales y formales; diferenciar el código oral del escrito y

sus usos específicos; escribir una carta, llenar un formulario, resumir una idea principal y redactar un texto simple entre algunas de las citadas que hacen referencias con este trabajo de investigación.

La propuesta curricular propone que los niños adquieran progresivamente la habilidad de comunicar diversos mensajes al crear dibujos y textos, y la habilidad de reconocer la función social del lenguaje escrito como una forma de comunicación, información y disfrute.

Estas habilidades se alcanzarían al promover, en tercer grado, los conceptos y procedimientos que se citan en la propuesta curricular y que para efectos de darle agilidad a la lectura de este trabajo se contemplan de manera completa en el Anexo 2 para los lectores que quisieran conocerlos con más detalle.

Como se puede observar en ese anexo, la enseñanza de la lecto-escritura con los niños CENDI del grupo estudiado no se basó en ningún método de la escuela Primaria, sino en el desarrollo de conceptos y procedimientos que les proporcionarían las habilidades y aptitudes para ser competentes en ese campo formativo o en otras palabras "tener un repertorio de procedimientos y la habilidad para seleccionar el procedimiento adecuado cuando nos confrontamos con distintos tipos de textos"¹⁰

¹⁰ Rosa María Torres. Qué y cómo aprender. P. 66

III. EXPERIENCIAS EN LECTO-ESCRITURA DEL GRUPO OBSERVADO

Una vez abordados los conceptos generales que permitirán entender mejor este trabajo y las características del niño CENDI, nos adentraremos a las experiencias infantiles del grupo de niños observado en el área de la lecto-escritura.

En este capítulo no se abordará precisamente alguno de los métodos o se dará la pauta para beneficiar a alguno, es importante aclarar y recalcar que tan sólo se abordará el valor significativo de las experiencias del grupo observado en el desarrollo de la lecto-escritura informal durante el tercer grado de preescolar.

Generalmente, en la escuela de enseñanza preescolar, los docentes no promovemos prácticas pedagógicas enfocadas a desarrollar y ejercitar las habilidades básicas de aprendizaje que son realmente significativas para los niños en este campo, pero no porque no se deba o pueda sino porque hemos mal interpretado y arrastrado tradiciones en las cuales relacionamos los ejercicios de ejercitación motriz con la promoción de la escritura y limitamos la lectura en voz alta de cuentos a la única o más importante vinculación con la lectura. Pasamos por alto la necesidad de promover competencias cognitivas para un acercamiento y aprendizaje real (en el mejor de los casos) a la lecto-escritura.

Según Zabalza la capacidad comunicativa implica, entre otros aspectos, el poder ser cada vez más capaz de hablar con los demás y compartir experiencias así como de realizar cada vez con mayor precisión el proceso de codificación y de decodificación tanto de lo que dicen otros como que los mensajes propios; saber trasladar coherentemente a palabras no sólo hechos, sino fantasías, sentimientos, y saber traducir en esos mismos términos las aportaciones de los otros; ser capaz de tratar con los demás no únicamente en forma verbal.

A. Ambiente alfabetizador del aula

La mayoría de los docentes de preescolar entendemos que el ambiente alfabetizador se forma con los elementos externos que propician la alfabetización (informal) de manera indirecta en los educandos, razón por la cual (malentendiendo el término y dejándonos llevar por la fama de creativas) las educadoras hemos llenado el salón de preciosos letreros hechos por adultos para nombrar determinados espacios del aula en los que resalta mucho más el dibujo que las letras, además de referir espacios que no son utilizados como tales, por ejemplo, el área de expresión gráfico-plástica que tan sólo son anaqueles almacenando material para realizar manualidades; también etiquetamos cuanto recipiente u objeto encontremos en el salón, en algunos casos he observado etiquetas hasta en la puerta y las ventanas; pegamos láminas con las vocales o el abecedario completo alrededor del aula cubriendo las paredes o lo que queda de ellas sin decorar aún; cuando queremos que hagan un letrero los limitamos a repintar bordes de letras con crayolas, pintura o acuarelas, o a delinear las letras pegando algún objeto decorativo (escarcha, lentejuelas, bolitas de papel crepé) o semillas; llenamos el aula con registros: de clima, asistencia, fecha, comisiones o roles, entre otros; tenemos una biblioteca en un rinconcito del aula guardando únicamente cuentos y textos de primaria ya recortados.

Estas afirmaciones son tomadas de observaciones hechas a varios salones de preescolar de manera informal, de información recopilada en pláticas informales con otras educadoras y por supuesto, confirmadas también en la misma práctica personal.

Todo esto se realiza con la falsa creencia (pero la mejor intención) de que en realidad estamos aportando y favoreciendo un buen ambiente alfabetizador. Sin embargo, no es ese el ambiente que realmente satisfecerá la necesidad de los niños para adentrarse al mundo de la lecto-escritura. Eso sólo tiende a limitar el término ambiente alfabetizador.

Y es que sin tratar de defender los errores en los que caemos la mayoría de las educadoras sobre este apartado, debo confesar primeramente que la Guía didáctica para orientar el lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar, texto de apoyo al PEP 92, no la conseguí hasta meses después de haber salido de frente a grupo (cuando ingresé como asesora al departamento técnico pedagógico ahora denominado departamento de desarrollo educativo). Además, este documento se leía como temario de carrera magisterial, por lo que las educadoras y directoras que sí lo tenían (cabe aclarar que hasta la fecha no todo el personal del nivel cuenta con este documento) recurrían a él haciendo mayor énfasis a las hipótesis presentadas ya los niveles de conceptualización de la escritura. Me atrevo a afirmarlo, porque he cuestionado a muchas educadoras y directoras al respecto y no se habían percatado (al igual que yo) del contenido que comento en este apartado, ellas sostienen que lo del ambiente alfabetizador lo realizaban siguiendo las instrucciones de sus autoridades inmediatas. Debo confesar también que a pesar de contar ya con la fotocopia del libro no fue hasta la revisión final de este documento cuando me tomé la molestia de leer a profundidad el texto, en especial buscando información específica sobre este aspecto del cual quisiera aclarar algunas cosas.

La guía citada menciona con claridad que el ambiente alfabetizador no es sólo el conjunto de textos con los que se relaciona el niño desde temprana edad sino que también debe contemplar las relaciones que las personas alfabetizadas establecen con los textos y el uso que la comunidad educativa le da a los mismos. Este mismo documento aclara también que la organización de este ambiente debe hacer de la escuela un lugar más útil, dinámico y abierto a lo que ocurre cotidianamente al niño y que le permitirá a éste interactuar naturalmente con su entorno y de esta forma podrá "experimentar, producir, interpretar, reflexionar acerca de la lengua escrita; en donde se afirme su confianza para relacionarse con la escritura con múltiples y variados propósitos; en donde él mismo proponga textos que le sean significativos y se use su propio lenguaje al escribirlos".¹¹

¹¹ ibid, pp. 127-128

Yo caí en el error de la mayoría al colocar diversos elementos alfabetizadores en el aula como por ejemplo, el abecedario alrededor del salón, ocupando toda la parte superior de tres paredes del aula. Era un abecedario comercial, de cartón plastilizado, de colores brillantes y dibujos agradables, en el cual un barco que iba al inicio de la serie alfabética tiraba de unas sogas a pequeños botes con dos letras cada uno.

La observación más interesante y significativa a rescatar para el análisis de este trabajo fue cuando uno de los niños intentó leerlo para ayudar a un compañero a encontrar una letra que necesitaba para escribir su nombre, este niño, indicando con su dedo la letra del abecedario, en realidad hacía referencia a la inicial del dibujo que acompañaba la letra, así por ejemplo, decía: **a** de avión, **b** de niño (era un bebé), **c** de campana, **d** de mano (era el dibujo de una mano con en el dedo índice levantado), **e** de elefante, **f** de foca ...y así por el estilo, letra por letra hasta llegar a la **y** de huevo (era la yema, señalada con una pequeña flecha en el dibujo de un huevo frito), **z** de zapato.

Fue entonces cuando descubrí que ese supuesto elemento alfabetizador, en lugar de ayudar estaba obstaculizando y confundiendo a los niños que ya querían iniciarse en el mundo de la lecto-escritura, cuando para la mayoría seguía siendo tan sólo un adorno más del salón, que en el futuro les iba a servir exactamente para lo mismo porque no cubría con los supuestos y las expectativas que tuve al comprarlo y colocarlo estéticamente en el aula.

Y es que definitivamente, habría que tomar en cuenta que no bastaba poner sólo las letras y acompañarlas de un dibujo para que pudieran ellos establecer relaciones que los apoyaran si los dibujos o imágenes presentadas no iban acordes a su contexto como el iglú, el kilo y el ñandú, a sus expresiones lingüísticas propias de la región como nieve en lugar de sorbete o helado, o se prestan a ser confusas como el caso del bebé en el que identificaban aun niño, el dedo en el que identificaban toda la mano, o en el caso de la yema del huevo.

Este fue el primer aviso de que algo no estaba bien con el ambiente alfabetizador, por lo que se hizo una revisión y se encontró que el área de biblioteca en realidad sólo contenía cuentos que ellos mismos llevaron y de los cuales cinco estaban repetidos. A esto agréguese los libros de texto de primaria y las revistas que ya para estas fechas (diciembre), aún a cuatro meses de iniciado el curso, tanto libros como revistas estaban recortados en su mayoría.

Al analizar detenidamente este tipo de material considerado alfabetizador en el ambiente áulico, decidí mejorarlo; de ahí que al regresar de las vacaciones decembrinas, en las observaciones reportadas el 7 de enero del 2003 en la libreta de planeación diaria, se registra que cuando el grupo regresó de vacaciones comentó que les agradó ver las cosas nuevas del salón: librero móvil (librero de madera con ruedas) con enciclopedia del mundo animal, enciclopedia de manualidades, enciclopedia de actividades para preescolares, máquina de escribir marca Olivetti, varios libros de consulta para investigar, revistas sobre temas diversos, hojas reciclables (fotocopias que podían utilizar por el lado sin escritura), lápices nuevos y portafolio.

Ese mismo día, a Javier le correspondió hacer el diario del alumno que manejábamos en el grupo y en él quedó el registro de la experiencia en torno al nuevo ambiente creado:

Maestra: ¿Cómo te sentiste hoy?

Javier: Bien

Maestra: ¿Qué dibujaste?

Javier: una mesita con puros niñitos recortando del dentista. Un dentista quitándole el diente aun niño.

Maestra: ¿Qué hicimos hoy?

Javier: Rutina, mostraste los libros nuevos, recortamos.

Maestra: ¿Todos recortaron?

Javier: No

Maestra: ¿Qué hicieron los otros?

Javier: Investigaron en los libros nuevos pero no hubo nada. Javier hace énfasis en la novedad del aula: los libros.

De esta experiencia cabe destacar dos cosas importantes, la primera es la expresión investigaron que utiliza Javier, él pudo haber utilizado verbos como vieron, buscaron o revisaron, pero decide utilizar un vocabulario apropiado y apegado a lo que realmente se pretende hacer con ese tipo de textos nuevos: investigar. La segunda cuestión a remarcar es que aunque no lograron el propósito de proporcionar la información que ellos requerían investigar, los libros nuevos ayudaron a diversificar las formas de trabajo del aula y ser un acontecimiento significativo para los niños.

Aunque pudiera parecer un punto negativo el hecho de no encontrar la información, la experiencia infantil nos arroja la importancia que le dan al evento de contar con material para explorar e ir más allá de lo cotidiano. Dado a que no encontraron lo que requerían, surge de ellos la idea de investigar en casa sobre el tema del dentista y llevar al día siguiente un trabajo para exponerles la información que encontraron.

Mi intención primordial era contar con un mejor acervo en el área de biblioteca, con nuevos libros y mobiliario especial mandado a hacer para acoger la nueva biblioteca, pero estos elementos no constituyeron un ambiente tan alfabetizador como se había pensado debido a que el tipo de información era muy poco variado, no habían textos temáticos excepto de animales, pero la curiosidad ya había despertado, al explorar lo existente y el decidir que debían encontrar nuevos textos para continuar explorando fue el momento que realmente se pudo considerar como un ambiente alfabetizador.

Miguel Zabalza opina al respecto que "todo lo que el niño hace-aprende sucede en un ambiente, en un espacio cuyas características afectan a esa conducta o aprendizaje. Según como organicemos el ambiente obtendremos unas experiencias con unas prioridades u otras, más o menos integradas, con un determinado perfil"¹². También considera que debemos percibir el ambiente de clase como un contexto de aprendizaje, que está formado

¹² Miguel Zabalza. Didáctica de la educación infantil p. 121

por diversas estructuras espaciales, de lenguajes, de instrumentos y de posibilidades o limitaciones que se relacionan entre sí para el desarrollo de las actividades formativas.

Entre otros aportes relevantes, Zabalza también opina que "la riqueza lingüística del niño en edad preescolar crece al interactuar con el medio pero esto no implica que crezca su capacidad comunicativa por esa vía. El crecimiento de estas habilidades exige tiempo y ayuda. El manejo del lenguaje en esta etapa es el que condicionará el auténtico sentido educativo"¹³. El autor enfatiza en que a esta edad los niños realizan un crecimiento progresivo de su capacidad de expresión lingüística que se relaciona directamente con el pensamiento que poseen.

Rescatando nuevamente lo ocurrido el 7 de enero y en alusión a la teoría expuesta en los párrafos anteriores, es necesario hacer hincapié que aunque los resultados fueron positivos, el ambiente alfabetizador remitido únicamente a atiborrar libros nuevos no cumple su misión sino considera la variedad de la información que contienen los mismos la cual debe ser capaz de satisfacer la curiosidad e intereses de los niños de cada grupo. En el caso estudiado, el incremento de libros no cubría más que los tópicos de animales, manualidades y literatura, no contaba con libros o revistas temáticas o especializadas en autos, oficios, investigación científica, geografía o diccionarios, cuestión que dejaron entrever los mismos niños al cuestionarlos en plenaria posteriormente.

Sin embargo, la inquietud despertó y decidieron investigar en casa. Al día siguiente le correspondió exponer a cada quien su trabajo como se ampliará en otro apartado. El diario del alumno le correspondió a Nallely, quien, a pesar de ser tímida y de pocas palabras externó la importancia de la exposición no sólo para ella sino para la clase. Ella nos comenta que lo más significativo fue jugar busca-busca en el parque pero que ese día (8 de enero de 2003) trajimos hojas del dentista, las pegamos en la pared para investigar.

Si prestamos atención a esa breve expresión podemos percatarnos que efectivamente hicieron su tarea investigando en casa y en clase expusieron a sus compañeros el resultado.

¹³ Ibid. P. 57

Sin embargo, la investigación no acabó en el papel que trajeron de casa o como ella refiere las hojas que trajeron sino que deciden pegar las hojas en la pared colocándolas arriba ya los lados del librero móvil y toman el acuerdo de recurrir a ellas cuantas veces sea necesario durante el tiempo que tarde el proyecto didáctico "Conozcamos más de dientes y dentistas". En ese momento, el grupo decide quitar el letrero de área de biblioteca y convertirlo en área de investigación por iniciativa propia así como dejar encarpeta los trabajos al término del proyecto y hacerlos parte del acervo bibliográfico del aula.

El ambiente alfabetizador va tomando cada vez más forma y significado gracias a sus experiencias e interacciones con los materiales escritos, le encuentran utilidad y sentido a las acciones lecto-escritoras, pero sobre todo le confieren importancia.

Posteriormente, el 9 de abril se reacomodó el salón nuevamente, se cambiaron algunas cosas y los niños propusieron hacer letreros nuevos para los espacios creados. Pero en esta ocasión, los letreros fueron elaborados por ellos mismos y no por mí. Ellos determinaron el nombre que llevaría cada espacio y escribieron con letra propia lo que querían; para esto, ellos me dictaron y escribí sus ideas en la pizarra para que posteriormente las copiaran en el pedazo de cartulina asignado. En esta actividad uno o dos copiaban (los más avanzados) y el resto del equipo ayudaba en la decoración del mismo ya verificar que la copia quedara tal cual sin omitir letras. Ellos se organizaron solos decidiendo sus comisiones y los materiales a utilizar, cabe destacar que todos eligieron lápiz para el trazo de letras.

El verdadero ambiente alfabetizador sigue creciendo, ahora nos lleva a analizar los registros que tenemos en el aula, en especial el de la fecha y podemos analizarlo tangiblemente en la siguiente producción de Jhoana :

En el mes de mayo, Jhoana descubre que puede expresarse no sólo con dibujos, ahora incluye recortes (un pez y una estrella), sabe que hay libros y planillas para recortar y otros que sólo son de lectura y deben permanecer intactos. Pero lo que más llama la atención es la escritura de la fecha que destaca el uso de mayúsculas y la falta de la

preposición de para unir las partículas 13 y mayo señalándose con una flecha en la siguiente ilustración, resaltada para fines de mayor claridad:

En ese momento ella sabe que no es suficiente su nombre para reconocer el trabajo que hizo, que es necesario escribir la fecha también, para identificar algo tan importante como de quién es el trabajo (su nombre), el saber cuándo lo hizo (la fecha). Al principio el salón tenía otro calendario, uno hecho de fommy (material muy utilizado en preescolar para decorados) al que le cambiaba el mes y secuencialmente agregábamos la fecha desde el primer día hasta el último del mes, luego (a partir de noviembre) lo cambié por otro al que le cambiábamos no sólo el mes sino también el día de la semana y la fecha se cambiaba cada día. La intención en este cambio de registro no fue otra que por considerar el nuevo calendario más pequeño y práctico. Generalmente, a parte del calendario que servía como registro, cada vez que realizaban algún dibujo o trabajo con hojas o cartulina, les escribía la fecha en la pizarra y quienes así lo deseaban la copiaban de ahí al realizar su trabajo; pero el día que Jhoana realiza su producción olvidé escribir la fecha como de costumbre así que ella soluciona el problema recurriendo al calendario que utilizamos para registro cotidiano, el cual, como referí anteriormente, tiene letreros móviles de los días de la semana, los números y los meses, pero no incluye nexos prepositivos por lo que ella sólo transcribe lo que observa: martes, 13, mayo. El calendario en ese momento, no sólo cumple la función decorativa sino de proporcionar a Jhoana un elemento alfabetizador que a pesar de estar ahí desde noviembre ahora cubre las expectativas de la alumna quien le encuentra función y utilidad para producir su propio texto.

Concebido de esta manera, a partir de los ejemplos citados se concluye y comprende que lo importante no es qué tan decorada esté el aula con letreros, múltiples registros y frases sin sentido para los niños sino qué tantas oportunidades le brindan esos materiales para construir sus propios saberes, plasmar sus propios textos y adoptar estrategias que le ayuden a resolver sus propios problemas en relación a la lecto-escritura.

Según los fundamentos teóricos de la Psicogénesis y la Psicolingüística, al nivel preescolar no le corresponde la enseñanza formal de la lecto -escritura sino al nivel

educativo siguiente. Lo importante en preescolar es la manera en la que el docente propicie desde su nivel el acercamiento de los alumnos a la lectura y la escritura. El niño necesita transitar por una serie de caminos que lo llevarán a la adquisición convencional del sistema alfabético, que si ya por su naturaleza son complejos, no requieren que los docentes de preescolar los hagamos más difíciles, es necesario despertar su interés y curiosidad, hacerlo poco a poco, respetar sus necesidades y nivel madurativo, presentarlo de manera natural y espontánea. El fin último de preescolar no deberá ser, por tanto, enseñar a leer y escribir al niño, sino propiciar el ambiente alfabetizador adecuado y las experiencias necesarias para que cada niño (a su propio ritmo), recorra el camino previo a la didáctica convencional de la lengua escrita que recibirá en la escuela primaria.

La experiencia más grande que compartió el grupo fue la de crear por sí mismo, tanto individual como grupalmente el ambiente alfabetizador según los esquemas y saberes que adquiere. El docente no requiere más que observar y conocer a su grupo, familiarizarse con los intereses, necesidades y experiencias lecto-escritoras de los alumnos, pero sobre todo no dejarse llevar por los materiales bonitos sino por los funcionales e interesantes, por aquellos que presentan un reto y que son los que aterrizarán en una experiencia significativa para el propio educando. Para esto se requiere no sólo hacer competentes a los alumnos sino contar con las competencias docentes que se requieren para fortalecer este polémico campo de la lecto-escritura. B. La lectura de cuentos

El ambiente alfabetizador mencionado en el apartado anterior se favorece a través de diversos medios y espacios, pero también ayuda a favorecer actividades enriquecedoras para fortalecer la lecto-escritura como la lectura de cuentos, una de las actividades más recurrentes. "Tener libros en el preescolar es una gran oportunidad ¿oportunidad de qué o para qué? Para que los niños tengan muy cerca de ellos a los libros, al acto de leer y también al de expresar algo después de haber leído"¹⁴.

Actualmente en preescolar se hace mayor énfasis al lenguaje escrito y sería bueno considerar que el uso frecuente y bien orientado de los libros para favorecer la construcción

¹⁴ María Cecilia Fierro E. y Regina Martínez P. Cómo impartir un taller de lectura en preescolar p. 13

del ambiente alfabetizador del aula es necesario pero que se ha observado que mucho antes de que una maestra acerque a los niños a practicas alfabetizadoras, ellos ya se dan cuenta de que las letras tienen un uso muy particular en el mundo que los rodea. Por todo esto es necesario considerar que "los niños son connaturalmente curiosos y necesitan saber acerca de todo. A partir de ahí empiezan a desarrollar su interés por la lengua escrita."¹⁵

Remontándonos a la práctica, y especialmente al grupo estudiado, el 8 de octubre de 2002 les conté un cuento en un momento libre sin planearlo previamente ya diferencia del que les leí días antes (también sin planeación previa), atendieron más cuando se les contó que cuando se les leyó y se interesaron e involucraron más en la actividad. Siguiendo con la táctica que había funcionado muy bien, la siguiente semana según lo planeado (ahora sí) les conté el cuento del "Flautista de Hamelín", al día siguiente "Ricitos de oro" y ya cautivado el interés por los cuentos, al siguiente día querían un cuento nuevamente pero les dije que ya no me acordaba de ninguno así que iría a la Dirección de la Escuela por uno muy especial para leerles.

La Directora del plantel me facilitó la colección de historias "Un cuento para cada día". Buscamos entonces que el cuento coincidiera con la fecha que marcaba ese día el calendario (a petición de ellos) la mayoría prestó atención. Al terminar la historia pidieron que les contara otro cuento más alegando que el anterior había estado muy corto así que ante tal justificación tuve que acceder a leerles otro, esta vez un cuento de la Biblioteca de Aula que no sé por qué razón estaba guardada en la Dirección indebidamente sin formar parte del acervo del aula y que la asistente del grupo consiguió para nosotros (aunque en realidad estas bibliotecas deben estar en cada salón como su nombre lo indica pero como sólo enviaron una colección para el tercer grado y no se quería crear conflictos con las docentes de segundo y primero que también la querían, La Directora y el Cuerpo Técnico del CENDI optaron por dejarla en la Dirección para que todo el que quisiera recurriera a ella).

¹⁵ Ibid. p.14

Mientras leía, ellos pedían que les mostrara los dibujos, ante mi negativa algunos perdieron el interés a pesar de que les comenté que no era fácil leer y mostrarles dibujos al mismo tiempo, así que las imágenes se las enseñé al concluir la explicación a quienes permanecieron en el lugar atendiendo y ellos fueron reconstruyendo la historia con base a las estampas observadas, situación que llamó la atención de los ya dispersos en el aula que empezaron a integrarse paulatinamente.

En ese momento me percaté que los niños realmente estaban más acostumbrados a las narraciones que a la lectura de libros pero a una lectura en la que predominaba la observación de imágenes y no la escucha atenta y la construcción mental de acontecimientos. Esta experiencia me llevó a comprender que mis alumnos no habían estado realmente en contacto con la lectura, los libros habían adornado el espacio sin haber funcionado correctamente, ellos no habían presenciado muchos actos de lectura (reales) en el aula. Cabe recalcar que no estoy culpando a los padres o a las maestras anteriores sino evaluándome, no había tenido el cuidado hasta el momento de leerles lo suficiente como para acostumbrarlos, era más fácil y divertido contar las cosas y dramatizarlas. De igual forma las actividades de lectura no tenían planeación específica, se daban generalmente para rellenar tiempo, eran de alguna manera actividades improvisadas, sin la intencionalidad ni la importancia requerida.

El 17 de octubre, según lo planeado previamente, leímos el "Cuento del día de hoy" en un nuevo escenario, buscamos un lugarcito fuera del salón que tuviera sombra y estuviera acogedor, en esta ocasión si disfrutamos la historia. Sin intención de mi parte, ellos poco a poco se formaron la costumbre de escuchar una lectura todos los días.

De los cuentos, el 11 de noviembre pasamos a las leyendas mayas, pero ese día precisamente, olvidé mi libro de leyendas en la casa y al no contar con acervo de ese tipo en el aula ni en la escuela, decidí regresar a las narraciones de antes. El caso es que sobre la marcha, olvidé la leyenda de la Xtabay e improvisando les conté dos versiones que fugazmente recordé. Los niños estuvieron sumamente interesados y atentos sin notar mis improvisaciones e inventos. Ciceli, Kembly y Francisco me ayudaron a dramatizar las

versiones. Después les pedí que me dijeran similitudes entre ambas versiones y las mencionaron todas. Les pedí entonces que me hicieran un dibujo de lo que habían escuchado y pude constatar que todos estuvieron muy centrados en el tema. En este momento, podemos darnos cuenta que el hábito lector ya estaba forjado en los niños y con él la escucha atenta así como la comprensión de lo escuchado, podían hacerse la imagen mental pero sobre todo ya podían representarla corporal mente e incluso por medio del dibujo.

Pero sucedió que al día siguiente cuando intenté leerles un cuento nuevamente ya no prestaron atención a pesar de que utilicé cambios de voz y otras recomendaciones que habían funcionado antes, los niños estaban desesperados por ver las imágenes nuevamente. También observé que en los momentos en los que los miraba (aunque fuera de reojo) mientras leía, prestaban más atención que aquellos en los que fijaba la mirada totalmente en el libro. Comentando al respecto con algunos de ellos sobre estos hallazgos, opinaron que les gusta más cuando lo actúan y cuando juego e interactúo con ellos que cuando les leo algo muy seriamente. Que el problema no es la lectura sino que sienten que no participan como cuando lo cuento y lo actúan después.

Esto fue interesante ya que a partir de ese momento comencé a implementar actividades posteriores a la lectura de los cuentos, leyendas y otros materiales con la intención de captar su interés y atención. Estas actividades iban desde un cuestionamiento general sobre lo abordado, la repetición de la historia cambiando frases o palabras que ellos debieran detectar, representaciones y dibujos alusivos a cargo de los mismos niños a manera de retroalimentación, hasta permanecer en silencio después de terminada la lectura y tratar de recordar al día siguiente la secuencia de la historia contada por equipos para acumular puntos, entre otras acciones.

En marzo, la pasión por cuentos, leyendas y todo tipo de narraciones se vio reemplazada (más no relegada) por otro género: el 6 de marzo les leí adivinanzas de un libro que compré, mostraron mucho interés y atención. A raíz de este evento, empezaron a crear sus propias adivinanzas y se olvidaron un poco de los cuentos y otros relatos.

El 4 de abril Jhoana llevó dos libros al salón para que leamos pero sólo dio tiempo de leer uno por las diversas actividades que estaban programadas. El interés de los niños aumentó. Es rescatable el hecho de que Jhoana nos hizo partícipes del ambiente alfabetizador de su casa y que empiece a hacer uso de él para beneficio personal y del grupo.

El 20 de mayo en el reporte de la docente que quedó en mi lugar (debido a mi cambio de actividad), queda de manifiesto la opinión grupal del gran interés por leer, le pedían que les leyera un cuento o adivinanzas con más frecuencia.

Al final de cuentas, ellos mismos me llevaron a descubrir y entendieron (sin que yo se los tuviera que enseñar), que leer implica también hacernos preguntas sobre lo que significa el texto, exige mucho más que un simple repetir palabras o decodificar signos, nos lleva a entender el significado de las palabras, a estar en contra o favor de lo leído, a contrastar formas de pensar, a formarnos una imagen mental de lo que sucede, a cambiar los finales a nuestra conveniencia, pero sobre todo a formar parte de los libros ya tomar lo que ellos nos pueden dar.

C. Las investigaciones de los niños

El interés por los cuentos llevó a los niños a involucrarse en otro tipo de textos que pudieran satisfacer no sólo su curiosidad y necesidades, sino sus dudas. El primer trabajo de investigación surgió a partir de una propuesta mía: El 4 de diciembre debían exponer en clase una investigación sobre la Navidad.

Así que de tarea para la casa debían investigar sobre el tema y pedir a un adulto que los ayudara a escribir lo que ellos investigaran, ya que debían exponerlo frente al grupo al día siguiente. A los familiares que acudieron por los niños se les advirtió que hicieran algo sencillo y que partiera de los mismos niños para que ellos pudieran recordar qué decía el texto y no fuera frustrante la actividad tratando de adivinar o recordar lo que los papás o hermanos elaboraron por ellos.

El día de la actividad, fueron pasando de uno en uno a exponer sus investigaciones para luego pegarlas en un espacio que improvisé e instalé en ese momento. Los creativos fueron Mili y Carlitos que además de su lámina trajeron algo para apoyarse y presentar al grupo: una corona de adviento (Mili) y un nacimiento de cerámica (Carlitos). En el momento fueron felicitados pero no fue hasta que me senté a redactar este documento cuando caí en la cuenta que en realidad fueron 'os únicos niños que no cubrieron con el requerimiento de la investigación que era leer su trabajo ya que no llevaron textos. Fue algo interesante e innovador pero no cubría con los requisitos de la lecto-escritura y con el reconocimiento de la importancia y utilidad de los textos escritos.

Todos hicieron una excelente presentación de la información recabada pero quien nos asombró fue Carlitos que dio los buenos días, dijo su nombre y el de su investigación antes de iniciar la explicación de su trabajo, en otras palabras, siguió todo un protocolo y se desenvolvió apropiadamente. Omar llevó su investigación pero fue el único que no quiso hablar frente a todos sus compañeros decisión que se respetó. Algunos niños al pasar a exponer su investigación sujetaron la hoja de cabeza pero hacían la simulación de que leían el contenido del trabajo.

Definitivamente, los únicos que nos dimos cuenta de ese detalle fuimos los adultos de la sala pues no faltó el niño que cuestionara si su compañero ya sabía leer o si estaba leyendo de verdad.

Posteriormente y como se mencionó en el apartado de ambiente alfabetizador, el 8 de enero debían entregar una investigación hecha en casa sobre los dientes. La elaboración de este trabajo ahora surgió de ellos y no de mí, previo conocimiento de la actividad que tuvimos en diciembre sobre navidad recién abordada. No todos trajeron su exposición, los trabajos se colocaron en el área de investigación que en esta ocasión fueron ellos quienes la sugirieron e implementaron, bautizándola también. Mildred, Evangelina y Carlos trajeron láminas. Carlitos volvió a destacar con su exposición llevando además de su ilustración (ahora sí con texto en mano) una dentadura postiza (que dijo ser un préstamo de la abuelita). Se observó mayor diversidad que la exposición anterior en los materiales, por

ejemplo Ruzena llevó un trabajo hecho a computadora, otros llevaron los clásicos recortes de planillas, unos llevaron recortes de libros de texto de primaria, y unos escribieron por ellos mismos el contenido de su exposición agregándole dibujos hechos por ellos mismos o por algún familiar.

De esta segunda experiencia cabe rescatar muchas cosas, desde el hecho de la importancia que confieren a la investigación, la diversidad de portadores y formas de exponer lo investigado, hasta el hecho de hacer una recopilación de los trabajos de investigación para acrecentar el acervo bibliográfico del aula en lugar de llevarse el trabajito de vuelta a casa. Aquí ellos ya manifestaban un interés por los textos escritos, por lo que pueden encontrar en ellos, por la utilidad y provecho que les confiere pero sobre todo por la importancia misma de las producciones que ellos elaboran, que no son menos importantes porque también son textos y son útiles.

Después de este trabajo de investigación, no hubo ningún otro bajo estos mismos lineamientos (de tarea en casa y exposición al día siguiente en el aula) pero ellos se familiarizaron con los términos y la metodología iniciando de ahora en adelante todos los proyectos o unidades didácticas con una investigación sobre el tema que podía ser con los mismos libros existentes en el salón, con el periódico (que se implementó gracias a la asistente que de vez en cuando llevaba uno y los niños le pedían que lo dejase) u otros tipos de textos a su alcance y ahora disponibles en el aula.

D. La escritura del nombre

En el reporte diagnóstico del grupo elaborado el 7 de octubre de 2002 se menciona que "la mayoría escribe su nombre pero presentan algunos problemas como espejismo, omisión de alguna letra o escritura incorrecta de alguna grafía, dos de los 24 niños necesitan copiarlo y tres de ellos no lo escriben ni siquiera valiéndose de la copia. Ya reconocen su nombre escrito y el de la mayoría de sus compañeros."

En el reporte del mes de octubre se menciona también que fue a través de sus trabajos como se pudo constatar que los niños que aún no escriben su nombre ya escriben algunas letras dispersas del mismo.

Mucho se dice del nombre propio como primera expresión que los niños manifiestan en su primer acercamiento a la escritura. "El nombre propio como modelo de escritura, como la primera forma escrita dotada de estabilidad, como el prototipo de toda escritura posterior. ..pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación."¹⁶

La experiencia de los niños nos demuestra que al adquirir una competencia se supera un concepto, o en otras palabras, la competencia escritora consiste en hacer uso apropiado de los conceptos aprendidos. Lo importante, desde mi experiencia con este grupo observado, no es decir que ya saben su nombre, o catalogar en qué nivel de conceptualización se encuentran según los trazos y/o número de grafías, sino tomar como referencia sus propios intentos y observar en relación a ellos mismos qué avances presentan y si le dan utilidad y significado a lo que están realizando.

Lo importante es si no lo dejan en la simple repetición de grafías, si la escritura de su propio nombre los lleva a identificarse con su producción. Al respecto, Emilia Ferreiro sostiene que:

"El trabajo con el nombre propio puede iniciarse desde el primer grado cuando la educadora lo escribe en sus gafetes de identificación, en sus álbumes de trabajo, en sus cuadernos, trabajos, etc. con el fin de que vayan tomando contacto con él, el niño poco a poco lo irá reconociendo, después tratará de copiarlo hasta finalmente escribirlo y leerlo por sí mismo. A partir de este momento el niño se interesará por reconocer otros nombres de compañeros u objetos haciendo uso de índices para identificar los nombres que se parezcan al suyo o porque empiezan con la misma letra."¹⁷

¹⁶ Ibid pp.269, 271

¹⁷ Ibid p.78

Para este apartado no hay nada mejor que la evidencia. Hay experiencias muy ricas que quisiera poner de manifiesto.

Comenzaré con Nallely, si nos vamos a analizar únicamente su nivel de conceptualización por el número o forma de sus trazos no nos va a decir tanto de sus avances cualitativos como observar este sencillo ejemplo que tuvo lugar. Cierta día, se le da a todo el grupo la oportunidad de realizar un dibujo libre, Nallely comienza dibujándose pero no queda conforme con su producción, dado a que es una niña muy tímida y de pocas palabras a diferencia de la mayoría de sus compañeros que piden otra hoja y tiran la primera (que no les gustó cómo quedó), ella voltea la hoja y dibuja en la parte de atrás algo con lo que ella queda satisfecha al fin ya esa producción decide ponerle su nombre.

En las imágenes anteriores podemos observar lo siguiente: en la imagen de la izquierda se representó Nallely a sí misma pero no quedó conforme con el resultado así que lo deja sin nombre a diferencia de la imagen de la derecha en la que ya contenta con el resultado decide imprimirle su nombre.

Algunos docentes considerarían necesario pedirle a Nallely que repita la escritura o le marcaríamos ejercicios madurativos por la disposición de los trazos. Al entrar en contacto con Nallely y llevar de cerca sus logros, intereses y necesidades nos percatamos que ella no muestra gran interés por las actividades gráficas por lo que sería un error presionarla (a estas alturas) al pedirle que perfeccione algo. Lo importante de su experiencia es rescatar la finalidad de la escritura: nos comunica que es un dibujo hecho por ella y que el nombre nos indicará la cara de la hoja a la que debemos prestarle atención. Ella ya sabe que su nombre es indispensable para reconocer sus creaciones y más adelante lo plasma al realizar el diario el día que le corresponde:

A simple vista parecería un retroceso considerando que es más legible su nombre en las producciones anteriores pero si consideramos que en esta producción lo hizo sin copiarlo de algún lado, es decir, sin el modelo a la vista, podemos destacar que en realidad

hubo un gran avance, ya que ella es uno de los tres niños que no sabían escribir su nombre ni siquiera copiándolo en el mes de octubre y ahora estamos en el mes de febrero.

Aquí presento la comparación de la escritura de ambas producciones, realizadas para tener una mayor apreciación de las mismas:

La imagen de la izquierda es la realizada en el dibujo libre en el mes de diciembre copiando un modelo, los trazos aun no son tan firmes. La imagen de la derecha corresponde a la escritura de su nombre en el mes de febrero en el diario del alumno, podemos percibir que hay más firmeza en el trazo y ya no sigue modelos. No importa tanto corregirle que la "N" y la "a" son incorrectas según la formalidad del adulto, ya que sus esfuerzos y logros son importantes.

Otro ejemplo ilustrativo en cuanto a las experiencias del nombre propio que a veces no tomamos en cuenta es lo que nos muestra la producción de Javier. Él decide no escribir su nombre porque (como él mismo opina) "todos ya saben que es mío" (se refiere al dibujo). Efectivamente, Javier es el único niño del grupo que tiene una habilidad impresionante para manipular la plastilina y dibujar con detalles muy finos y cercanos a la realidad, en especial si de dinosaurios se trata como podemos percibir en el siguiente dibujo, y no es que no sepa escribir su nombre ya que él era capaz de hacerlo incluso en ausencia de modelos. Esta es su producción:

No hubiera valido la pena presionarlo para que escribiera su nombre dada su sabia justificación. Además, la experiencia de Javier era muy grande y hubiera sido un gran error ignorarla: él ya había descubierto que escribir tiene sentido, que podemos comunicar algo. Pero en realidad, aunque había aprendido algo importante, Javier decidió que en esta producción escribir su nombre no tenía sentido, lo importante era darle vida al dibujo, eso fue más significativo para él. Javier ya pasó la etapa de escribir el nombre propio para identificar sus producciones de las del resto del grupo, él ya había entrado de lleno a algo más importante y en sus dibujos encontramos algo diferente: los mensajes escritos.

Si observamos detenidamente su dibujo parecería que los dinosaurios estaban sacando fuego o humo:

Pero en realidad, Javier nos explicó que los dinosaurios están hablando entre ellos (en su propio lenguaje) y definitivamente nosotros no podemos entenderlos porque son de otra época y él supone que es otro sistema el que han de utilizar los dinosaurios a diferencia del sol que, al ser parte de nuestra época conoce nuestro lenguaje y se comunica empleando signos que nosotros utilizamos: las letras.

Javier utiliza entonces una "N" y una "a" que no tienen un significado por sí solas para nosotros pero en la experiencia de él era claro que ya había identificado nuestro sistema alfabético y lo usaba de manera informal.

Y es que esta experiencia me pudo limitar a una simple expresión como no sabe escribir su nombre, que sería lo opinión más usual cuando tomamos las producciones de nuestros alumnos a la ligera; pero en realidad la observación, análisis, interpretación, pero sobre todo los cuestionamientos hechos a Javier en torno al contenido de su dibujo me permitió descubrir cosas más importantes.

De aquí podemos rescatar mucho más que la escritura de su nombre, podemos observar que él ya manifestó las competencias marcadas en la propuesta curricular, en cuanto a lenguaje escrito que son comunicar diversos mensajes al crear dibujos y textos, y reconocer la función social del lenguaje escrito como una forma de comunicación, información y disfrute. Javier ya sabe que las letras comunican algo, que lo que se escribe es importante y tiene una razón de ser (por eso mismo decidió no escribir su nombre, para él no fue necesario porque todos ya saben que el de los dinosaurios es su trabajo), que hay diferentes sistemas de comunicación según la época y quién lo comunica, que sabe y utiliza la existencia de las características de diversos textos como las formas utilizadas para presentar un diálogo tal como podemos observar en las historietas:

En este apartado es necesario hacer un espacio para compartir otro ejemplo, se trata ahora de la experiencia de Ruzena quien decide hacer un dibujo, algo que ha observado en la calle, pero lo importante es observar la escritura de su nombre: decide escribirlo en un lugar especial para que no estorbe su producción, sin observar esta experiencia detenidamente, caeríamos en el error de pedirle que corrigiera lo que hizo y remarcarle que no es ésa la direccionalidad de la escritura.

Ruzena sabe perfectamente cuál es la direccionalidad y lo demuestra al dibujar la calle y marcar con unas flechas el sentido que deben seguir los autos.

Ella sabe que su nombre sirve para identificar su trabajo y eso es más que suficiente para ella; aún no comprende qué es eso de la direccionalidad o la linealidad, según la definición formal del adulto pero ella ya ha asimilado estas convencionalidades e incluso juega con ellas. También podemos observar que Ruzena decide utilizar letras mayúsculas para escribir su nombre excepto la última, detalle que llama la atención debido a que ella siempre usa sólo mayúsculas, y aquí por primera vez empieza a combinar y salirse de su propio esquema que implica memorizar la escritura de su nombre tal cual se lo enseñaron: con mayúsculas, ahora ella incorpora lentamente el uso de minúsculas que ha percibido en su ambiente.

Como termina pronto el dibujo anterior y aún hay tiempo para seguir dibujando, Ruzena decide realizar una producción más en la parte de atrás de la hoja. Cuando inicia la escritura de su nombre hay cambio de actividad y entrega su hoja sin terminar del todo la segunda producción:

Es interesante observar que las letras que logra escribir las hace gorditas, le da dimensión, ya no es sólo el trazo lineal, Ruzena se da el lujo de experimentar con las letras, pero las letras que tienen un sentido para ella: las que forman su nombre.

A diferencia de Javier, Ruzena decide escribir su nombre en ambas caras de la hoja aunque al ver una cara del papel ya supiéramos de quién es el trabajo, tal vez no habría

necesidad de escribirlo nuevamente. Pero para ella, sí tiene sentido porque no es sólo escribir como requisito sino por placer, no sólo domina la escritura de su nombre sin necesidad de copiar un modelo, nos demuestra su gran avance en el dominio del mismo permitiéndose incorporar nuevos conocimientos (las minúsculas), experimentando qué puede hacer con él (crear letras con dimensión), y manejando la estética (dónde se ve mejor, dónde no estorba el dibujo).

Otro ejemplo interesante es el del 27 de enero del 2002, cuando decidieron hacer una promesa escrita (idea sugerida por Luis Francisco) en la cual todos firmarían para comprometerse a portarse bien en la feria. Ese día yo no asistí por motivos de salud, irían a la feria según lo planeado pero ante mi inasistencia, lo harían con la auxiliar del grupo, por lo que los niños decidieron apoyarla con su comportamiento y la promesa por escrito de su buena conducta durante el paseo, para poder realizar como tanto planearon, la visita.

Ellos sintieron que el hecho de poner por escrito su nombre los comprometía a algo formal, escribir su nombre era una manera de hacer valer su palabra de honor, como comentó uno de ellos (según me dijo luego Narda). En este momento demuestran lo importante que es para ellos realizar un documento, un texto que los compromete a algo específico, el hecho de plasmar sus ideas y propuestas por escrito para un fin determinado. Ponen de manifiesto también el conocimiento que tienen de diversos tipos de textos y su importancia en el mundo de los adultos y ahora, en el de ellos.

Narda, la auxiliar del grupo, decidió poner el encabezado de lo que firmarían, según lo que ellos le dictaban y colocar el nombre de cada uno de los niños seguido de una línea sobre la cual firmarían si estaban de acuerdo con lo ahí expresado. Lo más fácil es pensar que ellos copiarían su nombre y cumplirían de esa forma con el requerimiento, pero ellos demostraron no sólo que ya sabían escribir su nombre sin copiar modelos, sino que incluso mostraron algunas características especiales en su escritura como Ciceli y Mildred según se muestra a continuación. Cabe aclarar que la producción de las niñas es la que se encuentra sobre la línea.

Como se puede apreciar, Mildred comprimió su nombre hasta el final al percatarse que ya no quedaba línea para seguir escribiendo; además se comprueba que no es copia si observamos la "M" que escribió Narda. Ciceli simplemente no escribió lo que faltó de su nombre por el hecho de no contar ya con línea donde hacerlo y también se puede demostrar que no es copia ya que ella utiliza mayúsculas (excepto la "L", que pudiera ser que no la terminó en mayúscula porque no daría la línea horizontal de la letra dentro del margen de la línea, pero esto quedará en conjetura porque no se le cuestionó al respecto).

Es necesario recalcar que en esta producción todos firmaron escribiendo su nombre excepto Luis Francisco quien hizo un garabato simulando una firma y pidió imprimir su huella digital a un lado:

Lo que parece como una mancha ovalada debajo de "sco" es la huella digital de Luis Francisco. Una observación que sólo se puede detectar en el documento original es que todos decidieron firmar con tinta negra, nadie utilizó lápiz, esta actitud infiere la importancia que le dan al evento y el rescate de sus saberes previos y sus observaciones del mundo de los adultos: no sólo demuestran el conocimiento de diversos portadores de texto, de la utilidad y significado de la escritura, sino también de los diversos instrumentos que sirven para escribir y la situación adecuada para hacerlo. A continuación se presenta la imagen completa del documento elaborado para tener una visión global y más completa de la experiencia:

El hecho de que Narda se confundiera al escribir el nombre de Jhoana y salieran borrosas la cuarta y quinta letras, no impidió que la niña lo escribiera correctamente. La J, la E y la M estilizada de la maestra auxiliar tampoco provocaron confusión en los alumnos al momento de escribir su nombre. Claudio y Ciceli mezclan mayúsculas y minúsculas pero no es impedimento para representarse a ellos mismos a través de su nombre escrito. La mayoría escribieron sobre la línea o cerca de ella y sólo María José se salió al escribir la última letra pero era necesario ya que consideró importante que estuviera completo su nombre y no conceptualizó ni como Ciceli ni como Mildred, ella solucionó en forma diferente su problema. Es importante recalcar que a pesar de que siempre se le pone Ma.

José, ella lo escribe correctamente y aunque aún muestra espejismo el escribir la "J", tiene detalles positivos como el acento en la "i" de María y en la "e" de José.

Pero la experiencia más importante que se rescata de todo esto es la comprensión que ya tienen de la importancia de escribir su nombre no sólo como un requisito sino también para identificarse como personas con derechos y responsabilidades.

Rosa María Torres, pedagoga y lingüista ecuatoriana especializada en educación básica, sostiene que la lectura y escritura, en el medio escolar, han perdido su función social para satisfacer únicamente la instrucción escolar, "la escuela está formando lectores de probeta, redactores de tareas escolares, la conexión con el mundo real-leer fuera del libro de texto, del aula- se ha perdido"¹⁸.

El problema data en que los planes y programas sólo nombran las competencias que los educandos deben alcanzar sin explicitar lo que se entiende por cada una de ellas dejando entonces a la interpretación y manejo de cada docente, quienes tampoco hemos sido formados para esto. Otro punto en contra es que no estamos acostumbrados a profundizar en los logros, en los procesos recorridos por los alumnos y que pasan inadvertidos en sus producciones.

Emilia Ferreiro dice al respecto que escribir valiéndose de un teclado se trata del aprendizaje y uso de una técnica pero "comprender el modo de representación del lenguaje que constituye la escritura alfabética no es una técnica, sino un contenido conceptual el cual necesita, para su plena apropiación, un proceso largo y complejo de reflexión tanto sobre el lenguaje oral como sobre la escritura".¹⁹

Con la frase anterior podemos percatarnos que efectivamente, para lograr el resultado de la actividad de las firmas, ellos tuvieron que pasar por toda una serie de procesos, y la graficación de su nombre en esa hoja demuestra no sólo la graficación como

¹⁸ Ibid. P. 62

¹⁹ Ibid. P.133

técnica sino la comprensión de un modo de representación del lenguaje: la firma. y recuperando lo mencionado anteriormente por Rosa María Torres, se utiliza "la conexión con el mundo real".

Nunca en la clase vimos reglas ortográficas o gramaticales, ni tampoco enseñé la direccionalidad o la linealidad como un concepto a memorizar. Eso fue algo que ellos fueron descubriendo poco a poco partiendo de su propia experiencia e interacción con la escritura.

Algunos ejemplos de esto lo vimos con las firmas anteriores y en la producción de Ruzena, pero Marcelo nos lo presenta con mayor claridad. No calcula bien el espacio y su nombre topa con el dibujo así que decide darle una dirección especial y para eso nos avisa que se tuvo que ir para arriba por motivos de fuerza mayor pero que está siguiendo una dirección lineal:

Al hablar de la linealidad de la escritura no podemos centrarnos al hecho de seguir una línea recta al escribir (convencionalmente hablando en el lenguaje adulto), en este ejemplo, nos percatamos que Marcelo sabe perfectamente dónde empezar a escribir y hacia dónde dirigir la dirección de la escritura; de igual forma encontramos aquí la ubicación en el espacio gráfico del niño, la cual no podemos desvalorar por el hecho de no calcular bien el espacio y topar con el dibujo, al contrario, fue capaz de dibujar una línea orientando la ubicación que tomaría su escritura solucionando de alguna manea la problemática presentada. De no tenerla, él simplemente hubiera escrito sobre el dibujo.

Acorde con lo descrito anteriormente, me atrevo a opinar que efectivamente, los docentes de preescolar nos sentimos satisfechos cuando el niño logra escribir perfectamente bien su nombre pero no nos detenemos a pensar que la experiencia significativa para él será el comprender y valorar el para qué y por qué debe escribir su nombre. Tampoco me había percatado de cuántos conceptos formales se pueden explorar a través del nombre propio y mucho menos me había tomado la molestia de llevarlos aun nivel de competencia para no dejarlos solo en el concepto, para ayudarlos posteriormente a involucrarse más y encontrar

el gusto al escribir no sólo su nombre sino también cualquier tipo de texto, como demuestran estos ejemplos realizados por el grupo observado cuando ya cursaba primer grado de primaria, que aunque debieran estar en el siguiente capítulo, creí pertinente colocarlo aquí:

Ruzena al cursar la primaria no sólo buscaba la estética y la dimensión jugando con las letras que formaban su nombre como en el CENDI; ahora es capaz de jugar con las palabras combinando el dibujo con la rima. Su nombre ahora lo escribe convencionalmente utilizando la primera mayúscula y las demás minúsculas. Aunque Flor lo escribe ambas veces con minúscula le pone color rojo como acostumbran señalar las mayúsculas en la primaria que cursa, esto demuestra un leve conflicto en su juego de palabras, sabe que mi nombre como nombre propio va con mayúscula pero al identificarme con una flor (planta) la coloca con minúscula pero con el señalamiento de que comprende que debe ir con mayúscula. Los conflictos ahora no son como la direccionalidad de Marcelo ahora se refieren a cuestiones más formales como las ortográficas.

E. La copia y la expresión de ideas.

Para acercarlos y familiarizarlos con la escritura, generalmente proponemos la copia de palabras o frases que van desde el nombre propio y la fecha hasta la frase que irá en la cartita a Santa Claus, la tarjeta para regalar a mamá y papá o incluso, les pedimos que copien la tarea de la pizarra.

En relación a este apartado, en las observaciones registradas el 15 de octubre se menciona que la mayoría ya copia la palabra octubre de la pizarra. También se hace la observación de que Ivana escribe verticalmente, aún no sigue la dirección horizontal. Esto pudiera parecer un error visto a tiempo que se puede corregir presionando un poco al alumno, pero si retornarnos el ejemplo de Ruzena y su escritura vertical en el dibujo expuesto páginas antes, recordaremos que no es un simple error sino una experimentación para resolver sus propios conflictos y sin necesidad de presión Ivana escribirá correctamente cuando la ocasión lo requiera. Después de todo, en el contexto social

podemos hallar anuncios comerciales y nombres de tiendas y hoteles que utilizan la verticalidad por estética o comodidad espacial y no por eso requieren la etiqueta de estar mal escritos.

El 30 de octubre Luis Jorge aún presenta un poco de conflicto y madurez en sus trazos, al igual que Pamela, Mario y Nallely. Pero lo importante es que se levantarán a su propio ritmo (como definitivamente pasó) regalándonos producciones como la de Mario, que fue motivo de celebración y algarabía no sólo para él, sino para todo el grupo que compartió su logro, he aquí su producción:

Si observamos detenidamente la imagen, Mario nos refleja incluso su estado de ánimo en el sol sonriente junto a su nombre, el gran logro de Mario que se demostró que sí pudo sin presiones, a su propio ritmo. Tal vez sería un atraso en relación al grupo pero si recordamos que se debe evaluar continuamente en relación a los propios avances de los niños y no a los avances del grupo en general, Mario realmente ha logrado algo muy grande y hasta el sol le sonrío por copiar su nombre no sólo con claridad sino también se puede observar que aunque en la manera de colorear (los trazos usados) se manifiesta algo tosco aún, la escritura se manifiesta bastante fina en comparación.

El 13 de diciembre me sorprendí con las cartitas que hicieron los niños, en especial porque Mario ya copia mejor lo que fue un logro muy significativo; sólo falta que lo logre Nallely. La mayoría de los trabajos están limpios, presentables y elaborados con mucho cuidado. Están mejor ubicados en el espacio gráfico.

Generalmente prestamos atención al hecho de si el niño hace una u otra cosa antes o después que los otros; lo importante que se demostró aquí es que ellos se sientan satisfechos con sus logros y mantengan su propio ritmo, todos los niños llegarán a la misma meta pero no a la misma velocidad, es necesario resaltar la idea de la individualización y el respeto a su madurez y sus necesidades. La maduración funcional del cerebro y el desarrollo físico del niño permitirá que éste vaya desarrollando sus potencialidades y aptitudes al ritmo adecuado.

En contraste con lo observado anteriormente, la docente que queda en mi lugar regresa al tradicionalismo de la enseñanza de la lecto escritura y deja aun lado las experiencias que externan los niños así como sus logros individuales; ella registra lo siguiente el 28 de mayo del 2003 en sus observaciones: "todavía no traen todos sus libretas, aunque se sientan y observan cómo se hacen las letras e identifican qué palabras comienzan con cada letra; mientras unos terminan casi la plana en el salón, otros se fastidian y ya la quieren guardar". Por lo que se puede observar las experiencias de los niños respecto a este tipo de actividades no fueron gratificantes, no están adecuadas a su interés ni al ritmo individual de aprendizaje y destrezas lecto-escritoras.

El 29 de mayo la docente relata lo siguiente: "ya copian mejor la tarea (I J K L) ya muchos les agrada, aunque debo revisar en cada libreta el correcto trazo en los cuadros. A la hora de educación física no todos quisieron jugar y se quedaron sin minutos de parque".

El 30 de mayo, la última observación que refiere la docente en mi libreta de planeación diaria dice lo siguiente: "hubo mucha alteración, tal vez por ser último día de la semana, pues días anteriores habían copiado su tarea en libretas como primera actividad; hoy se llevaron sus carpetas; sabían que había fiesta y los que no obedecieran, no romperían piñata, tenían también premio; aún así hubo quienes, persiguiendo bichitos, salieron del salón corriendo para atraparlos. ..." En este último párrafo podemos constatar que la docente insistía en realizar prácticas formales que no corresponden al nivel, al primer acercamiento que ellos habían tenido con la lecto-escritura y se marca el interés del niño en realizar otro tipo de actividades más placenteras aún a costa de un castigo. Este tipo de experiencias son las que, de alguna manera desde mi opinión, obstaculizan el acercamiento real y significativo a la lecto-escritura en preescolar, y que desafortunadamente son las más practicadas en las aulas.

Las consecuencias de un inadecuado acercamiento a la lecto-escritura en preescolar son, según lo observado y referido por varios autores, entre las más frecuentes: la poca comprensión lectora, la dificultad para resolver determinados ejercicios, dificultad para seguir instrucciones, poca calidad en la redacción de textos y poca o nula escritura

espontánea. La ventaja para este grupo que en el mes que estuvieron con la docente que me suplió no los hizo perder lo ganado los nueve meses anteriores.

También vale la pena recalcar que a través de la lecto -escritura en preescolar no sólo favorecemos el lenguaje escrito eficaz y de calidad, sino también desarrollamos otros procesos afines como el conocimiento físico y lógico matemático, el concepto de identidad positiva y crecimiento individual, y la cooperación y autonomía. Esto por consiguiente, resulta más que en un solitario proceso cognitivo, en un proceso globalizador y significativo que promueve el desarrollo integral del educando. Ejemplo de esto es la educación para la comprensión lectora, para alcanzarla se requiere desarrollar diversas capacidades como recibir, interpretar, discriminar, juzgar, analizar, tener juicio crítico.

Entre los hechos más sobresalientes de los niños del grupo observado en cuanto a la expresión de ideas, destacan las siguientes: a mediados de noviembre pintamos una chácara y un "stop" en la terraza del CENDI, ellos me fueron dictando nombres de pueblos o comunidades del Yucatán que conocían y los fui escribiendo en el espacio correspondiente del stop, así quedaron plasmados lugares como Progreso, Río Lagartos, Chemax, Mérida, Tizimín, Tinum, entre otros sitios en lugar de los nombres de países que se deben poner (según lo tradicional de este juego) y que apenas saben de su existencia los niños de preescolar.

Posteriormente, a finales del mes, un poco más involucrados y participativos decidieron que elaboráramos juntos el friso de actividades con mis textos y sus dibujos en una hoja de rotafolio. Para esas fechas, nos visitó un veterinario y aprovechamos la oportunidad para elaborar una guía de preguntas para hacerle al visitante a manera de entrevista, las cuales se escribieron en un rotafolio que colocamos en la pared a petición de ellos. En el momento del cuestionamiento, los niños se acercaban al rotafolio y señalaban con el dedo la pregunta que habían dictado siguiendo la frase escrita al ritmo que la "leían". Todas estas actividades surgieron de su interés y no del mío; desde ese momento me fui percatando de la importancia que iba tomando la lecto-escritura en su vida escolar y personal. Todo fue partiendo de su experiencia y las oportunidades de interacción que se les

fueron otorgando, pero sobre todo de la importancia que ellos le dieron y la que yo le otorgué a lo que hacían.

Y es que erróneamente con el simple hecho de que me dictaran los nombres de los sitios yucatecos para el stop, pude dar por hecho que ya expresaban sus ideas propias, o se iniciaban en esto. Digo erróneamente porque en definitiva, el simple dictado se remite a decir algo que sabemos pero no requiere la expresión de una idea. A diferencia de la actividad de la entrevista en la que sí expresaron no precisamente sus ideas sino sus dudas y expectativas acerca de una temática en particular.

Para reforzar, con una intencionalidad pedagógica, las experiencias y saberes que surgieron en noviembre, decidí integrar a nuestras actividades cotidianas la relatoría de un día de clase a cargo de un integrante del grupo. El 3 de diciembre empezamos a trabajar el Diario del alumno para promover de manera gradual y permanente la expresión de ideas.

Para esto, utilicé una libreta tamaño profesional de cuadrícula grande que documentara las relatorías. El niño escritor del día se elegía al azar mediante un sorteo diario utilizando papilitos enrollados con los nombres de cada uno de los niños, el ganador (porque eso representaba para ellos: un privilegio) debía hacer un dibujo sobre lo ocurrido durante el día según considerara plasmar lo más importante de la jornada o lo más fácil de dibujar, algunos niños lo acompañaban con una pequeña frase (como ellos mismos decidieron, generalmente me la dictaban y ellos sólo la copiaban). Al terminar el dibujo yo les hacía una serie de preguntas guiadas a manera de entrevista y toda la información se registraba en la hoja de atrás.

Kembly inauguró el diario. En la entrevista que le hice al término de su producción me comentó que se sintió bien pero no le gustó que yo la regañe (al preguntarle al respecto me dijo que ignoraba por qué la regañé, pero refiriéndome en tercera persona como si fueran diferentes la maestra y la entrevistadora), también dice que hoy (3/12/2002) fueron al parque, a Educación Física, al comedor; ordenaron los libros, hablaron de navidad y dibujaron en el friso; pero que le hubiera gustado hacer ropitas. Al finalizar la entrevista le

pregunto si quiere decir algo más, ella contestó "Quiero que escribas que juguemos a pintar con crayolas, que ordenemos el salón, que se porten bien y nada más".

Es importante señalar la expresión en negrillas debido a que ella está expresando algo valioso y significativo: escribir es algo importante. Kembly comprendió que lo que se escriba ahí servirá para algo, que lo que ella piensa es importante y debe quedar por escrito pero como ella aún no sabe escribir, quiere que alguien lo escriba por ella (alguien dene hacerlo). Además de ese gran detalle mencionado, Kembly decidió agregarle texto a su dibujo, pero no cualquier texto sino la explicación de lo que dibujó. Otro detalle importante es que eligió escribir con lápiz, no con color o crayola como escribe su nombre o realiza cotidianamente cualquier otro dibujo.

Podemos encontrar la escritura de Kembly debajo de la segunda fila de niños y arriba de su nombre. Una flecha apunta para clarificar al lector la ubicación dado lo poco legible que resulta esta imagen.

Ella escribió: "Hicimos rutinueva" como podemos ver con mayor claridad en la imagen siguiente. Kembly pidió que yo le escribiera en la pizarra "Hicimos rutina nueva" para poderlo copiar y plasmar en su dibujo pero al copiarlo unió las dos últimas palabras. Cabe señalar que para mayor claridad decidí realzar su escritura y agrandar la imagen para percatarnos mejor del detalle.

En otro momento me hubiera dejado llevar por un juicio equivocado al apreciar más el hecho de que mezcló mayúsculas con minúsculas o que no copio correctamente. Sin embargo, aquí lo importante no es la copia de Kembly o cuestiones ortográficas sino rescatar que le nació escribir algo para compartir sus ideas. Además el error de unir dos palabras es comprensible si tomamos en cuenta que utilizó la misma letra (la "n") al identificarla en ambas palabras, cuestiones que hasta aun adulto pueden pasarle si intenta copiar algo que no comprende y que requiere levantar la mirada por cada signo para poder copiarlo y pasar al siguiente.

Al terminar su dibujo y la entrevista posterior, me pidió mi opinión sobre lo que realizó y decido felicitarla por haber realizado un muy buen trabajo. Kembly me pide entonces que yo le escriba la felicitación en el dibujo. Como puede observarse en el dibujo de la página anterior, a la derecha de la segunda fila de niños le escribo la expresión "¡Felicidades!".

Aquí lo importante es nuevamente la expresión de ideas, ella quería que yo deje plasmada la felicitación que le hice. Pero sería bueno analizar algunos errores a tomar en cuenta: primero, que mi escritura no fue en línea recta y si consideramos que el ejemplo es más grande que las palabras, mi ejemplo los exenta a llevar la escritura a cualquier sitio sin poder pensar que están bailando las palabras o que no tienen direccionalidad. En segundo queda fuera de lugar el reprenderlos por no escribir sobre la línea o no respetar el espacio gráfico.

Al igual que Kembly, otros niños descubrieron la importancia de realizar el Diario no sólo como una actividad extra o rutinaria sino como un medio de expresión de sus ideas y sentimientos. Kembly es sumamente extrovertida, pero llama la atención la producción de Víctor en el Diario ya que él es un niño introvertido y de pocas palabras al que se le dificulta expresar lo que siente.

A él le correspondió realizar la relatoría del 18 de diciembre, en la entrevista posterior al dibujo Víctor expresó que se sintió bien, que hoy (18/12/2002) participaron en el festival, que estuvo muy bonito y le gustó mucho. Comenta que lo que más le gustó fue cantar y usar sus claves. Al preguntarle si quiere decir algo más nos expresa "Que cuando quiera cantar quiero bailar con la guitarra". A 'o mejor es una idea poco comprensible o no del todo estructurada, él me intentaba decir que cuando cantemos también quiere bailar mientras toco la guitarra. Al buen entendedor, pocas palabras. Le entendí su idea y me sorprendió el que expresara eso. Cabe recalcar que cuando me lo dijo bajó la mirada y habló tímidamente, con rapidez y sin querer repetir. Fue como robarle unas palabras, lo que ya era suficiente dada su dificultad para expresar lo que siente.

Víctor me pide además, que escriba en un papelito algo que me va a dictar para que luego él lo copie en la libreta junto a su dibujo, entonces me comparte el siguiente sentir: "Estuvo bonito el festival, quiero bailar otra vez porque ya cantamos", al terminar de copiar la expresión me pide que le corrija lo que esté mal, le digo que todo está bien aunque le comento que la "s" la hizo al revés, me pide entonces que se la corrija con tinta sobre su escritura. El pensamiento de Víctor queda entonces grabado en la parte de abajo de la hoja.

La imagen de arriba es la producción original de Víctor que para mayor claridad de detalles se presenta en la imagen de abajo con un efecto a computadora en las letras menos visibles.

Analizando los ejemplos de Víctor y Kembly encontramos un punto en común: expresaron sus ideas. Ambos ya le dieron un significado especial a la escritura, Kembly la usó para expresar lo que hizo, para que todos comprendamos mejor su dibujo; Víctor la usó como herramienta para expresar lo que siente, lo que es especial para él y se le dificulta expresar verbalmente. Estos procesos y logros pasan por lo general inadvertidos porque no observamos detenidamente sus producciones, no les damos esas oportunidades reales de expresión de ideas y por etiquetar o fijarnos más en detalles formales de la escritura más que en los avances significativos de los niños.

En enero interactuaron todavía más con la escritura cuando jugamos al doctor. Hicimos tres consultorios, Javier fue el recepcionista y me pidió unas hojas para que él pudiera escribir las citas que tenía cada dentista. Luis Francisco, Ruzena e Ivana fueron los tres odontólogos quienes también pidieron hojas para escribir las recetas de sus pacientes.

En ese mismo mes, Kembly sugirió cambiar la letra a la canción "Asereje" y todos fueron colaborando con sus ideas para formar una canción que hablara sobre el dentista con el fondo musical de la popular canción española. A petición del grupo, fui escribiendo en una hoja las ideas que iban surgiendo y se las leí de vez en cuando para que ellos escucharan cómo estaba quedando, luego me pidieron que le sacara una copia a la canción que hicieron para que todos se llevaran a casa una y la estudiaran con sus papás. La canción

quedó así:

Mira lo que se avecina a la vuelta de la esquina
Viene un diente rumbeando
Si no te lavas los dientes te van a salir las caries y tendrás que ir al dentista
Debemos ir a visitarlo dos o tres veces al año y dejar de tenerle ya tanto miedo
Al dentista, al dentista, al dentista
A lavarse los dientes con pasta y con agua
Tres veces al día o después de comer
A lavarse los dientes de arriba para abajo
De abajo para arriba y las muelas también.

A lavarse los dientes porque es muy importante Luchar contra la caries cepillándose bien. Tardamos casi toda la mañana haciéndola ya que cuidaron que rimara y que vaya acorde con la melodía. Posteriormente pedían cantarla en la clase de música también, en lo que apoyó grandemente el docente de música quien nos acompañaba con el órgano, incluso apegándose a algunas líneas que no fueron del todo ala par con la melodía original.

De aquí es importante rescatar que entre la copia de frases o palabras y la expresión de ideas hay gran relación pero ellos se apropian de esto para involucrar su medio, en especial la tecnología. Y es que hubiera sido normal que pidieran copiar la canción, o quizá normal para cualquier docente que se acostumbre a que copien lo que sea con tal de "promover la escritura" pero ellos demuestran que efectivamente la copia es importante pero por la magnitud de lo que tendrían que escribir, deciden usar la tecnología para poder copiar el texto: la fotocopia. Al final de cuentas, el resultado fue el mismo, tener la canción en sus manos y leerla cuantas veces lo consideraran necesario.

Vale la pena imaginar cuánto hubieran tardado copiando toda la letra de la canción (en especial para aquellos cuya copia del nombre era apenas un logro enorme) y lo poco que hubieran aprendido en realidad sobre lenguaje escrito. Al fotocopiar, se solucionó el problema teniendo cada quien su hoja con el texto escrito que necesitaban para que alguien

en casa (que supiera leer) los ayudara a leer varias veces la letra hasta que la aprendieran (la memoricen). Finalmente encontraron un uso del lenguaje escrito.

En febrero, los niños ya pedían votar para concensar decisiones y realizaban diversos registros para controlar las decisiones de todos al elegir el título del proyecto a trabajar, en esta ocasión, algunos querían hablar sobre la amistad y la otra parte del grupo sobre carnaval. Me pidieron que escriba en la pizarra los nombres que fueran dictando para poder elegir el mejor, me dictaron los siguientes:

Festejemos el día del amor y el carnaval

Celebremos con nuestros amigos el carnaval

Que sean felices el día de la amistad y el carnaval

Bonito día del carnaval con mis amigos

Celebremos en febrero

Feliz carnaval

Feliz día del amor y la amistad

Luis Francisco y Víctor (este último un poco más extrovertido y con mayor confianza en sí mismo) decidieron combinar los nombres sugeridos y formar éste: "celebremos la amistad y el carnaval". Sinceramente a mí me gustó más otro de los que habían dicho y traté de imponerlo, pero defendieron su idea y el grupo los apoyó, así que tuve que acceder y comprender que ya era muy tarde para imponer mis ideas porque ellos ya sabían expresar y defender las propias. Cabe recalcar que tuvieron mucha creatividad para elaborar los títulos.

En ese mismo mes, empezamos a montar la coreografía del baile de carnaval. Decidí dibujarles las imágenes en la pizarra y de ellas irme basando y recordarla posteriormente, dada mi no muy buena memoria para este tipo de actividades (ya que al día siguiente de poner algún paso lo olvidaba y se los cambiaba y ellos se molestaban conmigo).

Esto ayudó no sólo a mis propias intenciones sino a que ellos mismos pudieran apoyarse visualmente prescindiendo de mis indicaciones e incluso que algunos procedieran a copiar la coreografía para practicar en casa.

Entre las relatorías realizadas durante el mes de febrero en el Diario, cabe destacar la de Luís Jorge quien aprovechó para expresarse a pesar de que a veces le costaba compartir sus pensamientos y sentimientos con los demás. En la entrevista que les apliqué al final menciona que se sintió bien; y en cuanto a lo que más le gustó de la jornada comentó que fue modelar, pero en general todo le gustó ese día, que todo lo que hace en el salón le gusta mucho. Que le hubiera gustado colorear, que hoy modelaron disfraces y que dibujó a los niños que estaban modelando pero no le alcanzaron todos, sólo dibujó a Carlitos, Víctor, Jhoana, Mari José, Ángel, Esteban y él. Al preguntarle si quería decir algo más para que se escribiera ahí, Luisito dice que "están jugando plastilina, están cantando todos, yo fui a ver a la verdadera Tatiana".

Luís Jorge comprende que es una oportunidad valiosa así que no sólo describe lo que ocurrió en la escuela sino que nos comparte cuestiones personales que no tuvieron lugar en esa jornada y mucho menos en la escuela. Al terminar el dibujo me fije que al lado de cada niño dibujado yo escriba sus nombres (que me va dictando).

En marzo elaboramos el friso de actividades, este friso consistió en copiar en una hoja Manila todas las actividades que realizaríamos durante el proyecto y posteriormente recorté la hoja (pliego) para que quedara a manera de rompecabezas en siete piezas a unir, le di una pieza a cada equipo. Algunos encontraron ilustraciones que le podían servir a otro equipo, las recortaron y se las llevaron, acción que me agradó porque además de compartir el material se pudo observar que recordaban las diferentes actividades a realizar ya pesar de ser siete diferentes, sabían qué parte del texto le correspondía a cada equipo y qué imágenes hacían alusión a la sentencia que tenían.

Ese mismo día Esteban propuso usar la lámina "La naturaleza cambia" de los libros de texto para preescolar que da de manera gratuita la SEP, propuesta que me sorprendió pues no pensé que conocieran tan bien el fichero como para integrarlo a un proyecto (en especial porque debo confesar que casi nunca lo usaba).

Generalmente no le daba la debida importancia a ese material utilizándolo únicamente de manera recreativa de vez en cuando, no me había percatado de cuánto lo habían explorado y cuánto me faltaba explotar ese recurso para ayudarlos a ampliar y expresar mejor sus ideas y saberes.

A finales de marzo elaboramos un periódico mural para colocar en el friso decorativo ubicado en el filtro del CENDI (en la entrada al plantel), el grupo decidió poner una muestra representativa de lo realizado durante el proyecto didáctico titulado "¿Qué pasa en primavera?". Todos estuvieron apoyando, algunos copiaron adivinanzas de los textos de primaria o del libro de adivinanzas que les llevé, otros copiaron o inventaron rimas sobre la primavera; unos elaboraron flores, mariposas y animalitos para decorar. A petición de todos los presentes escribimos en una hoja el nombre de quienes no asistieron ese día pero participaron durante todo el proyecto y la colocamos en el mural. Esa actividad fue muy gratificante para ellos y sirvió para que las letras salieran del aula, de alguna manera compartieron sus ideas y producciones con la comunidad en general.

Le dieron una utilidad más al lenguaje escrito como medio de expresión social y cultural que les permitió desarrollar no sólo su individualidad sino la identidad y trabajo grupal.

El 26 de marzo decidieron elaborar un rol de riego, en el cual todos participarían regando diariamente la parcela que hicieron. Iban dictando los nombres y asignándoles un día. Entrando al salón decidieron hacer letreros para su parcela, Esteban ideó uno muy original de doble vista: por un lado decía ABIERTO y en el otro lado decía CERRADO; comentó que así podrían hacerles saber a las personas cuándo podían acercarse a visitar la

parcela y cuándo no. Otro que destacó fue el de Ruzena quien diseñó uno que dijera NO PISAR PLANTAS. Todos los demás letreros se limitaron a señalar los sembrados por su nombre, tal como yo había sugerido.

Este mes hubo mucho avance en cuestiones lecto-escritoras como se puede observar en los párrafos anteriores, pero es necesario recalcar que ese avance fue cualitativo y partió de las experiencias de los niños en su totalidad. En el diario destacó la creación de Mario quien desafortunadamente se fue temprano y no dio tiempo de entrevistarle pero su dibujo nos expresa algo muy importante que es el avance en el proceso de conceptualización de la escritura, nos remite que no sólo copia frases, no sólo escribe su nombre, ahora es capaz de interactuar con la escritura; ya reconoce la diferencia entre el dibujo y el texto. Pudiera parecer para muchos que está atrasado pero en realidad Mario ha avanzado mucho y esta expresión nos da la pauta para seguir apoyándolo a su propio ritmo que ahora nos marca claramente.

Y es que aparentemente o muy a la ligera diríamos que Mario aún usa dibujos entre su escritura y números en lugar de grafías, pero más a fondo comprenderíamos que él escribió la fecha en realidad, y eso es algo que nunca había hecho, sólo copiaba su nombre y cuando le pedíamos que intentara copiar algo diferente se cerraba a decirnos que no podía. A continuación presento su escritura en un acercamiento realizado para apreciar mejor su logro:

Los dos primeros signos de Mario son los dos ceros del 2003, el tercer signo es el que corresponde al numeral de la fecha, el cuarto elemento es el 3 que corresponde al año, el quinto elemento que se percibe como una línea vertical en realidad es un signo borrado (no muy bien) que se ve a pesar del intento de desaparecerlo, el sexto signo que pareciera un 9 en realidad es la "a" de marzo, luego le sigue (no muy clara) la "r" del mes y por último (y casi unida a la "r" al grado de parecer un mismo símbolo entre las dos) el símbolo que aparece es la letra "z" (pero al revés) que corresponde también al mes.

Debo confesar que la primera vez que observé la producción pensé que había dibujado una manzana después de la fila de números, después de un profundo análisis fue que descubrí el gran logro de Mario.

En abril les di hojas recicladas para escribir o dibujar lo que investigaran en los libros que habían en el salón; mostraron mucho interés y comentaron que nunca habían usado hojas escritas por atrás, pero que "está bien para que no gastemos las hojas blancas porque siempre tenemos poquitas". Expusieron también que esas hojas les podían servir para practicar y no desperdiciar otras hojas. Cuando se les preguntó a qué se referían con practicar respondieron que deben practicar las letras, y cabe señalar que yo nunca les di este tipo de instrucciones. En ese mismo mes, en un espacio de tiempo libre, pidieron las hojas recicladas que quedaban para copiar cosas de los libros o hacer sus propios dibujos.

El 13 de mayo me despedí del grupo y les pedí que me hicieran una carta o un dibujo para que me pudiera llevar a mi nuevo centro de trabajo y así los recordara.

Algunos de ellos utilizaron recortes, otros sólo dibujos, otros decidieron que en lugar de una carta me darían algo que sabían hacer muy bien como por ejemplo: Javier me dio un dinosaurio de plastilina, destreza en la cual sobresalía. Decidieron que me llevara el diario porque era para que yo me acuerde de todo lo que ellos hicieron y dijeron y que ya no lo querían usar sin mí.

La implementación de este Diario fue un elemento clave para facilitar el ambiente alfabetizador tratado en el primer apartado pero sobre todo para brindarles la oportunidad de expresar sus ideas, sus sentimientos, su ritmo de aprendizaje, sus experiencias.

IV. EXPERIENCIAS DE LECTO-ESCRITURA DEL GRUPO DE NIÑOS CENDI OBSERVADO DURANTE SU PRIMER GRADO DE ESTUDIOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Al finalizar el ciclo escolar 2002 -2003 todos los niños del grupo observado ya eran capaces de reconocer su nombre escrito e incluso de escribirlo por sí mismos sin necesidad de copiar el modelo, algunos de ellos ya escribían también su primer apellido, ya estaban familiarizados con diversos géneros literarios y estilos de lectura así como con diversos textos, la mayoría sabía consultar libros para realizar investigaciones, copiar algunas palabras o textos breves de la pizarra para transcribir en una libreta de cuadrícula grande, y así por el estilo, realizar diversas tareas relacionadas con el área de la lecto-escritura.

Al egresar del CENDI los 23 alumnos ingresaron a instituciones de Educación Primaria para continuar su escolaridad. El grupo más numeroso lo conformaron 12 niños que ingresaron a la Escuela Primaria " José María Iturralde Traconis", escuela pública que cuenta con dos salones de primer grado quedando siete alumnos en el grupo "A" y cinco en el grupo "8". Le sigue el grupo de cuatro niños que ingresó a la Escuela Primaria Hispano Mexicano del Sureste, escuela Privada. Del resto del grupo CENDI observado se sabe que los siete niños restantes, ingresaron a diversas primarias públicas ubicadas en la ciudad de Valladolid pero no se tienen los datos exactos de dos niños de los cuales sólo se supo que les fue bien y pasaron a segundo grado sin dificultad por lo que el seguimiento con datos exactos y confiables sólo pudo realizarse con 21 de los 23 niños del grupo observado.

A. Aprovechamiento escolar

Para fines de esta investigación, se les dio seguimiento a los niños del grupo CENDI al Ingresar a la escuela primaria para dar continuidad a las experiencias que obtuvieron en el ciclo escolar anterior, ahora en el nuevo ciclo escolar y nivel educativo. Todo el grupo, excepto un niño terminó el primer grado y obtuvo su pase a segundo grado. El niño que no consiguió aprobar el primer grado fue José Mario quien llevaba tratamiento con especialistas y aunque no obtuvo el pase al siguiente grado, se notó gran avance (a su

propio ritmo) en las producciones analizadas de este niño durante los primeros meses que cursó la educación primaria, sin embargo, no fueron suficientes para los docentes de este nivel.

La profesora Gabriela Rosado Álvarez, docente de primer grado de la primaria "José María Iturralde Traconis" comenta, en un reporte entregado con fines de esta investigación, que son siete los niños del 1° "A" del curso escolar 2003-2004 que egresaron del CENDI "Marcelina Silva" y puede afirmar que éstos entraron con conocimientos avanzados, puesto que ya conocían y escribían bien las vocales, los números y figuras geométricas. Los alumnos comenzaron a leer a principios de octubre con el método Sarita combinado con otros recursos didácticos como material de apoyo y con el método global.

Según las observaciones reportadas por la docente, los niños CENDI han demostrado disposición para el trabajo, su comprensión lectora es buena; trabajan con cuidado y limpieza, sus cuadernos los mantienen en buen estado. Son niños a quienes les gusta interactuar, recortar, dibujar y sus calificaciones son buenas. Casi no faltan a clase y cuando esto sucede mandan su cuaderno y se ponen al día.

Entre otras cosas, la maestra Gabriela también refirió en su reporte que el ritmo de trabajo en los niños del CENDI es mucho más rápido comparado con el de los alumnos del curso anterior. Estos educandos ya suman, restan y resuelven problemas; realizan sinónimos, oraciones, rimas, antónimos y redactan cuentos y mensajes cortos. Como nota final, la docente comenta que el único niño que presenta problemas de lenguaje y de conocimiento es José Mario.

En este breve pero significativo reporte podemos observar dos cosas muy importantes, la primera es el reconocimiento de que el niño José Mario presenta algunos problemas o diferencias con el resto del grupo; y en segundo, que lo expresado por la maestra Gabriela en cuanto a los logros y desempeño de los niños del grupo CENDI coincide con la información brindada por todas las demás maestras que impartieron primer grado al grupo CENDI observado al ser entrevistadas en marzo de 2004, éstas

características coincidentes son: el rápido aprendizaje no sólo al leer y escribir sino en las capacidades y habilidades para llevar a cabo el razonamiento matemático.

Al entrevistar a las docentes que atendieron al grupo CENDI en la primaria, sobre diversos asuntos relacionados con este trabajo de investigación es pertinente rescatar algunas opiniones valiosas sobre las cuales es necesario hacer una reflexión.

Al abordarlas acerca de los obstáculos más visibles para el aprendizaje de la lecto-escritura, una docente opina que fue la conducta de algunos de ellos y otra docente comenta que el problema de lenguaje de uno de los alumnos. Las demás no consideran obstáculos al respecto. Aquí es necesario aclarar que en cuanto a la conducta de los niños a los cuales se refiere la docente en su comentario, en el CENDI sólo fueron considerados inquietos, son niños que no están tiempos prolongados en la misma actividad o en el mismo lugar. Desde mi perspectiva estos comportamientos no fueron considerados obstáculos en el nivel anterior, al contrario, fueron considerados como niños muy participativos e innovadores en diversos aspectos.

El otro obstáculo mencionado (problema de lenguaje), al igual que el de conducta abordado anteriormente, no representa en realidad una relación directa con el trabajo del CENDI por lo que ninguno de los dos obstáculos son importantes a considerar en el proceso de establecimiento de una respuesta a la hipótesis planteada en este trabajo.

En relación al método de enseñanza de la lecto-escritura empleado por la docente del CENDI, casi todas las docentes de primaria entrevistadas opinan que la maestra del tercer grado de preescolar utilizó un método formal de la enseñanza de la lecto-escritura a excepción de una que opina que la docente manejó competencias y habilidades no formales así como prácticas no intencionadas para abordar la lecto-escritura. Por tanto podemos afirmar que de las siete docentes de primer grado, sólo una, la mencionada de último, es la que en realidad acertó al identificar las prácticas y procesos que llevé con los niños del CENDI. La mayoría considera de alguna manera que para alcanzar los logros observados en los alumnos en cuanto al avance en el dominio de este proceso lecto-escritor sólo puede

deberse al manejo de un método formal, quizá similar al que utilizan ellas o alguno que conocen.

Y es que al respecto, nuestras tradiciones escolares han sido muy específicas en la enseñanza de la lecto-escritura y hemos formalizado demasiado este campo temático concibiendo más como un entrenamiento en habilidades que como un acercamiento real y significativo al mundo letrado. Emilia Ferreiro opina al respecto que "hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran en la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto".²⁰

Desde mi perspectiva opino que fue eso precisamente lo que pasó durante el ciclo 2002-2003 con los niños CENDI, en lugar de una técnica específica o un entrenamiento de habilidades seleccionadas para dicho aprendizaje ellos accedieron al mundo de la lecto-escritura a través de esa magia cognitiva desafiante que Ferreiro menciona. Pero desafortunadamente aún no estamos acostumbrados a observar ni trabajar ese tipo de magia en las aulas o quizás aún nuestros conceptos tradicionales nos impiden creer en que esa magia pudiera existir y llevar a los niños de manera natural, espontánea y significativa a la lecto-escritura.

Ferreiro también menciona que si los niños "perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas. (...) si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores."²¹

Y es que si tomamos en cuenta que ser lector implica no sólo saber leer (o traducir) los textos, sino también interactuar con ellos, ser parte de ellos y disfrutar de su contenido,

²⁰ Emilia Ferreiro. "Pasado y presente de los verbos leer y escribir". p.19

²¹ Ibid. p.17

sabemos que lo que se requiere es esa magia cognitiva más que prácticas sin sentido y descontextualizadas de lectura en el aula. De igual manera, ser escritor va más allá de poder transcribir algo o copiar signos, implica ser capaz de interactuar con las letras y valerse de ellas para expresar los pensamientos y sentimientos, transmitir algo a los demás. Si esto no lo perciben desde el preescolar, ¿en qué momento podrán percibirlo al ingresar a los niveles formales de enseñanza en los que la magia casi no tiene lugar?

Emilia Ferreiro también sostiene al respecto que el saber preescolar es una primera inmersión a la cultura letrada, término que utiliza para hacer referencia a actividades como "haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta".²²

Y abordando desde la otra perspectiva, al cuestionarles a las docentes acerca de un método formal único de enseñanza de la lecto-escritura en la primaria, todas las docentes afirmaron y confirmaron no haber utilizado método formal único sino haber combinado uno o dos métodos formales para la enseñanza de la lecto-escritura en primer grado, el método más utilizado por las docentes fue el método Sarita. De igual manera ellas afirman que no hay método formal único para la enseñanza de la lecto-escritura, por lo que implícitamente podemos decir que la docente de preescolar (en este caso la del CENDI, y específicamente haciendo referencia a mi persona) requirió una combinación de métodos para haber logrado lo que ellas observan en ese grupo de niños que participaron en la investigación durante su estancia en el Centro de Desarrollo.

Al respecto y en alusión a lo analizado en el párrafo anterior, Emilia Ferreiro menciona que "desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes (refiriéndose a la lectura y la escritura) se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado; y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte."²³ De tal manera que la lectura expresiva (que parte de la comprensión) así como la escritura eficaz sólo

²² Ibid,-PP.17-18

²³ 23 Ibid. p.10

podrán aparecer después de haber dominado la técnica, pero ese enlace entre la técnica y el arte no puede darse debido a la ausencia de una tradición histórica de "cultura letrada".

Entre otras cuestiones, en las principales ventajas que mencionan las docentes de primaria acerca de los niños CENDI en el aprendizaje de la lecto-escritura, todas coinciden en el contexto familiar y social con gran riqueza alfabetizadora así como en el interés y significatividad de los niños hacia el aprendizaje de estos procesos. En las entrevistas aplicadas a las docentes, podemos encontrar que en promedio, los niños mostraron el dominio de la lecto-escritura antes de enero, casi todas las maestras comentaron que fue en el bimestre noviembre-diciembre y sólo una afirmó que fue en el bimestre septiembre-octubre.

Todas las docentes de primaria entrevistadas coincidieron en que ningún niño del CENDI entró leyendo y escribiendo pero sí con nociones muy firmes en especial de las vocales y de algunas letras. Pero quizá más allá de esas nociones que ellas consideran como muy firmes lo que en realidad los ayudó a ese aprendizaje rápido fueron las competencias lectoras y escritoras que ya traían consigo.

Por otro lado, la mayoría de los padres de familia opinaron respecto a lo abordado en esta investigación que, no fue necesario presionar tanto a los niños ni tenerlos en clases de regularización por las tardes ya que tenían un gran interés por todos los contenidos de la escuela, en especial por los actos de lecto-escritura. A excepción de esto, la madre de uno de los cuatro niños que cursaron en la primaria particular opinaron que fue necesario ayudarlos en las tardes por el ritmo que se lleva en este tipo de escuelas (cabe aclarar para los fines correspondientes que los niños que cursan preescolar en el colegio particular citado, forman la mayoría del grupo que cursa primer grado, y éstos reciben enseñanza formalizada de la lectoescritura desde preescolar por lo que llevan cierto adelanto en estas cuestiones y dejan en desventaja a los niños que egresan del CENDI o de los Jardines de Niños públicos de la entidad). Sin embargo, en plática informal con docentes de primaria del citado colegio particular comentaban que a pesar de que los niños que pasan de preescolar a primaria del mismo plantel tienen la ventaja de entrar leyendo y escribiendo a primer grado, los niños

CENDI una vez que logran ese aprendizaje en el segundo bimestre logran irse para arriba en sus calificaciones, en español y matemáticas a la par, porque logran mejor comprensión de la lectura y tienen más facilidad en la resolución de problemas matemáticos.

Con estos últimos comentarios me permito recordar a Ferreiro y su magia cognitiva, pues lo que en realidad se torna como desventaja para los niños CENDI al final termina como una gran ventaja el aterrizaje no sólo en la lecto-escritura formal sino en una inmersión significativa, formal y de calidad al mundo letrado.

Coincidiendo con las entrevistas de los docentes de primaria, los padres comentaron que sus hijos dominaron la lecto-escritura en el bimestre Noviembre-diciembre, excepto algunos que lograron dominarla en Septiembre-Octubre.

Definitivamente fue de gran ayuda que casi todos los padres tuvieran como expectativa al inicio del curso escolar 2002-2003 que sus hijos egresen del CENDI con las habilidades necesarias para aprender a leer y escribir de manera formal en la Escuela Primaria así como el conocimiento parcial de las letras. Esta postura ayudó a que el proceso fluyera de manera natural y espontánea al no permitir ni ocasionar presiones para el aprendizaje formal de las letras como ocurre algunas veces en el último grado de preescolar en las que la presión de los padres para que los docentes de tercero enseñemos a leer y escribir es tan grande que la cultura escolar termina cediendo a las peticiones y dejando a un lado ese acercamiento no formal, espontáneo, natural y significativo que realmente se requiere.

A esto hay que agregar que los padres del grupo observado estaban informados de la elaboración de este trabajo y que por lo mismo se les pidió no forzaran las cosas en casa ni presionen a sus hijos para que los resultados fueran más reales y pudiéramos aportar algo importante a este campo, en especial, considerando que el 80% de los alumnos del grupo tenían al menos a uno de sus papás desempeñándose profesionalmente como docentes de preescolar (en Jardines oficiales) o en primaria (también oficiales).

En cuanto al factor que ayudó a sus hijos al aprendizaje de la lecto-escritura, la mayoría de los padres da prioridad al método didáctico de la maestra de primaria, dejando en segundo término el que siempre estuvieron pendientes de ellos en casa y que los niños dieron importancia o significado especial a aprender a leer y escribir desde el CENDI.

Casi todos los padres opinan que la actitud que toman sus hijos frente a la lecto-escritura en el primer grado de primaria es de interés, sólo dos padres opinan que sus hijos lo toman como obligación.

En general, el grupo de los 20 niños (de los 21 a quienes se pudo dar seguimiento) que egresaron del primer grado de primaria consiguió un promedio general de aprovechamiento de 9.6 (nueve punto seis). Para este promedio general no se tomó en cuenta el promedio del niño que reprobó por considerar este apartado exclusivo de aprovechamiento. Sin embargo, considero necesario abordar algo importante sobre el caso de José Mario, aunque mencioné algo al respecto al inicio de este capítulo, considero necesario especificar lo siguiente para los fines correspondientes de esta investigación.

La boleta de evaluación de educación primaria entre sus observaciones generales estipula que el alumno aprueba una asignatura cuando obtiene una calificación final mayor o igual a 6.0; también menciona que primero y segundo grados de primaria son considerados como partes de un ciclo por lo cual el alumno que haya asistido regularmente a clases será promovido a segundo aunque no haya aprendido a leer y escribir en primero, a menos que el maestro detecte problemas serios de aprendizaje. Por último, quiero comentar, que en la boleta se recomienda que al decidir reprobar a un alumno de primer grado de primaria, se tome en cuenta la opinión del padre o tutor y de las autoridades de la escuela.

Expuesto lo anterior, justifico el que las experiencias que se retornan en este apartado serán únicamente de 20 niños considerando que el caso del niño José Mario se sale del interés y propósito de esta investigación al no poder dar el seguimiento requerido; no sin antes agregar que su experiencia fue igual de valiosa y muy enriquecedora durante su

estancia en el CENDI y no dudo, que con la atención adecuada y especializada pueda seguir adelante superando los obstáculos que surjan.

Retornando el tema del promedio general de aprovechamiento, los cuatro niños que egresaron del primer grado de la escuela particular promedian 9.8 y los 16 niños que estudiaron en escuela pública promedian 9.5 por lo que podemos decir que no importó que sea un colegio particular o público, el promedio general fue mayor a 9.0 lo que se traduce en un buen aprovechamiento considerando que 10.00 es la máxima puntuación en la escala cuantitativa de evaluación que se utiliza en la escuela primaria y que bajo los parámetros formales de este nivel educativo los niños resultaron altamente capacitados en su desempeño escolar, específicamente en lectura-escritura que de alguna manera son cuestiones de suma importancia no sólo en el nivel de preescolar, sino también en el de primaria, en este primer ciclo (primero y segundo grado).

De alguna manera, las competencias lecto-escritoras promueven no sólo el aprendizaje formal de la lectura y escritura sino también apoyan el desarrollo óptimo de las demás asignaturas del nivel.

B. Significado que le otorgaron a la lectura y la escritura

Cuando a Emilia Ferreiro le han cuestionado acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura, responde que en cuanto a este debate "en lugar de preguntarnos si "debemos o no debemos enseñar" hay que preocuparse por DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER"²⁴. En relación a esto, opino que efectivamente esas oportunidades y espacios que se abrieron en el CENDI no fueron ni para negar la entrada de la lecto-escritura al aula ni para afirmar la presencia de la formalización, sino para brindar las experiencias que le dieran significatividad a estos procesos cognitivos no sólo en preescolar o en el nivel educativo siguiente sino en la vida cotidiana.

Tonucci afirma al respecto que "Es todavía una opinión corriente que un niño

²⁴ Emilia Ferreiro. Alfabetización. teoría y Práctica. P.122

empiece su experiencia cognitiva importante después de los seis años, cuando inicia lo que se llamaba la edad de la razón (el uso de razón): es en ese momento cuando inician, por una parte, los aprendizajes fundamentales de la lectura, la escritura y el cálculo"²⁵

Este autor refiere también que cuando consideramos que la escuela infantil no atiende los propósitos que realmente debe considerar y se centra en preparar a los niños para la escuela elemental con actividades como enseñarlos a usar el lápiz, a rellenar formas sin salirse de los bordes, a permanecer sentados largos ratos, a escuchar sin molestar, entre otras actividades muy recurrentes por los docentes de preescolar, se produce una minusvaloración de esta escuela, de los trabajadores que laboran ahí y de las exigencias de los niños que a ella acuden. Por supuesto, todo esto se apoya en la creencia equivocada de que el niño no sabe.

Y es que en efecto, minusvaloramos (usando el término de Tonucci) no sólo a nuestro nivel preescolar, sino a todo 'o que el niño puede lograr por sí mismo ya lo que puede darle la significatividad suficiente como para volverlo algo importante, útil e indispensable en su vida más que como una obligación escolar.

Para este apartado, decidí aplicar unas entrevistas a los niños del grupo CENDI cuando cursaban el primer grado, y se obtuvieron respuestas muy interesantes acerca de la mencionada significatividad.

En cuanto a sus experiencias en el CENDI, los niños comentan que aprendieron a dibujar, cantar, bailar, los números, las vocales y jugar, éstas fueron las actividades más recordadas y mencionadas. Sólo un niño comentó que ahí aprendió a escribir; pero al cuestionarlos acerca del lugar en el que aprendieron a leer y escribir, todos contestaron que fue en la escuela primaria. Esto es interesante porque al menos, uno reconoce que ese aprendizaje (aunque no formal) se dio desde el CENDI, quizá haciendo referencia a las oportunidades que se brindaron para producir la escritura.

²⁵ Francesco Tonucci. La reforma de la escuela Infantil. pp.10-12

Cuando se les cuestionó sobre el diario de los niños que se llevó en el CENDI, todos excepto un niño comentaron recordarlo; opinaron que les gustaba escribir en él y entre las principales razones que expusieron se encuentra el hecho de que los hacía felices, de que aquí dibujaban todo lo que pasaba, y que podían escribir y dibujar lo que querían en él. Uno de ellos, Luis Francisco, escribió al respecto en su entrevista que sí lo recordaba "porque hacíamos cosas muy bonitas y lo extraño". Las letras en negrilla siento importante recalcarlas (razón por la que decidí ponerlas de ese color) porque representan algo muy significativo considerando que la entrevista se realizó el 17 de marzo de 2004 cuando Luís cursaba ya el primer grado y lo que parecía una enorme falla en alguien que ya aprendió a leer y escribir, es desde mi punto de vista, una gran demostración de cómo el aprendizaje se dio más que nada por la necesidad de querer escribir-compartir-expresar algo que siente sin importar las reglas convencionales de la escritura.

Para Luís (y para mí también) es correcto lo que escribió ya que grafica tal y como escucha la palabra, combina vocales y consonantes conocidas para escribir la palabra deseada sin dificultad alguna y es que si decimos extraño y extraño, sonoramente no habrá mucha diferencia, el tiene esa percepción y escribe según lo interpreta correcto.

Delia Lerner menciona que "el desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores"²⁶ y es que posteriormente aclara que por escritores aquí hace mención de todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes.

Entre otros asuntos también se les cuestionó acerca de la dificultad o facilidad que sintieron al aprender a leer y escribir en la primaria respondiendo casi todos que fue algo fácil. La mayoría coincide en que actualmente lo que más les gusta de leer y escribir es la lectura de cuentos, también mencionan que les agrada el poder escribir cartas y el acceder a diferentes tipos de textos.

²⁶ Delia Lerner. Leer y escribir en la escuela. P. 25

En lo que todos coinciden es en que definitivamente es importante saber leer y escribir, la razón expuesta con mayor frecuencia es que "cuando sea grande quiero ser profesionalista". Otras razones interesantes que exponen son poder hacer muchas cosas, poder leer todo y conocer más cosas.

Al final de la entrevista se les pidió que escribieran algo, lo que estuvieran pensando en ese momento; casi todos escribieron unas líneas expresándome su cariño, Gioliana en cambio me compartió algo importante al escribir "Al principio no me acostumbraba en la primaria me fue difícil".

Cabe recalcar que desde mi perspectiva esta experiencia compartida por Gioliana fue de suma importancia ya que durante su estancia en el CENDI, era difícil hacerla hablar, en especial si tenía que compartirnos sus opiniones o sentires acerca de algo y en esta ocasión ella se vale de la palabra escrita para hacernos llegar un mensaje importante: su sentir.

Gioliana comentó la dificultad que tuvo para aprender a leer y escribir, lo que me lleva a pensar que lo difícil no fue el aprendizaje del trazo de letras o unión de sonidos escritos sino el hecho de valerse de la lecto-escritura como una herramienta de desahogo, ella de alguna manera reconoció durante su entrevista lo difícil que le fue el ingreso a la primaria y el adaptarse a todo lo que implicaba, nos comentó que le gusta más leer que escribir y al preguntarle si le dio trabajo contestar las 12 preguntas ella contestó que sí pero la razón que da no involucra alguna dificultad con la lecto-escritura, nuevamente valiéndose de la palabra escrita nos confesó su porque: "tengo sueño".

Otro caso necesario de analizar en este apartado es el de Ruzena quien aprovecha esas líneas libres a su disposición para decirme "Tía Flor: te extraño mucho, no me olvides, visítame pronto, te quiero mucho. Ruzena". Si observamos detenidamente Ruzena no sólo domina el hecho de poder expresar sus sentimientos y opiniones a través de la lengua escrita sino que ya nos muestra una estructura muy interesante en su escrito al colocar signos de puntuación y la disposición de elementos como si se tratara de una carta, ella

reconoce algunas estructuras de los textos y que hay propósitos y formas diferentes para escribir ciertas cosas como por ejemplo, expresarse a través de una carta. Ella aprovecha la entrevista para hacerme llegar un mensaje a manera de misiva, no deja ir la oportunidad.

Al finalizar las preguntas de la guía, se les pedía que hicieran un dibujo (si querían). Casi todos dibujaron a tres personas: a mí, a la asistente del grupo ya ellos mismos, a diferencia del año anterior cuando cursaban en el CENDI, no sólo hicieron el dibujo sino que ahora, utilizaron palabras escritas para explicar su creación como se aprecia en los siguientes ejemplos:

Luís mencionó los nombres de cada personaje dibujado: "Luís, tía flor, tía narda" señalando cada nombre con una flecha que apunta hacia el dibujo asignado.

Gioliana al igual que Luís, menciona los nombre de cada personaje dibujado pero con la diferencia de que lo hace de manera más convencional y con expresiones gramaticalmente más completas valiéndose de artículos, verbos, adjetivos y preposiciones: "La maestra Narda, la maestra Flor, Gioliana esta con sus maestras"

Al igual que los ejemplos anteriores, todos los dibujos se valieron de la palabra escrita para acompañar las imágenes y aunque la mayoría graficó a las tres personas mencionadas y ejemplificadas arriba, la otra parte dibujó algo diferente tratando de manifestar sus sentimientos de una manera más original:

Acompañada de un corazón la frase de Pamela dice "te quiero mucho y numca te voy a olvidar". Más allá del "error" que se percibe en numca en lugar de nunca, hay grandes logros y significados en esta producción.

Esta imagen ya la habíamos descrito en el capítulo anterior, pero aquí recuperamos la expresión poética, recordando que Ruzena ya sabe la estructura de una carta, también se vale de la literatura para hacerse expresar. Reconocer las funciones y los contextos para emplear el lenguaje escrito.

Con estos ejemplos podemos percibir como ya han pasado del lenguaje simbólico del dibujo y los trazos de sus primeros acercamientos gráficos a la formalidad del lenguaje escrito. Lo interesante de todas estas experiencias es descubrir sus logros en este campo, por eso a través de las producciones anteriores podemos observar que a diferencia de sus compañeros, Pamela no tiene que ponerle nombre (por decirlo de algún modo) a sus dibujos, las imágenes son sólo símbolos que pueden hablar por sí solos y que ella complementa con sus palabras, ese corazón dice mucho por sí solo pero acompañado de su frase ("te quiero mucho y nunca te voy a olvidar") nos dice todavía más.

A simple vista podría parecer que le hace falta un poco de precisión en sus trazos si nos dejamos llevar únicamente por la manera en la que iluminó el corazón, o que todavía no domina del todo la escritura si hacemos énfasis en el "numca" en lugar de nunca y el "voya" en lugar de voy a. Pero la realidad es otra, la experiencia de Pamela nos enseña que ella es lo suficientemente competente para expresar su sentir no sólo con letras sino a través de imágenes vinculadas a su texto.

De igual manera, la experiencia de Ruzena nos dice mucho, sus dibujos ya tienen vida (una niña con los brazos abiertos entregando una flor) y sus expresiones van más allá de la expresión de sus sentimientos, es competente para jugar con las palabras, usar la rima y firmar su creación.

Al respecto y como cierre de este capítulo, me gustaría citar nuevamente a Delia Lerner quien opina que los propósitos comunicativos no resultan naturales fuera de la escuela como otro tipo de propósitos educativos en los que el alumno puede utilizar estos conocimientos obtenidos y vincularlos a su vida diaria

"Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica: si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su

función enseñante"²⁷

Con todo esto me atrevo a afirmar que esta paradoja es fácil de resolver si los docentes de preescolar logramos que los preescolares sean lo suficientemente competentes acercándolos realmente a la lecto-escritura para que todas sus experiencias significativas (basadas más en la práctica social), culminen y se enriquezcan con la enseñanza formalizada al cursar la educación primaria (basada en los propósitos didácticos) para tener un resultado significativo, funcional y útil tanto en la vida escolar como personal de los educandos.

²⁷ Ibid. P.29

CONCLUSIONES

De acuerdo a las experiencias recabas, analizadas y compartidas de los niños CENDI que conformaron el grupo estudiado se puede concluir que:

-La lectura y la escritura no sólo van de la mano sino que son gratificantes al cien por ciento cuando se dan en el último grado de preescolar de una manera informal, es decir, sin método de enseñanza formalizado como se maneja en la primaria.

-A veces se nos olvida que los niños deben ser los constructores de su propio conocimiento y pretendemos contribuir atiborrándolos de información que sólo los proveerá de conceptos que podrán volverse útiles al convertirse en competencias, en otras palabras, ser competente para hacer uso de la información recibida.

-Cuando le damos sentido y significatividad a las cosas es cuando adquieren un valor especial y disfrutamos de ellas el resto de nuestras vidas.

-El hecho de rescatar las experiencias infantiles me llevó a respetar sus ritmos individuales de aprendizaje.

-De igual manera, estas experiencias me llevaron a reflexionar en la diversidad de formas de intervención pedagógica que muchas veces dejé sin explotar preocupándome en gran medida a prepararlos sólo para la primaria, sin interesarme más en poner pautas que les servirían el resto de su vida escolar y personal.

-Como docente, nunca tuve el propósito de que algún niño saliera del tercer grado de preescolar del CENDI leyendo, pero sí propicié el acercamiento adecuado para que se apropiaran de la lectura y la escritura formal cuando ingresaran a la primaria, de una forma natural, sencilla y gratificante.

-Uno de los más frecuentes problemas es que muchos docentes tenemos buenas intenciones para promover la lecto-escritura en preescolar pero no sabemos cómo llevarlas a efecto.

-Esta investigación me ayudó a aprender a conocer un poco más a los niños y rescatar sus experiencias para mejorar mi práctica docente y elevar su nivel de competencia en este rubro lecto-escritor.

-La lectura de cuentos, las investigaciones que realizaron, el ambiente físico que favoreció la alfabetización, los dibujos libres y el Diario del Alumno sólo fueron elementos que de alguna manera pusieron a los alumnos en interacción directa con la lecto-escritura durante su estancia en el último grado de preescolar en el CENDI.

-Las experiencias significativas fueron definitivamente aquellas que partieron de ellos mismos, de sus saberes previos, de su contexto cuando se llevaron con naturalidad, intencionalidad educativa y responsabilidad.

-La mayor parte de las veces delegamos los problemas del aula diciendo que son problemas de aprendizaje y no caemos en la cuenta que en realidad son problemas de enseñanza.

-En lugar de mirar una producción infantil en preescolar y ponernos a decidir si es un nivel alfabético, silábico, presilábico o cualquier otro tipo de formalidad, debemos detenemos a analizar y reflexionar junto con ellos qué logros tienen en relación a sus propios avances y ritmos, qué importante es lo que hacen y lo que pueden llegar a hacer, pero sobre todo, demostrarles que es importante para mí adulto para que ellos encuentren esa importancia también.

-De haber llevado a los niños por el camino de regaños y reprimendas en lugar de cuestionarlos y aprender juntos de los errores y logros alcanzados no hubiera sido una experiencia tan gratificante para ellos en su primer acercamiento al mundo letrado ni para mí al elaborar esta investigación y llenarme de ánimos para el día de mañana que regrese nuevamente a ser docente frente a grupo y tenga una razón más para mejorar esas oportunidades que darán a los niños las experiencias significativas para adentrarse a la lecto-escritura.

BIBLIOGRAFÍA

BISQUERRA, Rafael. Métodos de investigación educativa. Guía práctica. España, Ed.Ceac, S.A. 2000. 316p

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. España, Ed. Santillana. Ediciones UNESCO, 1996. 318p

FERREIRO, Emilia. Alfabetización, teoría y práctica. México, Ed. Siglo XXI, 2001
-----Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México, SEP/FCE, 2001. 62p

FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 21 ed. México, Ed. Siglo XXI, 2003. 367p

FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacios (comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 17 ed. México, Ed. Siglo XXI 2002. 354p

FIERRO EVANS, María Cecilia y Regina Martínez Parente Zubiría. Cómo impartir un taller de lectura en preescolar. Manual para Educadoras. México, Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura. A. C. 1999. 110p

GOMEZ PALACIO, Margarita. La producción de textos en la escuela. México, SEP, 1996.142p

HARF, Ruth, Elvira Pastorino, et al. Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica. México, SEP, 2002. 46p

HOHMANN, Mary. Niños pequeños en acción: Manual para educadoras. 58 reimp. México, Trillas, 1997.416 p

HOHMANN, Mary y David Weikart. La Educación de los niños pequeños en acción. Manual para los profesionales de la educación infantil. México, Trillas, 1999. 665p

LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México, SEP/FCE, 2001. 191 p

NOVELO, Geraldine. Conozcamos a nuestros niños. Del nacimiento a los 6 años. México, Paidós, 2002. 118p

SAUSSOIS, Nicole Du et al. Los niños de 4 a 6 años. Madrid, Ed. Narcea, 1992. 270p

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Espacios de interacción. México, SEP, 1992. 212p

-----Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México, SEP, 1992. 235p

-----Guía para realizar investigaciones educativas en el nivel preescolar. México, SEP, 1991. 77p

-----Manual operativo para la modalidad escolarizada. México, SEP, 1992 64p

-----Orientaciones Pedagógicas. México, SEP, 2001. 89p

-----Programa de Educación Inicial. México, SEP, 1992. 116p

-----Programa de Educación Preescolar. México, SEP, 1992. 120p

TONUCCI, Francesco. La reforma de la escuela infantil. México, SEP, 2002. 55p

TORRES, Rosa María. Qué y cómo aprender. Necesidades Básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. México. SEP, 1998. 190p

ZABALZA, Miguel A. Didáctica de la Educación Infantil. España, Ed. Narcea, 1996. 302p