

01025
10

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO



Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

TALLER DE NIÑO LECTOR

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

INFORME ACADÉMICO
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :

MARGARITA ARGÜELLES RAZ Y PUENTE

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



MÉXICO, D.F.

2003

2003

a



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**TESIS CON
FALLA DE
ORIGEN**

DEDICATORIA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con todo mi amor a:

Mi esposo Jorge y a mis hijos Jorge Arturo, Pablo Abraham y Francisco, por el apoyo y el respeto que muestran a mi trabajo.

A Graciela, mi madre, por la aceptación incondicional que siempre me ha demostrado.

A mis hermanos: Armando, Eduardo, Gracie, Francisco y Jesús.

A la memoria de Armando, mi padre.

A los niños que cursaron el Taller de Niño Lector y de quienes tanto aprendí.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora, la Dra. Patricia Ducoing Watty, por su paciencia al dirigir este trabajo.

A Rosario Ramos, por el apoyo incondicional que me brindó.

A mis amigas: Patricia Gutiérrez, Gisela Gutiérrez y Martha Rodríguez, porque creyeron en mí.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas •
UNAM a difundir en formato electrónico e impre:
contenido de mi trabajo receptor:

NOMBRE: Margarita Arguëlles

Paz y Fuente.

FECHA: 12-02-2003

FIRMA: M. Arguëlles P.P.

b

Índice

Introducción	3
1. Perspectiva Piagetana del desarrollo intelectual	5
1.1 Algunos factores vinculados al desarrollo	6
1.2 Funciones invariantes	7
1.3 Periodos del desarrollo de la inteligencia	8
1.4 La representación	12
2. Marco Institucional	23
2.1 Marco referencial	23
2.2 Diagnóstico del estado inicial de la escuela	25
2.3 Transición hacia un nuevo modelo	26
2.4 Modelo educativo del Colegio Porter	30
3. High Scope aplicado al Taller de Niño Lector en el Colegio Porter	40
3.1 Aprendizaje activo	41
3.2 Interacción maestro-niño	43
3.3 Disposición física para el Taller de Niño Lector	44
3.4 Rutina diaria	47
3.5 Grupo pequeño y círculo	52
3.6 Proceso de evaluación	55
3.7 La participación de los padres en el proceso educativo	57
4. Balance de las actividades	59
Reflexiones finales	64
Bibliografía	67
Anexo	69
1. Memoria Gráfica del Taller de Niño Lector en el Colegio Porter	
2. Producciones de los Niños	
3. Circulares Enviadas a los Padres de Familia	

Introducción

El presente Informe Académico se refiere a la descripción y análisis de mi experiencia profesional al desarrollar un proyecto educativo denominado "Taller de Niño Lector". Este taller se realizó con niños preescolares en una escuela privada, ubicada en la ciudad de Cuernavaca, estado de Morelos. El taller inició en el año de 1993 y tenía entre sus propósitos principales: promover que los niños fueran lectores y usaran el lenguaje escrito desde edades tempranas, para lo cual la biblioteca de la escuela se convirtió en un espacio para los niños, donde ellos pudieran conversar, jugar, curiosar, escuchar la lectura de cuentos, leer y escribir a su manera.

La sección de nivel preescolar tomó como modelo el curriculum High Scope, que tiene su fundamentación en la teoría constructivista de Jean Piaget, con lo cual el acceso al conocimiento sobre el desarrollo intelectual y, específicamente a la psicogénesis de la lengua escrita, constituyó un aporte significativo para orientar las actividades realizadas tanto en el aula como en la biblioteca.

El Informe se divide en cuatro partes. La primera denominada "**Perspectiva piagetana del desarrollo intelectual**", describe algunos elementos básicos de la teoría piagetana, como son el desarrollo intelectual, la capacidad de representación, el desarrollo del lenguaje, el proceso de adquisición del dibujo y los niveles psicogénéticos del sistema de lectura y escritura.

La segunda se refiere al "**Marco institucional**" y aquí se describen las características del espacio escolar donde se desarrolló la experiencia de Taller de Niño Lector el contexto de la escuela y la situación sociocultural de los niños y sus familias. No es lo mismo introducir las funciones sociales de la lengua escrita en un medio donde están satisfechas las necesidades básicas de los niños y donde con frecuencia tienen acercamientos con la palabra escrita, que en un medio rural o de escasos recursos económicos, donde los niños no tienen contacto con los textos. También se explica en qué consiste el currículo High Scope, se revisan las partes que lo componen y se explica cómo el taller de niño lector se inserta en el mismo, rigiéndose bajo los mismos principios y metas. Es importante reseñar el diagnóstico del estado inicial de la escuela y cómo se dio el

proceso para transitar de un modelo tradicional a un nuevo modelo. A la comunidad educativa le llevó tiempo actuar de una manera coherente con los principios teóricos en que se sustenta el currículo.

En la tercera parte **"High Scope aplicado al taller de niño lector en el Colegio Porter"** se describe específicamente la aplicación de la propuesta aludiendo al proyecto de niño lector, enfatizando la importancia del aprendizaje activo dentro de la biblioteca. Incluyo algunas anécdotas que dan mayor claridad y sirven como enfoque para entender a los niños. High Scope propone un sistema para obtener información del desarrollo de los niños que consiste en que los maestros, como parte de sus actividades cotidianas, elaboren breves notas (anécdotas) de aquello que los niños hacen y dicen.

La cuarta parte **"Balance de las actividades"** describe la experiencia adquirida como profesional comprometida con el ámbito educativo, sobre todo en el nivel preescolar y se mencionan algunos datos estadísticos referidos a índices de lectura de varios países, incluyendo a México.

El apartado de **"Reflexiones finales"** tiene como objetivo abrir nuevas posibilidades de investigación en el ámbito preescolar, se plantean algunas interrogantes que ahora, con el paso del tiempo, surgen a raíz de la elaboración del presente documento.

El Informe concluye con la presentación de un **"Anexo"** que contiene fotografías de diferentes momentos del Taller de Niño lector, producciones de texto y dibujos elaborados por los niños, así como Circulares enviadas a los padres.

Considero que en México se ha hecho un enorme esfuerzo por lograr una mayor cobertura en educación preescolar; sin embargo, la Secretaría de Educación Pública no puede limitarse a extender la educación preescolar si la cobertura no va acompañada de proyectos educativos de calidad. High Scope ofrece un proyecto para preescolares y ojalá sean más las escuelas que se beneficien trabajando este u otro currículo constructivista y así contribuyan positivamente con los niños y por lo tanto con México.

1. Perspectiva piagetana del desarrollo intelectual

Jean Piaget nació en Suiza en 1896. Desde su infancia se mostró interesado por la naturaleza y las ciencias biológicas. De adolescente se interesó también por la filosofía, especialmente por la epistemología, rama de la filosofía que estudia el conocimiento. Se preguntaba cómo se adquiere el conocimiento. Se dio cuenta que no sólo la epistemología podía dar respuesta a este cuestionamiento, sino que era necesario estudiar cómo se construye el conocimiento desde un marco científico, por lo que intentó establecer un vínculo entre las ciencias biológicas y la epistemología. Después de concluir sus estudios universitarios como biólogo, recibió el grado de Doctor en Filosofía; posteriormente se interesó por el estudio de la psicología y se dio cuenta que para tener una comprensión de cómo evoluciona el conocimiento, tenía que trabajar con los niños. Dedicó varias épocas de su vida al estudio de cómo piensan los niños y, al mismo tiempo que se dedicaba a la enseñanza, escribió obras referidas a la formación de la inteligencia. El prestigio de la obra de Piaget se ha difundido por todo el mundo¹.

Los postulados teóricos piagetanos resultan muy útiles para el trabajo con niños, porque ayudan a entender mejor los procesos de su desarrollo intelectual, sin embargo, en este trabajo sólo se expondrán algunas líneas de su aportación conceptual. Entre las aportaciones más importantes destaca el concepto de "proceso" del desarrollo de la inteligencia, como una sucesión de construcciones, cada una de las cuales lleva a la formación de la siguiente. El desarrollo del niño, según Piaget, transita por periodos o estadios: "...su orden de sucesión es constante, aunque las edades promedio pueden variar de un individuo a otro..."², según sus grados de inteligencia o el ambiente social. El desarrollo de los estadios puede dar lugar a retrasos o aceleraciones; pero el orden de sucesión es constante; cada estadio se caracteriza por una estructura de conjunto, en función de la cual pueden explicarse las principales reacciones particulares; estas estructuras de conjunto son integrativas y no se sustituyen unas a otras: cada una resulta de la precedente, integrándola como estructura subordinada y prepara la siguiente, integrándose antes o después en ella. Por ejemplo: la inteligencia verbal descansa sobre

¹ H. Ginsburg y S. Oppen, **Piaget y la teoría del desarrollo intelectual**, pp. 1-11.

² J. Piaget y B. Inhelder, **Psicología del niño**, pp. 151-152.

la inteligencia sensoriomotriz, que se apoya a su vez sobre hábitos adquiridos para combinarlos de nuevo³.

1.1 Algunos factores vinculados al desarrollo. Los factores vinculados al desarrollo que funcionan en interacción constante, según Piaget, son: maduración, experiencia, interacción social y equilibrio⁴.

a. Maduración. Se refiere al proceso de crecimiento fisiológico, particularmente del sistema nervioso para que suceda el desarrollo biológico y psicológico. Ciertos factores hereditarios condicionan el desarrollo intelectual y están relacionados con la constitución de nuestro sistema nervioso⁵. La maduración por sí sola no permite el aprendizaje, es necesaria la experiencia y la interacción social, por eso los niveles de maduración, aunque son secuenciales, muestran variaciones respecto a la edad cronológica, debido a la intervención de otros factores que influyen en el desarrollo⁶. La maduración es un factor limitativo. "Para que ciertos esquemas puedan aparecer es necesario un estado relativamente avanzado del desarrollo neurofisiológico"⁷. La maduración no es la causa de que aparezcan determinados esquemas, sino que permite el desarrollo de dichos esquemas.

b. Experiencia. Se refiere a las vivencias que tienen lugar cuando el sujeto se interrelaciona con el ambiente, cuando manipula los objetos de aprendizaje y ejecuta acciones con ellos. La experiencia se divide en conocimiento físico-empírico y conocimiento lógico-matemático. El conocimiento físico-empírico se refiere a actuar directamente sobre los objetos para entender sus propiedades. El conocimiento lógico-matemático se refiere a las relaciones que el niño establece con los objetos y que son producidas por la actividad intelectual; el conocimiento es obtenido de la coordinación de acciones⁸.

³ J. Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, p. 12.

⁴ J. Piaget y B. Inhelder, o. c., p. 152.

⁵ *Ibidem*, p. 153.

⁶ *Idem*

⁷ C. César, *Psicología genética y educación*, p. 26.

⁸ J. Piaget y B. Inhelder, o. c., p. 154.

c. Interacción social. Es otro factor importante dentro del desarrollo y se refiere a las relaciones que el sujeto establece con quienes le rodean, gracias a las cuales aprende el legado cultural que le ha sido heredado y que difiere de una cultura a otra⁹.

d. Equilibrio. Representa el factor integrativo de la maduración, la experiencia y la interacción social; regula la actividad cognitiva. El equilibrio no se limita a la maduración biológica, a la experiencia o a la interacción social, ya que se trata de una construcción progresiva donde cada innovación se hace en función de la precedente¹⁰. La equilibración reduce el desequilibrio a través de la construcción de nuevos esquemas. El desarrollo intelectual está ligado con la dimensión biológica ya que las estructuras biológicas heredadas influyen en la construcción de conceptos. Es decir, el individuo hereda estructuras físicas que establecen el funcionamiento cognitivo, hereda reflejos o reacciones automáticas que influyen en su comportamiento durante los primeros días de vida. Estos reflejos se transforman en estructuras que van incorporando el resultado de la experiencia. Por ejemplo, debido a características del sistema nervioso y sensorial podemos percibir el color o el espacio en tres dimensiones. Sin embargo, con el paso del tiempo, la inteligencia trasciende las limitaciones impuestas por las propiedades estructurales biológicas e innatas. La herencia específica propia de nuestra especie facilita o impide el desarrollo intelectual, el cual es superado por las conexiones que existen entre la biología y la inteligencia; estas conexiones se dan en virtud de lo que Piaget denominó "herencia del funcionamiento"¹¹. "No heredamos las estructuras cognoscitivas como tales, éstas sólo llegan a existir en el curso del desarrollo"¹². Es decir, en virtud de esta segunda herencia del funcionamiento es que se forman estructuras cognoscitivas, el modo de funcionamiento permanece constante durante toda nuestra vida, por lo que Piaget las denominó "invariantes funcionales"¹³.

1.2 Funciones invariantes. Piaget, como biólogo, asigna el desarrollo cognitivo al desarrollo biológico. Existen características cognitivas constantes, específicas a las especies y llama a estas características biológicas "funciones invariantes", que son

⁹ *Ibidem*, p. 155.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 155-156.

¹¹ J. Flavell, *La psicología evolutiva*, p. 62.

¹² *Ibidem*, p. 63.

¹³ *Idem*

organización y adaptación¹⁴. Por organización se entiende la tendencia que se tiene de sistematizar procesos en sistemas coherentes, a integrar las estructuras de un sistema complejo. "Del mismo modo que el organismo no sería capaz de adaptarse a las variaciones ambientales si no estuviera organizado, tampoco la inteligencia podría aprehender ningún dato exterior sin ciertas funciones de coherencia"¹⁵. La organización representa el proceso dinámico que permite la adaptación del organismo al mundo, sólo puede adaptarse un todo organizado y el organismo tiene esas propiedades, un sistema de relaciones entre sus elementos; pero la organización no es algo que se obtenga inmediatamente, se trata de un proceso gradual donde las estructuras cognitivas buscan el equilibrio. El individuo en sus relaciones con el mundo trata de integrar las estructuras psicológicas en sistemas coherentes¹⁶. "El pensamiento se organiza a sí mismo adaptándose a las cosas y es al organizarse a sí mismo como estructura las cosas"¹⁷.

La adaptación se refiere a cómo los organismos tienden a adaptarse al medio ambiente tanto en lo biológico como en lo intelectual. La adaptación requiere del proceso de asimilación y acomodación. La asimilación se refiere a la incorporación de los elementos del ambiente a las propias estructuras psicológicas; la acomodación se refiere a la modificación de las estructuras. Por un lado, se asimila la realidad a las propias estructuras psicológicas y por otro lado se modifican o acomodan las estructuras, las cuales irán cambiando de manera que el sujeto va ajustando constantemente su modelo del mundo. "La adaptación intelectual ... es una puesta en equilibrio progresivo entre un mecanismo asimilador y una acomodación complementaria ... no existe adaptación más que si hay coherencia, en consecuencia asimilación ... la adaptación no ha terminado más que cuando desemboca en un sistema estable, es decir, cuando hay equilibrio entre la acomodación y la asimilación"¹⁸.

1.3 Periodos del desarrollo de la inteligencia. Las estructuras mentales cambian a lo largo del desarrollo intelectual. Piaget consideró cuatro grandes periodos del desarrollo de

¹⁴ J. Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, p. 15.

¹⁵ *Ibidem*, p. 13.

¹⁶ *Ibidem*, p. 17.

¹⁷ *Ibidem*, p. 18.

¹⁸ *Ibidem*, p. 17.

la inteligencia: sensoriomotriz, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales.

Periodo sensoriomotriz. "En un momento dado del desarrollo mental, la inteligencia no aparece en modo alguno como un mecanismo completamente montado y radicalmente distinto de los que le han precedido. Presenta, por el contrario, una notable continuidad con los procesos adquiridos o incluso innatos que surgen de la asociación habitual y del reflejo, procesos sobre los que se apoya al tiempo que los utiliza"¹⁹. Piaget se refiere al período sensoriomotriz como una inteligencia de tipo práctica, que se caracteriza por un predominio de la actividad sensorial y motora. Aquí aún no aparece la representación, por lo que el niño no puede evocar pasado ni futuro; sólo vive el aquí y el ahora, limitado en tiempo y espacio, por eso actúa directamente sobre los objetos concretos. Piaget explica cómo poco a poco se realizan las adaptaciones sensoriomotrices elementales, constituidas por reflejos y se forman las primeras adaptaciones de manera fortuita y en los siguientes estadios se forman adaptaciones intencionadas. El término "reacción circular" lo emplea para explicar la reproducción de una acción descubierta de manera fortuita, que repite y repite hasta que se forma un hábito. Las reacciones circulares son de tres tipos: primarias, secundarias y terciarias. Las reacciones primarias, del primero al cuarto mes, se refieren a esquemas relacionados con el cuerpo del niño, donde prolonga la actividad motora hasta convertirla en hábito, por ejemplo, el reflejo de succión lo prolonga a otras acciones de manera fortuita, como chuparse el dedo hasta que se forma un hábito"²⁰.

Las reacciones circulares secundarias, de los cuatro a los doce meses, se asocian a conductas relacionadas con el medio ambiente. El interés, aunque sea sin intención, está canalizado hacia el mundo exterior²¹. Las reacciones circulares terciarias, de los doce a los dieciocho meses, se refieren a las intencionalidades del niño al querer conseguir una meta; en este estadio es donde aparecen las primeras conductas "inteligentes", pues el niño, por primera vez, busca modificaciones en su conducta que afecten sus resultados. Los esquemas de permanencia del objeto, espacio, tiempo y casualidad servirán de base para construcciones cognitivas de los siguientes estadios²². De los dieciocho a los

¹⁹ *Ibidem*, p. 29.

²⁰ *Ibidem*, p. 55.

²¹ *Ibidem*, pp. 153-154.

²² *Ibidem*, pp. 347-348.

veinticuatro meses surge en el niño la primera representación que marca el comienzo al juego simbólico, característico de la siguiente etapa.

Periodo preoperatorio. A finales de la etapa sensoriomotriz surge la función semiótica que le permite al niño la representación en sus diferentes manifestaciones (imitación, juego simbólico, dibujo, imagen mental y lenguaje). Así como la inteligencia anterior es de tipo práctica, la inteligencia en esta etapa es representativa. Este periodo está dividido en dos fases: preconceptual o simbólica, de dos a cuatro años, e intuitiva o prelógica, de los cuatro a los siete años.

Fase preconceptual o simbólica. El surgimiento de la función semiótica, alrededor de los 18 meses, permite al niño acceder a la función representativa. Si bien es cierto que el niño transita de la inteligencia de tipo práctica a la inteligencia de tipo representativa, aún no puede llevar a cabo operaciones lógicas. Esta fase se caracteriza por una serie de manifestaciones que corresponde al nivel preoperatorio de pensamiento. Las más importantes son: **a. La imitación representativa** que funciona sin estar en presencia del modelo²³. **b. El egocentrismo**, caracterizado por las representaciones que los niños hacen de los fenómenos, con manifestaciones como: el animismo, por el que dan atribuciones de vida a seres inanimados; artificialismo, piensan que todos los elementos que componen el mundo son creación humana y realismo - entre otros - no distinguen lo real de lo irreal, por eso le dan una existencia real al mundo subjetivo. **c. Uso de preconceptos**, se refiere a las nociones que el niño da a los signos verbales de que dispone. **d. Lógica**, aún no puede hacer una clasificación; no puede agrupar objetos que queden incluidos en una clase total, tampoco pueden hacer una seriación lógica, una ordenación de objetos que difieran en un atributo, constituyendo una continuidad. **e. Conservación**, aún no tienen la noción de conservación que implica que el número de elementos se conserve aunque cambie su distribución espacial. **f. Centración**, no puede pensar en términos de un todo, fija su atención en un detalles en particular sin fijarse en otros aspectos importantes ²⁴.

²³ J. Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, pp. 377-391.

²⁴ CONAPO, *Antología de la sexualidad humana*, Tomo II, pp. 607-608.

Periodo intuitivo o prelógico, de los 4 a los 7 años. Se trata de un periodo de transición al periodo operatorio, que se caracteriza por una disminución en el animismo, artificialismo y realismo. Existe un avance en el proceso de clasificación y seriación y en la comprensión del concepto de número. En el plano lógico ya puede establecer ciertas relaciones, es decir, empieza a haber descentración, ya considera otros aspectos del objeto y no se centra en uno solo. A pesar de estos avances en la cognición del niño, aún su pensamiento está basado en la intuición, en centraciones sucesivas que todavía no vincula²⁵.

Periodo de las operaciones concretas, de los 7 a los 11 años. La inteligencia se vuelve operatoria cuando permite crear transformaciones reversibles sobre un objeto o sobre un grupo de objetos y, además, darse cuenta de ello²⁶. A los siete años el niño cambia su manera de razonar, va dejando de ser intuitivo y se torna más objetivo. Empieza a pensar más parecido a como piensan los adultos; el niño es capaz de efectuar operaciones concretas que aluden a lo real y a la comprobación de sus transformaciones, las cuales son representadas por medio de imágenes mentales conscientes que se interiorizan y pueden ser agrupadas en un sistema coherente y reversible; pero todavía están ligadas a la acción y el niño las describe lógicamente. El pensamiento operatorio concreto es la primera forma de pensamiento lógico, pues se apoya en las operaciones, las cuales permiten al niño ordenar y relacionar la experiencia, de manera que pueda percibirlas simultáneamente desde diferentes perspectivas.

A pesar de estos adelantos, el niño todavía no puede construir un discurso lógico sin utilizar referencias concretas. Las principales operaciones en esta fase son la de clasificación, la de seriación y la de conservación. La clasificación consiste en agrupar objetos de acuerdo a sus semejanzas, formando subgrupos que constituyan en conjunto una clase total; el niño tiene ya el concepto de inclusión de clase. En la seriación, establece un orden jerárquico entre objetos que difieren en algún atributo, manteniendo en esta jerarquización una continuidad. En la conservación, tiene la capacidad de abstraer los aspectos invariantes de un objeto, es decir, aunque el objeto sufra cambios

²⁵ *Ibidem*, p. 609.

²⁶ *Ibidem*, p. 610.

perceptuales momentáneos, éste permanece. La capacidad de reversibilidad y conservación están estrechamente relacionadas²⁷.

Existen diferentes nociones de conservación propuestas por Piaget, entre las que destacan la conservación de número y la conservación de cantidad líquida. En la conservación de número, el niño comprende que el número de elementos de un conjunto permanece, aunque los objetos estén acomodados de manera diferente. En relación con la conservación de cantidad líquida, el niño logra entender que la cantidad de líquido no varía al vaciarlo a un recipiente de diferente forma. Otras nociones de conservación no estudiadas por Piaget son la longitud, el área, el peso y el volumen. Los niños no adquieren simultáneamente dichas nociones; la noción de peso se adquiere después de los 10 años y la de volumen es la última en lograrse²⁸.

Periodo de las operaciones formales, de los 11 a los 16 años. Para Piaget el pensamiento formal se refiere al modo de pensar del adolescente y del adulto. Se caracteriza por la capacidad de hacer hipótesis, de hacer deducciones y posee sus propios elementos de control o de autocorrección, los que consisten en verificar la validez de cada una de las hipótesis elaboradas a partir de los hechos. El adolescente puede abordar un problema haciendo un análisis lógico y experimentado, probando de todas las relaciones aquella que tiene validez real y no necesita de referencias concretas para aprender; el pensamiento formal lo hace sobre elementos verbales y simbólicos. En lugar de sujetarse a la estructura directa de los hechos, puede construir a partir de los datos de un problema. El pensamiento formal acepta más operaciones que el pensamiento concreto gracias a lo cual el adolescente tiene acceso a un mayor número de conocimientos del mundo físico con verificación científica²⁹.

1.4 La representación. Lo que caracteriza a la etapa preoperatoria es la capacidad de representación. Así como la etapa sensoriomotriz se caracteriza por ser de tipo práctica, la etapa preoperatoria es de tipo representativo. Lo que marca el final del periodo sensoriomotriz es la capacidad nueva de usar medios simbólicos para referirse a las cosas sin necesidad de actuar sobre ellas materialmente. Aunque los preescolares siguen

²⁷ *Ibidem*, p. 611.

²⁸ *Idem*

²⁶ *Ibidem*, p. 612.

aprendiendo a través de sus acciones, ya utilizan su capacidad para representar imágenes mentales; ya pueden retener en su mente las experiencias con personas o cosas. Piaget llama "función simbólica" a la capacidad de representación, La característica de las actividades de representación es que por medio de ellas, en lugar de actuar sobre un objeto, el sujeto se sirve de algo que lo sustituye³⁰, que está en lugar de ese objeto. A esto Piaget le ha denominado el significante, es decir, que está en lugar del significado, que se puede actuar sobre la realidad de manera simbólica, trascendiendo así tiempo y espacio e incluso lugares ficticios que sólo pueden existir en la mente.

Piaget estableció una clasificación de los tipos de significantes:

a. Índices o señales. Los índices o señales son aspectos del significado mismo; el significado y el significante no están diferenciados. Por ejemplo, si observamos humo, podemos inferir que hay fuego; el significado y el significante están indisolublemente asociados y éste es el primer paso para la construcción de la representación³¹.

b. Símbolos. El símbolo guarda una mayor distancia con el significado que la señal. El significante es independiente del significado³², pero guarda una estrecha relación con éste. Por ejemplo, los dibujos se pueden considerar como representaciones simbólicas de los objetos que representan, lo mismo que el juego simbólico de los preescolares, donde un palo puede convertirse en avión o en caballo. Esta capacidad para representar abre la puerta al mundo de la fantasía y la imaginación; los preescolares pueden formar imágenes mentales y sus pensamientos, acciones y sentimientos están influidos por lo que ven realmente y lo que pueden recordar o anticipar.

c. Signos. Es la máxima distancia entre los significados y los significantes. Los signos son significantes arbitrarios que no están relacionados de manera directa con los significados³³; son convencionales, producto de un largo proceso histórico, por ejemplo, el lenguaje oral, escrito y los signos matemáticos. Existe una continuidad para llegar de las señales o índices a los signos. Los signos, a diferencia de los símbolos que pueden ser

³⁰ J. Piaget y B. Inhelder, o. c., p. 60.

³¹ *Ibidem*, p. 60.

³² *Idem*

³³ *Ibidem*, p. 64.

individuales, tienen que ser colectivos, pues al ser arbitrarios no podrían ser comprendidos por otros³⁴.

La imitación. Otra manera en que se produce la representación es a través de la imitación, cuando el sujeto reproduce acciones que realizan otros sujetos, animales u objetos³⁵. En el período sensoriomotriz el niño necesita estar en presencia del modelo para realizar imitaciones; al final de dicho periodo empieza a imitar acciones que ya no están presentes, pues ya existe un modelo mental interno. A partir de entonces la imitación se va haciendo cada vez más compleja: Cuando el niño ha adquirido dominio suficiente en la imitación se hace posible la imitación diferida, la cual no es simplemente copia perceptiva, sino una representación en pensamiento³⁶.

Juego simbólico. El niño necesita adaptarse a un mundo de mayores que todavía no comprende. Requiere disponer de una actividad cuya motivación sea la asimilación de lo real al yo: tal es el juego que transforma lo real a las necesidades del yo. Como aún no domina el lenguaje, necesita de un modelo propio de expresión de manera que el juego simbólico se adapta a sus necesidades y deseos³⁷. "Es indispensable para el niño que pueda disponer igualmente de un medio propio de expresión, de un sistema de significantes contruidos por él y adaptable a sus deseos; tal es el sistema de los símbolos propios del juego simbólico"³⁸. A través del juego simbólico el niño integra los acontecimientos, en lugar de solamente tener evocaciones mentales. "...el juego simbólico se refiere frecuentemente a conflictos inconscientes: intereses sexuales, defensa contra la angustia, fobias, agresividad o identificación con agresores, repliegues por temor al riesgo o a la competición, etc."³⁹.

Las imágenes mentales. La imitación, el juego simbólico, el dibujo y la creación de modelos son formas de representación que se pueden observar en el lenguaje oral y escrito. En cambio, la representación interna, constituida por imágenes, no es observable como las representaciones anteriores. A los 7 años, al iniciar el periodo de las

³⁴ *Idem*

³⁵ *Ibidem*, p. 62.

³⁶ *Ibidem*, p. 63.

³⁷ *Ibidem*, p. 65.

³⁸ *Idem*

³⁹ *Ibidem*, p. 69

operaciones concretas, los niños pueden anticipar movimientos o transformaciones en la formación de las imágenes. Las imágenes mentales son un elemento importante para el recuerdo y para anticipaciones, hay imágenes visuales, auditivas, gustativas y olfativas.

Piaget afirma que la imagen es el resultado de la actividad del sujeto; para él, la imagen mental proviene de la imitación interiorizada. La imagen no proviene sólo de la percepción, si fuera así, existirían imágenes desde el nacimiento; luego entonces las imágenes se derivan más bien de la imitación, de la actividad del sujeto y del conocimiento que tiene sobre el objeto o situación⁴⁰. El niño forma imágenes de las cosas según las entiende, no según lo que son. Las imágenes pueden ser reproductoras, representar algo que se ha percibido anteriormente o anticipadoras cuando imaginamos con anticipación. Las imágenes reproductoras pueden ser estáticas, de movimiento o de transformaciones. En el período preoperatorio las imágenes de los niños son estáticas, y aunque puedan ver movimientos o transformaciones en los objetos o situaciones, no las pueden reproducir, no son de fácil entendimiento, ya que primero es la comprensión y posteriormente la imagen⁴¹. Piaget sostiene que las imágenes mentales presentan dos aspectos⁴²: imágenes copia e imagen de transformación. Las primeras aparecen como una copia de la realidad, aunque no constituyen más que una aproximación y reproducen las configuraciones de las cosas. Las **imágenes de transformación** no se refieren a las configuraciones de los objetos, sino a las transformaciones y a sus resultados. Son imágenes que se derivan de la acción.

Dibujo infantil. "El dibujo es una forma de la función semiótica que se inscribe a la mitad del camino, entre el juego simbólico... y la imagen mental con la que comparte el esfuerzo de la imitación de lo real"⁴³. Observar a un niño dibujar es como observar a un niño jugar; los niños disfrutan del dibujo igual que disfrutan del juego. El juego como el dibujo son dos maneras de representar la realidad. Además de que el dibujo es una ocasión excelente para ejercitar el control muscular, necesario para tener acceso al lenguaje escrito. Por otro lado, al niño le resulta mucho más natural dibujar que escribir, aunque ya sepa escribir,

⁴⁰ *Ibidem*, p. 74.

⁴¹ *Ibidem*, p. 76.

⁴² *Ibidem*, pp. 77-79.

⁴³ *Ibidem*, p. 70.

pues el dibujo tiene el carácter simbólico que acerca el significante con el significado, en cambio los signos de la escritura son convencionales.

Luquet propone interpretaciones del dibujo y sostiene que el niño dibuja lo que sabe del objeto y no lo que ve⁴⁴. El dibujo infantil, por la naturaleza de sus temas, es realista; el preescolar se interesa por dibujar formas de vida, no por dibujar cosas bellas. Luquet llama "realismo fortuito" a los garabatos; se trata de una prolongación de la actividad motora y se le llama realismo fortuito porque los niños van encontrando casualmente analogías entre su dibujo y algo real, es decir, durante la realización del dibujo descubren su significado. En el periodo sensoriomotriz y en el preoperatorio los niños son sincréticos para comprender la realidad, por eso al dibujar no sólo plasman el aspecto visual, sino el movimiento, el sonido u otras características que les interesan. En la edad del garabateo, los niños repiten y repiten muchas veces el mismo dibujo, suelen aparecer el ruido y el movimiento en forma de dibujos circulares.

Cuando los niños descubren algún significado en sus dibujos, suelen añadirle elementos que sirvan para completar el dibujo, de esta manera se va convirtiendo de un dibujo no intencionado a uno intencionado, como el niño que descubre de manera casual en su dibujo un pollo y entonces le añade el pico y el ojo. El "realismo frustrado" en el periodo preoperatorio, es cuando el niño pasa de un dibujo no intencionado a uno intencionado, sólo que aún no puede organizar los elementos del modelo en una unidad y los coloca como puede, sólo representando los detalles que para él son importantes y que le interesa reproducir en tamaños más grandes y desproporcionados en relación con otros elementos. En esta edad, en los dibujos aparecen los cabezudos; de la cabeza surgen manos y piernas, al tronco no se le da importancia. Los elementos del dibujo aparecen a veces al revés o separados, brazos separados del cuerpo, dedos a lo largo de todo el brazo o el sombrero volando por encima de la cabeza⁴⁵.

La siguiente fase del dibujo se refiere al "realismo intelectual", porque más que tratarse de un realismo visual, es decir, que dibuja lo que ve, el niño reproduce los detalles que considera importantes, independientemente de la posición que tengan. No dibuja lo que ve, dibuja lo que sabe del objeto, que va más allá de la percepción; tiende a separar los

⁴⁴ *Ibidem*, p. 71.

⁴⁵ J. Duval, *El desarrollo humano*, p. 228.

detalles que en la vida real lo confunden. Dibuja los cabellos separados, dibuja cosas que están ocultas, haciendo que lo que las tapa sea transparente. A esa manera de dibujar se le llama "transparencias", por ejemplo, un pollo adentro de un huevo, cuerpo debajo de la ropa transparente, cosas de la casa que se ven en el interior. También existe el llamado "abatimiento", a través del que el niño quiere mantener todos los puntos de vista posibles que pueden aparecer, como una cabeza con dos narices, una de frente y otra de perfil⁴⁶. Posteriormente aparece la fase del dibujo llamado "realismo visual". Aquí el niño trata de aproximarse a lo que percibe visualmente, busca atenerse a las reglas de la perspectiva y al modelo, ya suprime las partes no visibles del objeto. "... el dibujo no representa sino lo que es visible desde un punto de vista perspectivo particular; un perfil no proporciona sino lo que se da de perfil; las partes ocultas de los dibujos no se figuran detrás de las pantallas"⁴⁷. El realismo visual sucede en el periodo de las operaciones concretas, a los 8 ó 9 años de edad.

El lenguaje. Piaget no formuló una teoría sobre la adquisición del lenguaje, más bien se enfocó a la relación entre el pensamiento y el lenguaje. El lenguaje empieza con una fase de balbuceo espontáneo de los 6 a los 11 meses de edad y una fase de diferenciación de fonemas por imitación, de los 11 a los 12 meses; posteriormente al término del periodo sensoriomotor surgen las "palabras frase", es decir, con una sola palabra expresan deseos o emociones; luego se expresan con frases de dos palabras y después con frases completas sin conjugación, hasta que posteriormente van adquiriendo estructuras gramaticales. El pensamiento representativo se desarrolla al mismo tiempo que la adquisición del lenguaje; las primeras emisiones verbales son simultáneas al juego simbólico, la imitación diferida y las imágenes mentales⁴⁸.

Para Piaget las operaciones mentales se originan en el pensamiento no en el lenguaje. Los cambios de la inteligencia no se deben solamente a la adquisición del lenguaje, pues además de este último hay otras fuentes para explicar las manifestaciones de la imitación a través del juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales; es decir, junto con el lenguaje se desarrollan los símbolos, por lo tanto, la fuente del pensamiento es la función simbólica. Lo que el lenguaje permite es actuar sobre las cosas de una manera indirecta,

⁴⁶ *Ibidem*, p. 229.

⁴⁷ J. Piaget y B. Inhelder, o. c. , p. 72

⁴⁸ *Ibidem*, p. 89.

por medio de palabras, que están en lugar de las cosas. Piaget concluyó que "... como el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica y como el símbolo individual es más simple que el signo colectivo, nos vemos obligados a concluir que el pensamiento precede al lenguaje y que éste se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil"⁴⁹.

La lecto-escritura. Piaget no aborda directamente el terreno del conocimiento de la adquisición del lenguaje escrito, sin embargo, Emilia Ferreiro basándose en la teoría piagetana, da una aproximación al conocimiento de la evolución por la que el niño atraviesa para la adquisición de la escritura, entendida ésta como una comprensión interna donde el sujeto reinventa la escritura para hacerla suya. Es decir, los niños cuando escriben tratan de decir algo por escrito aunque no usen signos convencionales, las formas en que los niños escriben nos muestran cómo descubren la lengua escrita. En el lenguaje escrito es especialmente claro cómo la representación se apoya en el significante constituido por los signos de la lengua. Existe una continuidad para llegar de las señales a los signos a través de las diferentes manifestaciones de la representación.

Para Emilia Ferreiro la escritura no es entendida como copia de las letras. Ella considera que la concepción de la escritura como copia inhibe la verdadera escritura. En la adquisición de lecto-escritura, se trata más bien de un problema conceptual que de un conocimiento de técnicas perceptivo-motrices⁵⁰. La verdadera lengua escrita va más allá que el copiado de letras, se refiere a la búsqueda de significación, el quehacer educativo debe buscar la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, es decir, apoyar a los niños para que descubran que lo que se habla se puede escribir y lo que se escribe se puede leer.

Desde la perspectiva evolutiva se considera la participación activa del niño en el aprendizaje de la lecto-escritura. Cuando los niños están expuestos a oportunidades para relacionarse con el lenguaje escrito, cuando en sus casas desde pequeños se les han leído cuentos y observan a los adultos ser usuarios en lo cotidiano del lenguaje escrito, entonces la escritura tiene un origen extraescolar. La escuela con un enfoque tradicional

⁴⁹ J. Piaget, *El lenguaje y el pensamiento del niño*, p. 135.

⁵⁰ E. Ferreiro y A. Toberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, p. 11.

desconoce cómo la escritura evoluciona en el niño, pretendiendo que los niños aprendan a leer antes que a escribir y se entiende por escribir el "dibujar letras". "Entre las propuestas metodológicas y las concepciones infantiles hay una distancia que puede medirse en términos de lo que la escuela enseña y el niño aprende. Lo que la escuela pretende enseñar no siempre coincide con lo que el niño aprende"⁵¹.

Se considera que no necesariamente se tienen que desarrollar primero habilidades para la lectura y después para la escritura; más bien hay importantes vinculaciones entre ambas habilidades y los niños se muestran interesados primero en escribir que en leer y al escribir tratan de leer lo que dice, es decir, que encuentran relación entre la palabra hablada y la escrita y al tratar de leer lo que escriben descubren que la palabra escrita y la lectura están relacionadas. Los niños encuentran de manera gradual las reglas de correspondencia entre habla y escritura.

Dibujo y escritura. Cuando los niños empiezan a mostrar interés por la escritura, alrededor de los 3 años, también muestran interés por el dibujo. Al principio no distinguen los dos sistemas y mezclan ambas representaciones sin hacer ninguna distinción; los textos aún no tienen significado, también suelen mezclar letras y números con los dibujos. Posteriormente, en el proceso de construcción de la escritura, los niños empiezan por separar el dibujo de la escritura; por un lado buscan grafías que tengan similitud figural con el objeto; creen que para que diga algo la escritura debe estar incluida en el dibujo. Para el niño, si no hay dibujo entonces lo que hay son sólo letras como si fuera un objeto más; posteriormente las grafías tienden a salirse del dibujo para no confundirse con el mismo, pero continúan cerca de la figura⁵².

Variedad y cantidad. Existe una progresión en el control de cantidad y variedad de grafías. Cuando los niños empiezan a escribir grafías no hay orden en el espacio gráfico, usan el espacio que hay disponible, más adelante empiezan a organizarlas en línea y a controlar el número de grafías⁵³. Las primeras escrituras muestran bolitas y palitos que luego se convierten en grafías parecidas a las letras. Gradualmente con la ayuda del adulto los niños obtienen la información adecuada sobre las letras convencionales

⁵¹ *Ibidem*, p. 356.

⁵² E. Ferreiro, *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, p. 130.

⁵³ *Ibidem*, p. 134.

(signos). Pero no porque los niños conozcan letras convencionales ya saben leer; ellos elaboran hipótesis sobre lo que creen que dicen los textos, aún no pueden leerlos pero ya saben que dicen algo, piensan primero que los textos dicen el nombre de la imagen más cercana. En relación con la hipótesis de cantidad, los niños consideran que la cantidad de grafías aumenta "si hay muchas cosas en la imagen y disminuye si hay sólo una"⁵⁴. Posteriormente el niño establece una correspondencia uno a uno, grafía-imagen⁵⁵. La hipótesis de variedad se refiere a que las grafías deben ser diferentes para que digan algo.

Las letras como objetos sustitutos. Al principio las letras no son signos que representen algo, sólo son "letras"; éstas no son marcas a ser interpretadas, no se pueden leer, sólo producir. Los niños pasan de las "letras que dicen letras" a las "letras que dicen algo diferente de ellas mismas"⁵⁶, es decir, la letra como objeto sustituto. Los niños llegan al nivel presilábico, donde las letras son los nombres de los objetos que están próximos a las letras; entonces piensan que se necesita mínimo tres grafías para que diga algo. Las letras dicen algo sólo cuando están cerca de una imagen, pero si esas mismas letras se cambian a otra imagen, entonces dirán el nombre de dicha imagen⁵⁷. Si el dibujo representado es más grande o más pesado o de mayor edad usan más grafías para escribir.

Cantidad mínima de grafías. Los niños formulan lo que se denomina hipótesis de cantidad mínima. Ellos creen que sólo con más letras se puede leer, por ejemplo, la palabra *te* o la palabra *si* no se pueden leer.

El todo y las partes (hipótesis silábica). "Cuando a un solo objeto se hace corresponder un único signo no hay problema: un nombre para cada signo... pero cuando un único objeto se le hace corresponder una serie de tres grafías como mínimo ¿cuál es la significación de cada una de ellas...? surge así la descomposición de la palabra en partes

⁵⁴ *Idem*

⁵⁵ *Ibidem*, p. 135

⁵⁶ *Ibidem*, p. 140

⁵⁷ *Ibidem*, p. 137

y el intento de poner en correspondencia las partes de la palabra (sus sílabas) en el orden de emisión con sus letras⁵⁸, los niños buscan una letra cualquiera para cada sílaba.

Transición silábico-alfabético. Los niños al producir textos aplicando la hipótesis silábica entran en conflicto con la hipótesis de cantidad y como consecuencia descubren que existe correspondencia entre los fonemas y las letras. En este nivel los niños trabajan simultáneamente con el sistema silábico y el alfabético. Los niños se acercan al descubrimiento de la relación sonido-građa, entonces se plantean el problema de que al aplicar un signo para cada sílaba comprueban que no es adecuada su hipótesis de cantidad y es como van incorporando información acerca del valor sonoro de las letras. Los niños trabajan simultáneamente con el sistema silábico y el alfabético.

Nivel alfabético. Los niños logran establecer una correspondencia uno a uno entre los fonemas y las letras necesarias para escribir una palabra, aunque no usen signos convencionales. Hay quien usa sólo bolitas y palitos pero hace corresponder a cada sonido una građa⁵⁹. Aunque los niños lleguen a comprender las características alfabéticas de la escritura no quiere decir que ya pueden escribir exitosamente de manera convencional, pues hay factores del lenguaje escrito que no se reflejan en el lenguaje oral, como la separación de palabras, el uso de mayúsculas, etc., de igual manera hay aspectos del lenguaje oral que no se reflejan en la escritura, como la entonación. Es un proceso largo que se consolida en niveles educativos posteriores.

El proceso de la adquisición de la lectura y escritura es sumamente complejo, va más allá de la simple correspondencia entre fonemas y letras. En relación con la lectura, leer no es sólo descifrar, es decir traducir letras a sonidos, leer más bien significa comprender un mensaje escrito, procesar un texto, se trata de procesos cognitivos, no mecánicos.

Primer momento en la interpretación de textos⁶⁰. Al principio, los niños creen que mirar y leer es lo mismo, piensan que para leer hay que hablar en voz alta, ante un cuento no hacen diferencia entre leerlo y contarlo.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 151.

⁵⁹ S.E.P., *Guía para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*, p. 68.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 69.

- Piensan que se puede leer algo en el texto apoyándose en la imagen. Antes no podían diferenciar entre texto e imagen.
- Las oraciones con imagen se pueden interpretar a partir de la imagen.
- Hipótesis de nombre. El texto representa el nombre de los objetos.
- El texto es la etiqueta de la imagen, los niños suprimen el artículo.
- Hay niños que esperan encontrar una oración relacionada con la imagen. Consideran la oración como un todo.

Segundo momento⁶¹

- Cuando consideran características cuantitativas, cantidad de segmentos, longitud de la palabra y cualitativas, valor sonoro de las letras.
- En la interpretación de oraciones con imagen empiezan a considerar longitud, número de renglones o trozos de texto y ubican en cada palabra un nombre o una oración, sin considerar las palabras de menos de tres letras, debido a su exigencia de cantidad.
- Comienzan a buscar correspondencia término a término entre fragmentos gráficos del texto y fragmentaciones sonoras.

Tercer momento⁶²

- Los niños logran interpretar el texto correctamente. Con el uso cotidiano aprenden a diferenciar las formas del lenguaje que se usa para leer un cuento, una carta, un recibo, entre otros.
- Leer es un acto de búsqueda de significados en el cual el lector además de conocer el código alfabético, pone en juego otros conocimientos que le permiten extraer el significado. Además de la información visual proporcionada por el texto necesita la información no visual que corresponde a los conocimientos que se poseen sobre la lengua, el tema que se está leyendo y lo que se espera encontrar en el texto⁶³.

⁶¹ *Ibidem*, p.70

⁶² *Idem*, p.71

⁶³ *Idem*, p.53

2. Marco institucional

2.1 Marco referencial. Mi trabajo profesional lo desarrollé en la institución educativa que lleva el nombre de "Colegio Porter de Cuernavaca", ubicado en Privada de la Pradera No 15, Colonia Tlaltenango, en Cuernavaca, Morelos. Esta zona cuenta con servicios de urbanización, tales como energía eléctrica, agua potable, drenaje, líneas telefónicas y pavimentación, aunque muchas de sus calles están empedradas. La Colonia Tlaltenango está ubicada al norte de Cuernavaca y es de las más antiguas de esta ciudad. La mayor parte de las casas habitación son "Quintas", rodeadas de jardines con la vegetación propia de la zona, aunque también en la colonia se encuentran algunos edificios de departamentos y casas más pequeñas. Las principales vías de comunicación se encuentran en Av. Emiliano Zapata, Alvaro Obregón y Av. Morelos, donde hay facilidad para trasladarse a distintas partes de la ciudad. Los alumnos del Colegio Porter provienen de distintas zonas de Cuernavaca, pocos niños viven en la colonia donde está ubicado.

La mayoría de los niños que asiste al Colegio Porter pertenece a un nivel socioeconómico alto, con un ingreso promedio por familia superior a los \$40.000.00 pesos mensuales, cifra correspondiente a los años 1999-2000. La colegiatura mensual asciende a \$2,000.00 con una inscripción anual de \$6,000.00. La ocupación principal de los padres de familia es diversa. Entre otras, podemos mencionar las siguientes: empresarios, comerciantes, investigadores, profesionistas, pilotos aviadores. Aproximadamente el 60% de los padres trabaja fuera de Cuernavaca; muchos de ellos viajan diariamente a la ciudad de México, otros viajan a distintas partes del país o del mundo. En cuanto a las madres de familia, aproximadamente 50% se dedica al hogar y otro 50% trabaja como profesionista: médicas, dentistas, maestras, psicólogas, científicas o se dedican a atender algún negocio propio. Cabe hacer notar que la mayoría de las familias de los alumnos le da mucha importancia al deporte, por lo que asisten a clubes privados, a jugar tenis o a practicar algún tipo de ejercicio.

Los niños que asisten al Colegio tienen cubiertas las necesidades básicas de salud, alimentación, vivienda y vestido. Casi todos ellos pertenecen a familias bien integradas, lo cual favorece el desarrollo afectivo y estimula sus capacidades intelectuales. A excepción de algunos niños que proceden de familias disfuncionales, la gran mayoría manifiesta de

manera constante un estado emocional positivo, son activos, risueños y buscan la relación con otros niños y con adultos; muestran interés al asistir a la escuela y al trabajar; conforme avanza el ciclo escolar son capaces de regular su conducta y cumplen gustos las normas de convivencia.

Oganización académico-administrativa⁶⁴. El área académica está conformada por la Dirección Académica, Coordinación de la Primaria, Coordinación Pedagógica y Coordinación Preescolar; una maestra de español y otra de inglés para los cuatro grupos de educación primaria y preescolar; una maestra de educación física; una maestra de arte; un maestro de computación y una maestra del taller de niño lector. El área administrativa está conformada por la Dirección Administrativa, una recepcionista, dos secretarías, un contador, un encargado de compras, un responsable de publicidad y un responsable de venta de libros.

En relación con los grupos de preescolar, el más reducido es el del 1er. nivel, formado por niños de entre 3 y 4 años de edad, ya que cuenta con diez niños; en todos los grupos suele haber más niñas que niños. El de 2do. nivel, con niños de 4 a 5 años de edad, está integrado por veinte niños aproximadamente; en tanto que el de 3er. nivel, con niños de 5 a 6 años de edad y el de Preprimaria, de 6 a 7 años de edad, están integrados por veinticinco niños cada uno.

La escuela es una casa habitación adaptada en un terreno con una superficie aproximada de 5.000 m² y 400 m² de construcción. Una parte de la casa se adecuó para instalar los salones de preescolar, otra parte se remodeló para la biblioteca, el salón de computación y las oficinas administrativas. El terreno está en desniveles, que han sido convertidos en terrazas con jardín y en la parte inferior cuenta con un patio que sirve como cancha para hacer deporte y para el recreo. Al fondo del patio existe otra zona verde que es utilizada por los preescolares. donde se encuentra un tanque de arena, una casita de madera, un pasamanos y una resbaladilla. Conforme la escuela fue creciendo, en los diferentes niveles del terreno, se fueron construyendo los salones de primaria, con una superficie aproximada de 36 m² cada uno. La construcción está hecha con base en los siguientes materiales: paredes de ladrillo con aplanado de yeso y techos de dos

⁶⁴ Documento impreso publicado en el Colegio Porter, 1994.

aguas con tejas de barro; los salones cuentan con ventilación e iluminación adecuadas. Existe un baño para niños y otro para niñas por cada dos grupos. También existen dos bodegas, una de las cuales se usa para guardar materiales de educación física como: pelotas, aros, cuerdas, llantas, cintas, etc. La otra bodega se usa para el material didáctico y la papelería que se necesita en la escuela, como: láminas, mapas, pinturas, pegamento, diversos tipos de hojas, cartoncillo, cartulina etc. La planta física del Colegio es un lugar muy agradable, debido a las áreas verdes y a su abundante vegetación.

2.2 Diagnóstico del estado inicial de la escuela. El Colegio inició sus actividades en 1989, con 25 niños. El gran deseo de las fundadoras del Colegio Porter fue tener una escuela donde a los niños se les tratara con respeto, se les conociera realmente y donde en un ambiente de confianza y afecto, pudieran desarrollar sus potencialidades. Se trataba de una reacción contra la experiencia que tuvieron en otras escuelas; tenían muy claro qué no querían, pero faltaba una alternativa o propuesta sólida para el proyecto de escuela que deseaban.

Al inicio de las actividades en el Colegio, la acción educativa que se ejercía en el preescolar se reducía a la impartición de "clases". El objetivo era proporcionar información a los alumnos del nivel preescolar, para que de esta forma accedieran a la educación primaria, al término de su estancia en ese nivel educativo. A falta de un conocimiento del desarrollo infantil, utilizaban métodos de reforzamiento, de repetición y memorización de los contenidos; no dedicaban tiempo para actividades de psicomotricidad, tan importante para los niños en edad preescolar, ni había oportunidades para fomentar la iniciativa de los niños, ni el manejo de sentimientos. El ambiente de trabajo consistía en mesas y sillas para niños, cuadernos y libros para rellenar, material de inglés como cassettes y "big books". No había áreas de trabajo ni materiales que los niños pudieran elegir y manipular.

El programa de preescolar con el que trabajaban no se sustentaba en algún enfoque teórico. Al observar su práctica se podía deducir que utilizaban procedimientos conductuales de premio y castigo, por lo que existía contradicción entre la forma de trabajar de las maestras y el tipo de escuela que deseaban las dueñas del Colegio. Al tratarse de una escuela bilingüe, los niños pasaban la mitad de la mañana con la maestra

de inglés y la otra mitad con la de español, cada una de ellas con su propio enfoque. En cada uno de estos periodos las maestras utilizaban diferentes formas de organización de las actividades y por lo tanto diversos sistemas para aprender. Además existían clases extras, como música, computación y taller de niño lector. Este cúmulo de materias aisladas saturaba el programa del preescolar.

2.3 Transición hacia un nuevo modelo. Después de tres años de trabajar de esta manera, dos pedagogas nos incorporamos a la planta docente, iniciando el trabajo hacia un nuevo modelo. Al empezar a efectuar cambios, hubo quienes manifestaron resistencia a las transformaciones, con posiciones y conductas fijas y estereotipadas; sus actitudes demostraban más radicalmente sus creencias acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que hubo necesidad de contratar personal nuevo que tuviera el perfil adecuado para trabajar con el nuevo modelo. Se buscó personas que sintieran amor por los niños y fueran cariñosas, pacientes y a la vez activas, con deseos de aprender, de actualizarse y con responsabilidad hacia el trabajo. También hubo padres de familia que mostraron resistencia, manifestando actitudes hostiles hacia las nuevas ideas. Se comenzó por diseñar ambientes de aprendizaje, instalando áreas de trabajo con materiales adecuados para la edad de los niños. Se organizó una rutina de trabajo donde el niño participaba como el principal protagonista de su aprendizaje; se propiciaba la iniciativa de los niños y se les apoyaba para llevar a cabo sus ideas. Se logró establecer relaciones adulto-niño, donde se compartía la dirección de las actividades, es decir, los adultos dejaron de conducir todas las actividades y permitieron que los niños desarrollaran su iniciativa, al ser ellos los que proponían y llevaban a cabo sus planes, pues se reconoció que los niños tienen la facultad de aprender. Por otro lado, dentro de la rutina, se le dio mucha importancia a las actividades al aire libre y al desarrollo de la psicomotricidad, a la estimulación y animación a la lectura, a la escritura, y al desarrollo del pensamiento matemático; también cambió la manera de evaluar a los niños, de lo cuantitativo a una evaluación en términos de desarrollo.

Inicialmente se evaluaba de manera cuantitativa, es decir, utilizaban mediciones numéricas basadas en una escala del 5 al 10, que aplicaban a los resultados finales. El proceso de desarrollo no era valorado. Se cambió a una evaluación con base en los niveles de desarrollo como referencia, mediante la cual se cotejaba el proceso de avance.

Sin embargo, había necesidad de que el equipo de trabajo dispusiera de más herramientas teórico-prácticas y para esto establecimos comunicación con el Instituto High Scope, institución que tiene su sede en Michigan, Estados Unidos. Este Instituto cuenta en México con una representación que se dedica a capacitar profesionales de la educación para implementar el currículum High Scope. Todo el personal de preescolar participó, durante el año escolar, en un diplomado que dio herramientas teórico-prácticas para poder instrumentar el programa. Durante el diplomado se revisaron las etapas de desarrollo del niño según la teoría de Piaget, así como el proceso de construcción de los conceptos de clasificación, seriación, número, espacio, tiempo, iniciativa, relaciones sociales y representación creativa. También se abordaron los conceptos básicos acerca de la adquisición de la lecto-escritura, según Emilia Ferrerío. Por otra parte, y de manera más práctica, se estudió la metodología de High Scope, de modo que al quedar explícita la posición teórica de la cual se desprende la metodología, existiera correspondencia entre los postulados teóricos y el desarrollo de las prácticas educativas. Como todo buen programa de capacitación, es necesaria la supervisión al trabajo del docente, por lo que desde entonces la institución cuenta con una asesora de High Scope, encargada de dar seguimiento y asistencia técnica al personal.

Actualmente, en lugar de dar "clases" por separado, como antes ocurría, las maestras de inglés y español trabajan juntas durante toda la jornada escolar, en un esfuerzo por conocer mejor a los niños que tienen a su cargo y descubrir los medios adecuados para el desarrollo cognitivo de los mismos. Al planear y trabajar juntas, son las responsables de estructurar, organizar y orientar actividades diversas, para que los niños adquieran experiencias de aprendizaje. A través de un enfoque comunicativo, niños y adultos hablan en inglés y español durante toda la mañana. El lenguaje se relaciona con las actividades del momento y no con lecciones que nada tengan que ver con sus intereses. De este modo, usando los dos idiomas, los niños se sienten seguros pues saben que ambos idiomas son aceptados y respetados. La tolerancia hacia el nuevo idioma aumenta pues todo se realiza entre el trabajo y el juego. Los niños se introducen al ambiente del segundo idioma de forma natural.

Aunque el objetivo principal del presente trabajo trate de la experiencia profesional como responsable del "Taller de niño lector en el Colegio Porter de Cuernavaca", me parece

importante mencionar el contexto general del Colegio, para entender que no se trata de un taller marginal del programa de preescolar, sino parte del mismo. A la Institución le interesa de manera importante formar "niños lectores"; más allá de sólo traducir signos a sonidos, se pretende que al aprender a leer y escribir sigan haciéndolo, no únicamente dentro de la escuela, sino fuera de ella. La intención es hacer de los niños usuarios del lenguaje escrito en todo aquello que tenga significado para ellos y entender que la lectura no puede limitarse sólo a la transmisión de contenidos y valores de la cultura, sino sobre todo como un medio para, a partir de la reflexión y el análisis, desarrollar la conciencia.

Al iniciar el taller de niño lector, aunque la escuela tenía clara la importancia de formar niños lectores no existía una metodología sustentada en alguna base teórica para lograrlo. Las maestras y los padres de familia se preocupaban porque los niños tradujeran los símbolos a sonidos, creyendo que con esto los niños serían lectores, cuando el verdadero lector es el que lee como actividad recurrente, el que lee por gusto, por placer y que además interpreta lo que lee, le encuentra significado y logra establecer juicios al respecto. El taller se fue transformando, inició como un programa de apoyo para animar y estimular a los niños a ser lectores y escritores, pero no tenía los espacios, ni los recursos materiales adecuados. El objetivo principal era involucrar a los niños con los cuentos, los textos, los libros, la biblioteca, para formar en ellos el gusto por la lectura. Se partía de los intereses de los niños para diseñar actividades, de manera que los niños a través del juego tuvieran acercamientos a la lectura y escritura sobre diferentes temas.

Inicialmente, por grupos, los niños iban a la biblioteca una vez a la semana. Se leía algún libro o cuento y luego, de acuerdo a lo leído, se organizaba una dinámica o un juego, después los niños que lo desearan escogían un libro que se podían llevar a casa, regresarlo y llevarse otro. Cuando empezó el taller, la biblioteca tenía pocos recursos; era un salón rectangular con unos cuantos libreros y poca variedad de libros, además, por temporadas, se utilizaba para almacenar cosas y, por si fuera poco, a falta de otros espacios adecuados, también se usaba para juntas y para el trabajo de las maestras, en sus horas libres. Poco a poco, pero de manera constante, se han ido estableciendo cambios para la realización del taller. La mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia ha apoyado de manera importante el diseño del ambiente, de tal manera que el

mobiliario y los espacios han ido cambiando. Como se mencionó anteriormente, el Colegio hizo suyo el modelo High Scope que tiene su sustentación en la teoría psicogenética con las implicaciones educativas que conlleva, por lo que el taller de niño lector se integró a dicho sistema.

Es importante describir brevemente cómo comenzó el sistema preescolar High Scope, el cual se originó para atender a los niños de los vecindarios pobres de Ypsilanti, Michigan. David P. Weikart, preocupado por el fracaso de los estudiantes de secundaria, investigó las causas y llegó a la conclusión de que las bajas calificaciones se debían a la falta de oportunidades que tenían los niños para su formación escolar. Durante sus investigaciones, él y su equipo consideraron importante preparar a los niños en edad preescolar, de los vecindarios más pobres, para su futuro éxito en la escuela. Los programas que existían para preescolares en los años 60 se enfocaban principalmente al crecimiento social y afectivo; sin embargo, Weikart y su equipo consideraban que dadas las características del vecindario había que darle importancia al desarrollo cognitivo pues esto redundaría en el éxito académico de años posteriores. Con estos criterios el equipo empezó a trabajar sobre el desarrollo del niño; elaboró un programa para el salón de clases de los pequeños de 3 y 4 años, que se basaba en procesos de desarrollo y áreas de contenido piagetanos. El reto consistía en integrar la teoría con la práctica diaria del aula⁶⁵.

El núcleo del programa era el proceso planea-actúa-revisa, es decir, los maestros daban tiempo para que los niños planearan qué iban a hacer, llevaran a cabo sus planes y reflexionaran sobre lo que habían hecho. En 1970, Weikart se retiró de las escuelas públicas de Ypsilanti para establecer la Fundación de Investigación Educativa High Scope y desde entonces a la fecha el sistema de aprendizaje activo para los preescolares se ha expandido⁶⁶. El principio que guía el proyecto preescolar de High Scope es el aprendizaje activo "que implica experiencias directas e inmediatas y un significado que se deriva de ellas por medio de la reflexión". El poder del aprendizaje activo proviene de la iniciativa personal⁶⁷. Al estar en acción, los niños se involucran en experiencias clave "interacciones continuas y creativas con personas, materiales e ideas, que fomentan el

⁶⁵ M. Hohmann y D. Weikart, *La educación de los niños pequeños en acción*, pp. 13-15

⁶⁶ *Idem*

⁶⁷ *Idem*

crecimiento mental, emocional, social y físico de los niños⁶⁸. El siguiente diagrama sobre la "Rueda de Aprendizaje" ilustra los principios centrales del currículum preescolar de High Scope⁶⁹, los cuales abordaré a continuación:



2.4 Modelo educativo del Colegio Porter. La meta es "Lograr un espacio educativo donde se propicie el desarrollo de todas las potencialidades del niño preescolar y de primaria considerándolo como un ser biopsicosocial, para que sea una persona íntegra, crítica y creativa, capaz de integrarse a la sociedad en que vive, capaz de transformarla"⁷⁰. Además, el Colegio se planteó los siguientes objetivos: "Que los niños observen y respeten la naturaleza; desarrollen una conciencia ecológica; respeten y cuiden su cuerpo y la salud propia, así como el cuerpo y la salud de los demás; disfruten el deporte y la actividad física; conozcan sus propios sentimientos, los manejen y expresen adecuadamente; desarrollen habilidades psicológicas y sociales que les permitan amarse a sí mismos y a los demás; tener confianza en sí mismos, iniciativa, autonomía; ejerciten su capacidad intelectual desarrollando habilidades intelectuales de

⁶⁸ Idem

⁶⁹ Idem

⁷⁰ Patricia Gutiérrez, Documento del Colegio Porter, 1994.

acuerdo a su nivel de desarrollo"⁷¹. El Colegio considera a los padres como primeros y principales responsables de la educación de sus hijos y se propone como un espacio educativo para colaborar con tan noble y delicada función de acuerdo a los objetivos señalados. El modelo educativo del preescolar se basa principalmente en el currículo High Scope, el cual propone el aprendizaje activo como fundamental para el pleno desarrollo. Este aprendizaje ocurre mejor en escenarios que proporcionan oportunidades adecuadas para el desarrollo⁷², es decir, en espacios donde los niños construyan su entendimiento acerca del mundo a través del modo como se involucran con los materiales, las personas y las ideas.

Para que un programa educativo reúna los criterios del aprendizaje activo, es necesario aceptar que los niños no son consumidores pasivos de conocimientos, sino que el conocimiento es producto de la actividad del niño sobre el objeto, para esto hay que conocer los procesos de pensamiento y el tipo de conocimiento al que pueden tener acceso los niños, de acuerdo a su estadio de desarrollo. Las aportaciones teóricas de Jean Piaget, las cuales se mencionan en la primera parte de este trabajo, en el sentido de que el individuo es constructor del conocimiento, permiten darle al niño el papel de constructor de su propio pensamiento, de manera que el papel del adulto consiste en apoyar las iniciativas de los niños y diseñar situaciones de aprendizaje que amplíen sus necesidades e intereses.

Interacción maestro-niño. Se refiere a las relaciones que se establecen entre niños y maestros en diversas situaciones. Desde las primeras relaciones de los niños con las personas que forman parte de su entorno familiar, se afecta la forma en que se ven a sí mismos. Los niños construyen su autoestima conforme van avanzando por las etapas del desarrollo. Los maestros conscientes de la importancia de proporcionar un clima psicológicamente seguro para los niños, brindan apoyo cuando conversan y juegan con los niños. En el transcurso de las actividades del día los maestros se enfocan en las fortalezas de los niños, apoyan sus iniciativas y forman auténticas relaciones entre ellos⁷³.

⁷¹ *Ibidem*, s/p.

⁷² M. Hohmann y D. Weikart, o. c., p. 27.

⁷³ *Ibidem*, p. 17

En el aprendizaje activo, es esencial la creación de un ambiente de apoyo interpersonal. Los elementos de apoyo de los maestros son: "...compartir el control, enfocarse en las fortalezas de los niños, la formación de relaciones auténticas, apoyo al juego de los niños y la adopción de un método para solucionar los conflictos interpersonales"⁷⁴.

a. Compartir la dirección de las acciones. Cuando maestros y niños comparten las iniciativas, es decir, que el maestro respeta las actividades iniciadas por los niños, se construye una atmósfera de confianza y respeto, donde todos se escuchan y se retroalimentan.

b. Enfoque en las fortalezas de los niños. Este elemento es de gran apoyo en las relaciones con los niños, se refiere a reconocer las particularidades que hacen único a cada niño, para estar en posibilidad de promover sus potencialidades, lo cual no significa diseñar actividades específicas para cada niño, sino plantear diferentes niveles de dificultad, según los distintos ritmos de desarrollo.

c. Construcción de relaciones auténticas con los niños. En un ambiente de apoyo, la enseñanza y el aprendizaje son procesos socialmente interactivos donde es importante que los maestros compartan de manera genuina y auténtica sus habilidades y su entusiasmo. Los maestros responden de manera auténtica y genuina porque están convencidos de que la clave para el aprendizaje está en lo que le interesa al niño⁷⁵.

d. Apoyo al juego de los niños. El juego se refiere a la actividad lúdica propia de los niños y sirve como guía de desarrollo, pues proporciona referencias sobre las capacidades del preescolar; las formas lúdicas corresponden con las estructuras específicas de cada etapa en la evolución intelectual del niño. El juego motor se da en la etapa sensoriomotriz; los niños pequeños antes de empezar a hablar juegan con los objetos que están presentes, exploran lo que tienen a su alrededor y cuando algo les resulta interesante lo repiten hasta consolidarlo. El juego simbólico es el predominante en la edad preescolar. El juego consiste en simular situaciones como si estuvieran presentes, de manera que establecen un nuevo modo de relacionarse con la realidad, al jugar el niño

⁷⁴ Ibidem, p. 61

⁷⁵ Ibidem, pp. 78-80

domina una realidad por la que se ve continuamente dominado. En sus manifestaciones lúdicas se refleja lo que el niño está viviendo y su capacidad de relacionarse con los demás. El juego es importante en el desarrollo del niño porque le permite experimentar el placer de hacer cosas, le permite simbolizar, al imaginar las cosas distintas a lo que son y entender así la realidad; el juego es profundamente satisfactorio y disfrutable para los niños. En un ambiente de apoyo, los adultos están pendientes de trabajar en el diseño del ambiente para que el juego tenga todas las características del aprendizaje activo; ellos observan y comprenden la complejidad del juego de los niños, al entender cómo los niños se comunican a través del juego, logran involucrarse con ellos, desde la perspectiva infantil, apoyando así el proceso de aprendizaje activo⁷⁶.

e. Método para la solución de conflictos interpersonales. Los conflictos interpersonales se refieren a los problemas surgidos entre dos o más niños al interactuar. Estos conflictos se dan a lo largo de la actividad cotidiana. Los adultos emplean las siguientes estrategias para ayudar a los niños a resolver los conflictos⁷⁷. Enfocar los conflictos sociales con una actitud natural, firme, paciente. Para ayudar a desarrollar un sentimiento de dominio y autonomía en el manejo de conflictos, lo mejor es lograr que sean los propios niños quienes discutan lo que sucedió y propongan ideas para resolver el problema. Los maestros escuchan con atención las explicaciones de los niños y los guían para que sean ellos los que resuelvan el problema. Cuando hay agresión es necesario que con firmeza el adulto detenga la conducta agresiva, recordando los límites.

- Reconocer los sentimientos de los niños. Verbalizar los sentimientos que se observen para ayudarlos a identificarlos. Hacer preguntas que sirvan para reunir información de lo que pasa.
- Volver a plantear el problema de acuerdo a lo que dijeron los niños.
- Pedir ideas para la solución del conflicto. Invitarlos a que hablen unos con otros.
- Volver a plantear las soluciones sugeridas y pedir a los niños que tomen una decisión al respecto.
- Estimular a los niños a que pongan en práctica sus decisiones.
- Hacer un seguimiento de apoyo.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 81

⁷⁷ *Ibidem*, pp. 509-510.

Se necesita mucha práctica por parte de los maestros y niños para usar el método de solución de conflictos, sin embargo, con repetidas experiencias se crean aptitudes nuevas y llega el momento en que los niños ya no necesitan del adulto para solucionar conflictos. High Scope, basándose en la literatura sobre el desarrollo infantil, explica los siguientes cinco componentes básicos de la salud emocional de los niños⁷⁸:

Confianza. "La confianza es la creencia certera en uno mismo y en los demás, que permite al pequeño aventurarse a emprender acciones con el conocimiento de que las personas de las cuales depende le proporcionarán el apoyo y estímulo necesarios"⁷⁹. En un escenario de aprendizaje activo, los niños extienden sus relaciones de confianza a adultos y compañeros.

Autonomía. Es la capacidad de pensar por sí mismo y ejercer la propia voluntad, hacer cosas por sí mismo y de independizarse. Un ambiente donde se promueve el aprendizaje activo fomenta la autonomía al permitir que los niños hagan elecciones y lleven a cabo sus planes.

Iniciativa. Se refiere a la capacidad de tomar una decisión e iniciar y continuar una tarea. Los niños que participan en ambientes de aprendizaje activo son capaces de describir sus intenciones con sus palabras y actuar en función de ello para hacer que sucedan las cosas, esto les da un sentimiento de competencia.

Empatía. Es la capacidad de compartir los sentimientos de otros, relacionándolos con los sentimientos que han experimentado ellos mismos. "Una persona adecuadamente empática puede meterse en la otra persona, mirar al mundo a través de la perspectiva del otro y tener el sentimiento de por qué el mundo del otro es así"⁸⁰.

Confianza en uno mismo. Es la capacidad para confiar en la propia habilidad para lograr el éxito. Cuando los niños están en ambientes que desarrollan habilidades e intereses y donde encuentran oportunidades de experimentar, se favorece el éxito, el sentimiento de confianza en sí mismo o autoestima. High Scope da mucha importancia a la salud mental,

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 62-66.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 63.

⁸⁰ E. Gerard, *El orientador experto*, p. 72.

la cual se desarrolla cuando los niños interactúan en escenarios favorables.

Piaget postula, a través de su teoría, cómo en todas las edades, el conocimiento está ligado a la acción y que los individuos aprenden mejor cuando llevan a cabo actividades autoiniciadas, por lo tanto High Scope propone, como núcleo del programa, el aprendizaje activo, para lo cual es básico diseñar el ambiente en áreas de trabajo de manera que se promuevan experiencias de aprendizaje, establecer una rutina de trabajo consistente, promover una interacción social como un proceso en el que el niño y el adulto resuelvan problemas y compartan el control.

Diseño del ambiente. Se refiere al escenario físico donde ocurre el aprendizaje activo. La disposición de los espacios y materiales adecuados tienen gran impacto en la conducta de niños y maestros⁸¹. Los ingredientes que propone High Scope para que se dé el aprendizaje activo, son materiales, elecciones, manipulación, el lenguaje de los niños y el apoyo de los maestros⁸². Los materiales se disponen de manera que los niños puedan manipularlos libremente. El escenario donde se da el aprendizaje activo está dividido en áreas bien definidas con los materiales a la vista de los niños, para que puedan elegir libremente. Los materiales deben estar ordenados en los mismos sitios para que puedan encontrarlos fácilmente y en el periodo de limpieza sea práctico ponerlos en su lugar; deben estar limpios y ser atractivos a sus intereses. Cuando los materiales van de acuerdo a sus preferencias, los niños tienden a usar el lenguaje para hablar con otros niños o con los adultos al respecto. Por otro lado, para estimular experiencias de lecto-escritura el ambiente es rico en textos y materiales diversos que invitan a usar el lenguaje escrito. Las áreas que existen en cada salón de los grupos de preescolares son las siguientes:

- a. Área de construcción: bloques de diferentes tamaños, mecanos, materiales para armar y desarmar, diversos juguetes como coches, camiones, aviones, animales y muñecos de plástico, entre otros.
- b. Área de casa, toda clase de objetos de casa que facilite el desempeño de roles: trastos de cocina, ropa, muñecos, muebles al tamaño de los niños, teléfonos, materiales suficientes como para que la casa se pueda convertir en hospital, mercado o consultorio.

⁸¹ M. Hohmann y D. Weikart, o. c., p. 17.

⁸² *ibidem*, p. 55

c. Área de arte: diversos tipos de papeles, materiales para pintar y dibujar, plumones, crayones, plumas, lápices, gises, acuarelas, pinturas digitales, materiales para modelado como plastilina, masillas, rodillos prensas, entre otros.

d. Área tranquila: rompecabezas, juegos de ensamble, juegos de mesa como lotería, dominó, letras, números, tarjetas para aparear dibujos con la etiqueta correspondiente, mapas, cuentos, libros, revistas, materiales para lectura y escritura.

Rutina diaria. La rutina se refiere a la secuencia consistente de actividades que apoyan el aprendizaje activo; permite que los niños anticipen lo que va a suceder y reflexionar al respecto; incluye lo que High Scope denomina ciclo básico, el cual se refiere al proceso planea-actúa-revisa. Los niños indican sus planes, los llevan a cabo y los revisan al reflexionar sobre lo que hicieron. También incluye periodos de grupo pequeño, en los cuales el adulto se reúne con un grupo de no más de diez niños y los anima a experimentar con materiales nuevos o conocidos que han elegido los adultos de acuerdo a intereses que han observado en los niños. Otra actividad incluida en la rutina diaria es el periodo de círculo, en el cual trabaja todo el grupo en actividades de música, movimiento, representaciones, juegos y conversaciones, entre otros. A través de la rutina diaria, los niños y maestros construyen un sentido de comunidad⁸³. La rutina diaria que propone High Scope permite que los niños vivan los sucesos del día de una manera planeada, saben qué sigue y a qué atenerse; esto permite sentirse seguros y confiados. "Una rutina diaria consistente, concede el tiempo suficiente como para que los niños persigan sus intereses, elijan, tomen decisiones y resuelvan problemas de acuerdo con su perspectiva en el contexto de los sucesos en curso"⁸⁴. Permite que existan límites adecuados, dentro de los cuales determinan sus propias formas de hacer las cosas. Los niños tienen muchas oportunidades para seguir y desarrollar sus propios intereses⁸⁵. La rutina diaria pone en práctica los valores y la filosofía del currículo, que se deriva de la teoría piagetiana en el sentido de que los niños aprenden mejor en actividades autoiniciadas y construyen el conocimiento por medio de experiencias personales⁸⁶. La rutina diaria se construye a partir de los siguientes periodos:

⁸³ *Ibidem*, p. 18.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 196.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 197.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 198.

a. **Planeación-trabajo-recuerdo.** Esta triada es la columna vertebral del programa. **Planeación.** Está diseñada para que los niños tomen la iniciativa al planear qué quieren hacer. Los maestros escuchan, observan y pueden registrar el plan del niño. Los niños al planear pueden imaginar y anticipar las acciones, entienden que con ciertas actividades pueden lograr lo planeado; ellos desarrollan imágenes mentales de algo que no está presente y además al hablar de sus planes desarrollan su lenguaje. La planeación fomenta en los niños la capacidad de tomar decisiones. Los niños se convierten así en agentes activos de su propia vida. En el periodo de **trabajo**, los niños llevan a cabo su plan y van resolviendo los problemas. Al trabajar con un propósito en mente y posteriormente reflexionar sobre él, están incorporando aprendizaje; en el juego simbólico, aprenden a representar una cosa con otra, por ejemplo, con bloques construyen casas, coches, entre otros, al utilizar diversos materiales encuentran cómo funcionan las cosas y descubren relaciones lógico-matemáticas, pues distinguen diferencias y similitudes de los objetos, clasifican materiales, describen situaciones, etc. También en este periodo, los niños tienen diversas experiencias relacionadas con el lenguaje y la lecto-escritura; ellos conversan con los demás, describen situaciones u objetos, escriben y leen de diversas formas. Los niños juegan en una diversidad de contextos sociales. Los maestros observan y ofrecen atención y apoyo en lo que los niños necesitan, se mueven entre las áreas y pueden participar en el juego de los niños, esto les permite aprender acerca de cómo aprenden los niños y registrar conductas observables para poder evaluarlos⁸⁷. Los conceptos de Piaget adquieren mayor significado cuando son contrastados al observar las conductas.

Este periodo tiene una duración aproximada de 45 a 55 minutos, después del cual los niños limpian las áreas donde participaron, recogen los materiales y se reúnen para el periodo de **recuerdo**. En este periodo comparten y conversan con el maestro sobre lo que realizaron. A los niños les sirve para reflexionar acerca de lo que hicieron; ellos pueden platicar sobre cómo llevaron a acciones concretas respecto al plan que tenían, pueden también mostrar su trabajo y hablar sobre él. Los niños seleccionan aquello que tiene un significado importante para ellos.

b. **Grupo pequeño.** Se trata de una experiencia de aprendizaje iniciada por el maestro, a diferencia del ciclo planeo-trabajo-recuerdo donde los niños toman la iniciativa. En el

⁸⁷ *Ibidem*, p. 200

grupo pequeño la iniciativa la toma el maestro, por lo que tiene que preparar la actividad. En el periodo de grupo pequeño el mismo grupo de niños se reúne todos los días con el mismo maestro, quien introduce la actividad pero permite que los niños trabajen con los materiales en su propia forma y a su ritmo⁸⁸. La maestra se reúne con un grupo de aproximadamente 10 niños y les presenta situaciones de aprendizaje, es decir, los niños eligen y toman decisiones acerca de qué hacer con los materiales o ideas que el maestro propone, hablan entre ellos y reciben el apoyo de los maestros, incluyen diferentes conceptos, materiales y actividades nuevas. Los maestros planean los grupos pequeños con base en los intereses que los niños han demostrado; también pueden planear con base en experiencias clave como representación creativa, lenguaje y alfabetización, iniciativa y relaciones sociales, música y movimiento, clasificación, seriación, número, espacio y tiempo o con base en tradiciones o costumbres propios de la comunidad.

c. Periodo de círculo. Significa que todo el grupo se reúne para compartir alguna actividad, generalmente para compartir información o realizar actividades de música y movimiento, escuchar la narración de un cuento o realizar alguna representación. En el periodo de círculo, todos los niños y los maestros están juntos, de manera que el aprendizaje activo ocurre en un escenario compartido y proporciona experiencias compartidas divertidas; los niños construyen un sentido de comunidad y se promueve el sentimiento de pertenencia y liderazgo del grupo⁸⁹.

Evaluación. El proceso de evaluación que propone High Scope es constante y permanente. Los maestros diariamente recopilan información a través de un registro de anécdotas derivadas de lo que observan en los niños, utilizan las observaciones para planear las actividades de acuerdo a los intereses de los niños y para completar un instrumento de evaluación denominado RON (Registro de Observaciones en el Niño)⁹⁰. Este método de evaluación se basa en notas anecdóticas acerca de las conductas de los niños, esto permite tener información acerca del ambiente del salón y del nivel de desarrollo de los niños. "Registrar las observaciones de los niños con regularidad ayuda a los maestros a responder a preguntas como: ¿Cuáles son las fortalezas del programa? ¿Estamos descuidando alguna de las áreas del desarrollo del niño? ¿Hay materiales

⁸⁸ *Ibidem*, 309.

⁸⁹ *Ibidem*, pp. 337-340.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 18.

para apoyar todas las categorías de experiencias clave? ¿Qué materiales o experiencias podemos agregar? ¿Las rutinas son adecuadas para los niños?⁹¹ El registrar anécdotas recurrentemente permite a los maestros tener un marco de referencia a partir del cual puede preparar el ambiente y planear experiencias de aprendizaje que reten las capacidades de los niños. El RON está diseñado para edades de 2 años y medio a 6 años. Mientras los niños trabajan de manera autoiniciada, es decir, por iniciativa propia, se observan comportamientos y actividades en 6 categorías de desarrollo: Iniciativa, relaciones sociales, música y movimiento, lenguaje y lecto-escritura, lógica y matemáticas.

La educación como un proceso centrado en el niño. Una de las aportaciones más importantes de Piaget radica en haber demostrado las diferencias entre el pensamiento del niño y el de adulto⁹². De ahí se deriva el rescatar el papel del niño como constructor del conocimiento; es el niño quien construye su pensamiento, nadie puede hacerlo por él. "El proceso enseñanza-aprendizaje se concibe como un proceso compartido en el que el niño y el maestro tienen la posibilidad de iniciar experiencias de aprendizaje"⁹³.

Una de las propuestas más importantes que High Scope deriva del trabajo de Jean Piaget es la idea de que los niños aprenden mejor en actividades autoiniciadas, luego entonces el trabajo del maestro consiste en apoyar lo relacionado con la experimentación. Lo que High Scope ofrece es una perspectiva donde se piense y se actúe con una concepción piagetana acerca de cómo aprenden y se desarrollan los niños. Las propuestas a largo plazo que ofrece High Scope se refieren a crear habilidades para que los niños sean capaces de planear y decidir qué se va a hacer y cómo, así como de definir y solucionar problemas, desarrollar habilidades para llevar a cabo tareas autoiniciadas, sean capaces de participar con otros niños en la planeación en grupo, el esfuerzo cooperativo y el liderazgo compartido, desarrollen habilidades de expresión y sean capaces de comprender la manera en que otras personas se expresan⁹⁴. Se trata de propuestas a largo plazo en donde la educación preescolar sólo es el inicio de un proceso de formación, después de todo el desarrollo de la autonomía moral, social, afectiva e intelectual es una construcción que compete también a los siguientes niveles educativos.

⁹¹ R. Barocio, *El proceso observación-evaluación-planeación en el currículo High Scope*, p. 11.

⁹² R. Barocio, *La formación docente para la innovación educativa*, p. 24

⁹³ *Idem*

⁹⁴ *Ibidem*, p.27

3. High Scope aplicado al Taller de Niño Lector en el Colegio Porter.

El sistema High Scope da margen para incluir proyectos especiales siempre y cuando se rijan bajo los mismos principios y metas y se esté convencido de que los niños aprenden mejor en actividades autoiniciadas, construyendo el conocimiento por medio de las experiencias personales y aún en actividades planeadas e iniciadas por el maestro se considere que los niños son capaces de construir su propio conocimiento. Este es el caso del taller de niño lector, el cual se ha adaptado para incluir los ingredientes del aprendizaje activo, que ya fueron explicados en la Segunda Parte de este trabajo. El taller de niño lector es un espacio donde los niños se relacionan con los diferentes tipos de cuentos, libros y materiales a través de actividades autoiniciadas, pueden conversar sobre lo que hacen con otros niños y con los maestros y reflexionar al respecto. La biblioteca donde se da el taller es un lugar en el que los niños encuentran diferentes cosas que hacer y de qué hablar. La idea de biblioteca nos remite a un lugar de silencio y estudio, donde no se permite jugar y distraerse. El desafío ha consistido en convertir la biblioteca en un lugar donde se permite curiosear, experimentar y donde a través del afecto se propicia una relación más vivencial y placentera entre los niños y los libros.

Los propósitos del taller de niño lector son, entre otros, que los niños desarrollen el hábito de la lectura y la escritura y sean usuarios de la biblioteca, para lo cual el diseño del ambiente, así como la planeación de las experiencias y actividades se han organizado para brindar al niño la oportunidad de descubrir por sí mismo la utilidad de la lecto-escritura. La intención educativa se plantea para estimular a los niños a leer, según el nivel de adquisición de la lectura en que se encuentren, impulsar a los niños a escribir a su manera, bien sea al dibujar, garabatear, hacer pseudolettras o signos convencionales; fomentar el gusto por escuchar cuentos, rimas, inventar sus propios cuentos y dictarlos, así como cartas, mensajes; diseñar espacios ricos en textos, cuentos, materiales y experiencias interesantes, donde los niños puedan descubrir que los textos dicen algo que lo que se habla se puede escribir y después se puede leer.

Para lograr lo anterior es necesario diseñar espacios adecuados en la biblioteca para que los niños se hagan usuarios de la misma en un ambiente de aprendizaje activo: enriquecer el ambiente con textos, letreros y materiales impresos que tengan significado

para los niños; planear y diseñar actividades de acuerdo a necesidades e intereses de los niños; establecer una rutina donde los niños trabajen en áreas, y también en grupos pequeños y en círculo; organizar la biblioteca circulante; invitar a los padres a sesiones donde se les motive a involucrarse en el fomento a la lectura de sus hijos; enviar circulares a los padres con sugerencias acerca de cómo fomentar la lectura en los niños.

Como ya se mencionó en la Segunda Parte de este trabajo, el núcleo del curriculum High Scope es el aprendizaje activo y las experiencias clave. Alrededor de este núcleo gira el ambiente de aprendizaje, la rutina diaria, los materiales y su almacenamiento, la interacción maestro-niño y el proceso de evaluación. A continuación se planteará cómo dichos elementos se aplican al taller de niño lector.⁹⁵

3.1 Aprendizaje activo. Los componentes del aprendizaje activo son los siguientes: disponer de materiales, que exista la posibilidad de elección, tener acción sobre los objetos, reflexionar sobre los objetos y recibir apoyo por parte del maestro. En el taller de niño lector los niños pueden tocar, curiosear, experimentar y conversar sobre lo que hacen con otros niños y con los maestros. El siguiente ejemplo ilustra este aspecto. La biblioteca donde se da el taller es un escenario donde los niños encuentran diferentes cosas que hacer y donde hablan acerca de lo que hacen.

Diálogo entre Carlos, de 5 años de edad y Ricardo, en el área de pequeño escritor:

- Oye, ¿dibujamos la casa del duende del cuento?

- Sí, si el duende se sale del cuento puede venir a vivir al dibujo⁹⁶

En relación con el ejemplo citado anteriormente, durante una semana, en el área de bloques, construyeron la escuela del duende, el hospital, etcétera. Otros niños se unieron al proyecto de Carlos y Ricardo. A través del aprendizaje activo los niños construyen conocimientos de tipo social, emocional, intelectual y físico. Este aprendizaje proviene de la iniciativa personal, cuando los niños se relacionan con los materiales y las personas, se

⁹⁵ M. Hohmann y D. Weikart, o.c., p. 16.

⁹⁶ Registro anecdótico, 1999.

involucran necesariamente en experiencias clave que propician la formación de su pensamiento y su desarrollo emocional, social y físico. Las experiencias clave describen conductas típicas de los preescolares y sirven de guía para observar y estimular su desarrollo.

Cuando observo a los niños tan involucrados en su trabajo, los veo desempeñando diversos roles, escribiendo cuentos, leyendo, dibujando, conversando, ciertamente no se trata de una biblioteca silenciosa y tranquila, como suele suceder en otras bibliotecas; más bien se trata de una biblioteca en movimiento, y aunque no se permite gritar ni correr, sí es un espacio ruidoso, en donde cada quien está concentrado en lo que está haciendo. Creo que si alguien se presenta en ese momento y observa sin entender el sistema y con un concepto tradicional de lo que es una biblioteca y de cómo aprenden los niños, sin duda quedará bastante confundido, pero si se queda a observar con detenimiento, concluirá que se trata de un grupo participativo e involucrado en su actividad. Se les escucha hablar entre ellos sobre lo que están haciendo, lo que van a hacer o lo que han hecho. El uso del lenguaje abre enormes posibilidades para poder representar sus pensamientos; también se les puede observar leyendo, dibujando y escribiendo a su manera, el lenguaje hablado y escrito queda entrelazado cuando hablan, escuchan, leen y escriben.

Al estar en un ambiente donde se valora lo que dicen, sienten el deseo de dominar el lenguaje oral y aprender a leer y escribir por el simple hecho de querer comunicarse con las personas que son importantes para ellos. Es sorprendente observar las diferencias que existen en el uso del lenguaje entre niños de 3 y 6 años de edad, relacionadas con la ampliación fonética y su léxico aumenta a un ritmo impresionante. El acceso a los cuentos y lecturas proporciona nuevos modelos para el uso del lenguaje, además el egocentrismo se va superando y esto permite una mayor interacción con sus iguales y con los maestros, lo que ayuda al dominio del lenguaje. Los niños de seis años que ya asisten a preprimaria logran la distinción de género, el uso adecuado de tiempos y verbos, y poseen un vocabulario más amplio.

Los preescolares al utilizar el lenguaje oral enfrentan la dificultad de reconstruir, en el plano del pensamiento, por medio de la representación, lo que antes habían adquirido a

través de las acciones. Aunque el lenguaje del preescolar sigue estando muy unido a la actividad concreta con los objetos y las personas. Los niños de edad entre 3 y 6 años se interesan, buscan, preguntan, hojean revistas, periódicos, cuentos y libros sobre diferentes tópicos según sus intereses. Ellos crean sus propias hipótesis al interpretar la realidad, lo importante es, estar como maestro, atento a escucharlos y entonces se oyen con frecuencia ejemplos como los siguientes⁹⁷.

Diálogo entre Arturo, 5 años de edad, Santiago y Rodrigo, ambos de 6 años, Arturo dice:

-¿Me puedes decir en qué libro encontrar dónde cayeron los primeros hombres?

Santiago y Rodrigo, hojeando un libro sobre carnívoros y herbívoros. Santiago le pregunta a Rodrigo:

-¿Tú eres carnívoro?

Rodrigo, visiblemente molesto le contesta.

- ¡Qué te pasa! Yo soy terrícola, soy de este planeta.

Escuchar las hipótesis y creencias que los niños tienen de la realidad resulta, además de divertido, una experiencia muy interesante para observar cómo son constructores de su propio pensamiento.

3.2 Interacción maestro-niño. Gran parte del éxito del curriculum depende de la interacción maestro-niño, es decir, de la manera en que los maestros apoyen las iniciativas de los niños; los estimulen para que lleven a cabo sus propias ideas y para que hagan las cosas por sí mismos⁹⁸. En el siguiente ejemplo se puede observar el ambiente de apoyo que se da a la iniciativa de los niños y a escuchar sus ideas.

Ulises de 4 años de edad se dirige al área donde están colocadas las enciclopedias y observa, después acerca una mesa y acomoda una silla encima de la mesa para subirse. Me acerco y le ofrezco ayuda.

- Ulises, ¿puedo ayudarte?

- Quiero ver qué hay en el libro gordo de allá arriba.

- Bien, ¿necesitas ayuda?

⁹⁷ Registro anecdótico, 1998.

⁹⁸ Registro anecdótico, 1999.

- *No, yo solo, yo solo.*
- *Bueno, yo sólo detengo la silla.*
- *Sí.*

Ulises con mucho esfuerzo baja el tomo y me dice:

- *¿Lo leemos?*

Nos sentamos y abrimos la enciclopedia. Otros niños se acercan y opinan:

- *Este libro es de grandes.*
- *Sí, porque no tiene dibujos.*
- *¡Mm! No dice nada, sólo letras.*

De esta manera nos relacionamos como compañeros, apoyamos a los niños en sus ideas y juntos vamos resolviendo problemas.

Cabe señalar que aunque existan materiales suficientes, una disposición física adecuada y una rutina equilibrada y consistente, el aprendizaje activo no se puede dar sin que exista un ambiente de apoyo interpersonal. Como responsable de la conducción del taller mi rol consiste en crear un clima emocional y social de manera que los niños sientan confianza y seguridad. La vinculación que los niños establecen con el maestro es determinante para que se sientan en libertad de solucionar problemas y de tener iniciativa.

Retomando lo que ya se explicó en la Segunda Parte de este trabajo, los elementos de apoyo de los maestros son: compartir el control, enfocarse en las fortalezas de los niños, la formación de relaciones auténticas, apoyo al juego y la adopción de un método para solucionar los conflictos sociales⁹⁹. En el taller de niño lector se trabaja para crear un clima emocional donde los niños reciben el mensaje "Este es un buen lugar para estar". "Puedo hacer cosas por mí mismo". La manera en que se les recibe, se les escucha y se les apoya ayuda a crear confianza, autonomía e iniciativa, es decir, promueve constantemente su autoestima.

3.3 Disposición física para el taller de niño lector¹⁰⁰. El espacio es esencial para el aprendizaje activo. Los niños necesitan espacio para desplazarse y relacionarse con las personas y los objetos. La disposición y el equipamiento de la biblioteca, resulta ser un ambiente estimulante, ordenado y acogedor, donde los niños pueden elegir y actuar por

⁹⁹ M. Hohmann y D. Weikart, o. c. p. 72

¹⁰⁰ Ver Anexo 1. Memoria Gráfica del Taller de Niño Lector en el Colegio Porter.

su cuenta. Montar las áreas de trabajo no ha sido nada fácil, pues la biblioteca no es para uso exclusivo de preescolar, sino que también es usada para los alumnos de primaria y como sala de juntas con los papás, por lo que varias de las áreas se tienen que montar y desmontar, por lo que es necesario llegar con una hora de anticipación para realizar las labores de preparación del espacio, montar y etiquetar las áreas, esta situación ha representado grandes limitantes. En la biblioteca se desarrollan diferentes actividades y por lo tanto se encuentra dividida en las siguientes áreas:

Terraza de los cuentos. Es un espacio pequeño, fresco y acogedor, donde los niños se sientan a "leer" cuentos. El clima de la ciudad de Cuernavaca permite que muchas de las actividades se realicen en el exterior. La terraza tiene algunas plantas, una mesa y cuatro sillas; los cuentos están acomodados de frente sobre una barda, para que los niños puedan escoger el que quieran leer. Los libros son cambiados en función del grupo que acude a la terraza, ya que los intereses de los niños varían en función de su edad.

- a. **Oficina.** Está conformada por una mesa larga, bancas pequeñas, una máquina de escribir, una computadora, un directorio telefónico, dos teléfonos, chequeras, volantes, tarjetas de crédito, sellos, clips, engrapadora, entre otros. La oficina es uno de los espacios más concurridos por los niños, ya que se promueve el desempeño de roles y la simulación. En algunas ocasiones, a iniciativa de los niños, la biblioteca se convierte en una librería, una agencia de viajes o un consultorio; se les ve muy ocupados escribiendo recetas de médico, expidiendo boletos de avión, firmando cheques.
- b. **Área de pequeño escritor.** Contiene una pequeña mesa con diversos materiales para escribir, como bolígrafos, lapiceros, colores, plumones, hojas de colores, cuadernillos hechos con hojas partidas y engrapadas. Los niños inventan cuentos, los escriben, dibujan y frecuentemente dictan su cuento a un adulto. Algunos niños escriben usando rayas y bolas, otros usan garabatos y otros más utilizan algunas letras convencionales que conocen.
- c. **Audio-cuentos.** Sobre una mesa redonda dividida en cuatro partes se encuentran pequeñas grabadoras con audífonos. Existe una variedad de audio-cuentos, de manera que mientras los niños escuchan dan seguimiento a las ilustraciones.

- d. **Área de disfraces.** Está conformada por disfraces de cuentos clásicos, como coronas de reyes y de princesas, capas de rey y de reina, entre otros. Los niños asumen roles libremente representando la realidad según la interpretan.
- e. **Área de teatro guiñol.** Se trata de un pequeño teatro y una caja de guiñoles que los niños pueden manipular con facilidad, también contiene muñecos digitales y de cono.
- f. **El rincón de los cuentos.** Los preescolares buscan lugares cómodos y acogedores para acurrucarse a leer y escuchar un cuento. El rincón de los cuentos se encuentra en una esquina de la biblioteca, tiene una colchoneta y cojines mullidos. Los niños se recuestan gustosos a ver o leer cuentos. Algunos niños simulan que leen acordándose del cuento y observando las ilustraciones; a veces lo hacen solos y a veces en compañía, con frecuencia me invitan a sentarme con ellos para que les lea un cuento. Los niños que acuden al taller, en su gran mayoría, son niños que han tenido oportunidades de desarrollarse en ambientes "nutritivos" y estimulantes en lo referente a la lectura y escritura.
- g. **Área de ciencias.** En un extremo de la biblioteca, diversos insectos se encuentran en frascos, mariposas disecadas, conchas, piedras, caracoles, entre otros. Cerca de ahí se encuentra un anaquel con libros acerca de los animales y de temas relacionados con la naturaleza, adecuados a su edad.

Todas las áreas están etiquetadas con el nombre del área, además, cerca del espacio del pequeño escritor está un estante con diversos materiales como pegamento, cinta adhesiva, pinceles, espejos para pintar, etc., todo está etiquetado con el letrero y el dibujo u objeto real. El hecho de que los materiales estén ordenados hace que haya estructura en el ambiente y en la rutina. Los niños buscan clasificar y poner junto lo que va junto, de este modo pueden encontrar y devolver a su lugar lo que necesitan. Ellos disfrutan de limpiar y poner las cosas en su lugar. Los anaqueles están diseñados para mostrar los libros de frente y clasificados de la siguiente manera: ciencias, ficción, fantasía, libros con ilustraciones y poco texto, libros con más texto y menos ilustraciones, libros en inglés, colecciones y enciclopedias. Entre los libros existen los que representan diferentes culturas, razas y grupos étnicos. También hay una cantidad de libros que representan una variedad de situaciones de la vida del niño o de la familia, con temas como: "tengo miedo", "mi amigo se hace pipí", "no quiero ser gorda", etc., Estos libros siempre tienen

gran éxito entre los niños, ya que se identifican con el personaje y esto les ayuda a resolver algún conflicto por el que están pasando.

Toda biblioteca que se digne de serlo debe estar a disposición de sus usuarios, para quienes se organizó un sistema de préstamo de libros que funciona de manera eficaz, que consiste en saber qué libro se llevan; identificar quién se lo lleva y saber cuándo lo regresará. Al llegar al taller, a la entrada de la biblioteca, existe un mueble donde los niños de 3º. de preescolar y de preprimaria dejan el libro que se llevaron a casa para leerlo, el cual les fue prestado como parte del programa de biblioteca circulante. escogen otro y con ayuda de un maestro se registran en un cuaderno especial.

3.4 Rutina diaria. La rutina diaria proporciona una estructura para la organización de las actividades. La rutina permite establecer la manera en que los niños operan durante las acciones del día. El secreto está en la consistencia de la misma, los niños se sienten psicológicamente más seguros cuando hay secuencia en las actividades, cuando saben qué sigue y aceptan los límites, dentro de los cuales están en libertad de desarrollar sus iniciativas. La rutina de las actividades en el taller es un éxito porque no es diferente al sistema de preescolar; cuando regresan a su salón de clases o cuando salen a recreo se manejan con la misma organización, los niños saben que siempre antes de trabajar hay que planear el trabajo, y después del trabajo hay que limpiar las áreas y reflexionar sobre los que se trabajó. Saben esperar su turno para hablar y saben escuchar al que le toca hablar. Como ya se mencionó en la Segunda Parte, el currículum de High Scope, la rutina consiste en los siguientes periodos:

Ciclo básico. Planeación-trabajo-recuerdo. Este orden está diseñado para fomentar la iniciativa y la autonomía de los niños cuando éstos actúan de acuerdo a sus necesidades e intereses. Los grupos de preescolares van a la biblioteca todos los lunes. Durante tres lunes se trabaja ciclo básico, ya explicado en la Segunda Parte, el siguiente lunes se realiza una actividad colectiva y el siguiente se trabaja en grupos pequeños.

Planeación. Al llegar los niños a la biblioteca, se sientan en un círculo con un maestro. Si el grupo es grande se divide en dos y cada grupo está con un maestro; entonces cada niño dice su plan para trabajar, decide qué va a hacer, en qué área va a trabajar, qué

materiales necesita, etc. Se utiliza diferentes estrategias para planear. Los más pequeños planean señalando el área, haciendo gestos y usando algunas palabras, conforme van creciendo y su lenguaje se vuelve más elaborado, su manera de planear también cambia. En el siguiente ejemplo se puede observar cómo en cuestión de meses se desarrolló en Alejandra la capacidad para usar el lenguaje y la capacidad para representar de manera anticipatoria imágenes mentales sobre lo que quiere hacer. Los niños cuando planean tienen la imagen mental de lo que van a hacer y se dan cuenta que en el trabajo pueden concretizar su idea. Además se desarrolla la capacidad de iniciativa al llevar a cabo actividades autodirigidas¹⁰¹.

Caso de Alejandra, que en 1997 tenía 4 años de edad, señala el área de teatro y dice

Septiembre de 1997:

- *Quiero jugar allá.*

Octubre de 1997:

- *Yo voy a ir a audio-cuentos.*

Noviembre de 1997:

- *En audio-cuentos voy a escuchar a Mogli. Mogli me gusta.*

Enero de 1998:

- *Quiero trabajar en el área de oficina con Renata, vamos a hacer recetas para perros y nos van a hablar por teléfono y escribimos las citas.*

Abril de 1998:

- *Voy a escribir mi cuento, en un lado el dibujo y al otro letras, voy a pegar papelititos verdes y amarillos en el pasto de mi cuento, quiero enseñarlo en el recuerdo. Va a ser cuento de osos.*

Trabajo. Después de planear, los niños se dirigen al área que decidieron y llevan a cabo su plan. Se puede observar un escenario de mucho movimiento, se escucha a los niños conversar, sobre todo en el área de la oficina, que a lo mejor ese día es una agencia de viajes o un banco, se puede ver niños recostados compartiendo un cuento y a otros

¹⁰¹ Registro Anecdótico, 1997, 1998.

"escribiendo" e ilustrando cuentos en el área de pequeño escritor, niños en el área de teatro desempeñando roles, y otros tantos en la terraza de los cuentos hojeando libros o en el área de audio-cuentos, escuchando alguno; sin embargo, no se percibe caos, los niños están tan involucrados en su trabajo que es más difícil que existan conflictos y cuando los hay, el ambiente se presta a que se resuelvan con mayor facilidad.

En este periodo las maestras apoyan a los niños en sus iniciativas, se involucran en sus juegos y hacen anotaciones de lo que creen pertinente sirva de guía para conocerlos mejor y para planear otras actividades. Los niños observan a las maestras hacer anotaciones a lo largo del día en pequeñas libretas y algunos niños piden traer pequeñas libretas y hacen anotaciones imitando la conducta del maestro. Con frecuencia, en el periodo de trabajo, sobre todo en el área del pequeño escritor, los niños solicitan a una maestra que escriba lo que le van a dictar acerca de sus dibujos o representaciones, así van haciéndose usuarios del lenguaje escrito y le encuentran un sentido social a la lecto-escritura, de manera que el acto de escribir, más allá de traducir símbolos o sonidos se convierte en plasmar sus ideas en una representación gráfica. Varios niños escriben de derecha a izquierda, esto confirma cómo la escritura es un invento convencional.

En el periodo de trabajo los niños encuentran muchas oportunidades para leer y escribir como ellos creen que lo deben hacer; los niños formulan sus propias hipótesis, las ensayan y prueban; los niños trabajan con sus producciones espontáneas, llenas de significado para ellos; las rayas y palitos, que utilizan los más pequeños al escribir, son formas de tratar de decir algo. Lo mismo sucede con la lectura. Los niños de 1º. de preescolar no hacen diferencia entre leerlo y contarlo, piensan que por decirlo en voz alta, ya por eso están leyendo. El siguiente ejemplo ilustra muy claramente cómo, a los tres años, los niños no encuentran diferencia alguna entre leer y contar algo¹⁰²:

Jorge Luis, en el área del rincón de los cuentos, sentado sobre una colchoneta, tiene a un oso de peluche en sus piernas y con un cuento de osos en sus manos, dice:

- Le voy a leer un cuento a mi oso.

Comienza a hojear el libro y a hablar de lo que ve, entonces me acerco y le pregunto:

- Jorge Luis ¿estás leyéndole al oso?

- Sí, qué no me oyes que le estoy leyendo.

Jorge Luis piensa que al hablar sobre lo que ve en el libro ya está leyendo.

¹⁰² Registro anecdótico, 1998.

Cuando en el periodo de trabajo me piden que les lea un cuento, procuro que observen cómo se lee, viendo la diferencia entre el dibujo y el texto; al ir leyendo, con el dedo índice voy señalando en el orden convencional, de izquierda a derecha, lo que se lee. También pueden observar que se puede leer en voz baja y que podemos escribir y luego leer lo que escribimos.

Los niños de 2do. y 3ro. de preescolar con frecuencia preguntan ¿Qué dice aquí? y señalan una palabra en particular. También empiezan a preguntar por el sonido de las letras y al escribir con sus propios grafismos o usando los que ya conocen, empiezan a leer lo que escriben. A los niños de preprimaria y algunos desde finales de 3º. de preescolar se les puede observar interpretando ya el texto correctamente. Es maravilloso observar cómo sin que se les “enseñe” con algún método a leer y escribir llega el punto en que siguiendo su propia evolución lo hacen de manera fluida. Al observar sus primeros escritos y escuchar sus primeras lecturas, siento una enorme alegría y un profundo respeto por su pensamiento y por su esfuerzo. La alegría que los niños proyectan es similar a la que manifiestan cuando empiezan a caminar y algunos se vuelven incansables lectores y escritores. De toda la rutina, puedo afirmar con seguridad que el periodo de trabajo es el que los niños más disfrutan y es porque se trata de experiencias de juego, de experiencias auto-iniciadas.

El siguiente ejemplo muestra cómo hay niños que se involucran de tal modo con la lectura y la escritura que el tiempo dedicado a dicha actividad les resulta corto.

Andrea durante todo el año escogía trabajar en el área de pequeño escritor, se concentraba de principio a fin en su actividad y a la hora del recuerdo ella insistía en leer sus composiciones, cuando el tiempo no alcanzaba, la niña se mostraba enojada y frustrada y en el periodo de limpieza se las ingeniaba para que otros limpiaran por ella y tener tiempo de seguir escribiendo.

Limpieza. Los niños terminan su trabajo en diferentes momentos, según su propio ritmo, de manera que al concluir acomodan sus materiales y limpian el lugar donde trabajaron; los materiales están acomodados de tal modo que es fácil regresar las cosas a su lugar,

además hay letreros con los nombres de los objetos y con el objeto real o un dibujo del mismo en la etiqueta; esto estimula también los procesos de clasificación y seriación.

Recuerdo. Así como al planear, los niños anticipan la acción, en el periodo de recuerdo los niños evocan lo que hicieron; es el momento para reflexionar y hablar sobre el trabajo. Aquí se dan cuenta de si llevaron a cabo su plan y observan los resultados. Al hablar y explicar lo que hicieron, desarrollan una comprensión de sus acciones. En las actividades que realizan en su salón, los niños también planean-trabajan-recuerdan, de manera que después de un tiempo, la capacidad para planear, realizar y reflexionar, pasa a ser parte de su sistema de vida, pues le encuentran sentido a lo que hacen; si planean sus acciones pueden tener control sobre lo que hacen.

El ciclo básico apoya de manera importante la alfabetización de los niños. Al planear y recordar, los niños buscan las palabras adecuadas para narrar lo que van a hacer o lo que hicieron. Dibujar e interpretar sus dibujos y los trabajos impresos de otros, les permitirá después plasmar sus pensamientos a través del lenguaje escrito. En el ciclo básico los preescolares desarrollan la capacidad de representación y utilizan mucho el movimiento para acompañar sus palabras, algunos se tienen que poner de pie para hablar de lo que hicieron, pues para representar sus experiencias, hablan, se mueven y hasta acuden a algún objeto que les ayude a dar a entender lo que quieren decir.

Los niños al recordar no siguen una secuencia cronológica de lo que hacen, más bien recuerdan y hablan de aquello que les resulta significativo y que a los ojos de los adultos no pareciera ser tan importante; ellos seleccionan detalles que por alguna razón son de importancia sólo para ellos.

Jorge Luis, de 3 años de edad comenta¹⁰³:

- *Yo puse sellos de animales en mi hoja.*

Simula poner los sellos. Luego muestra su hoja al grupo.

- *Veo que pusiste muchos patos.*

La maestra expresa.

- *Si, en mi casa tengo uno de juguete.*

¹⁰³ Registro Anecdótico, 1999.

Gaby de 5 años de edad y Santiago de 6 años:

- Yo vi un cuento de la bruja y me gustó y me lo quiero llevar a mi casa para que mi mamá me lo vuelva a leer muchas veces y luego yo me lo voy a saber.

- Yo pedí trabajar en la computadora, pero Jesús llega y empieza a apretar teclas y ni me dice y yo lo quito y él me empuja y yo lo quito y vuelve a apretar teclas y me enoja y me dice un rato y un rato y yo le digo sí, pero yo empiezo porque yo pedí primero y a mí me tocan dos ratos, y luego a él le toca un rato y luego a mí un rato¹⁰⁴.

Santiago recordó lo que había sido significativamente importante para él, no habló de que jugó en la computadora, habló del conflicto que tuvo con Jesús y cómo lo resolvió. Siempre se puede observar cómo ellos seleccionan lo que quieren comentar. Los niños de preprimaria gozan mucho de leer para otros sus producciones escritas, en el transcurso del año aumenta su aptitud para leer, escribir y narrar en público.

3.5 Grupo pequeño y círculo. Como ya se explicó anteriormente, después de 3 sesiones de ciclo básico (planea-actúa-recuerda), donde los niños toman la iniciativa, se tiene una sesión donde se trabaja en grupo pequeño y luego otra sesión donde se trabaja una actividad colectiva o círculo. A diferencia del ciclo básico estas actividades las planean los maestros, están basadas en la iniciativa de la maestra. En su salón, el grupo ya está dividido en pequeños equipos, así es que son los mismos pequeños grupos que trabajan en la biblioteca, ellos inventan un nombre para su equipo, hay por ejemplo el equipo "naranja", "fresas", "plátanos", etc. En otro grupo decidieron ponerse nombres de animales, "osos", "los leones", etc., de preferencia cada grupo pequeño está con un maestro, pero cuando no hay maestros suficientes se pueden diseñar actividades alternas que los niños puedan trabajar solos.

El grupo pequeño es una oportunidad para presentar materiales nuevos o para introducir nuevos conceptos, sin embargo, aunque estas actividades sean diseñadas por los maestros, no quiere decir que tienen que ser rígidas y directivas, se trata de que

¹⁰⁴ Registro anecdótico, 1998.

contengan los ingredientes del aprendizaje activo: materiales, elecciones, manipulación, lenguaje y apoyo.

Al quedar claro que los niños son los constructores de su aprendizaje, en los grupos pequeños se interactúa con los niños de manera que con el tipo de preguntas e intervenciones que hacemos favorecemos su aprendizaje e iniciativa.

Un grupo pequeño es apropiado cuando

- a. Es adecuado al nivel de desarrollo de los niños.
- b. Diseñan sus propias soluciones, inventan métodos, organizan materiales, etc.
- c. Los maestros formulan preguntas que hacen pensar a los niños.
- d. Las actividades están relacionadas con las experiencias de los niños.
- e. Existe relación entre los niños y los maestros, y ésta incluye objetos ¹⁰⁵:

Estas características son muy importantes y es preciso tenerlas en cuenta para cuando se realice la planeación de las actividades. Los grupos pequeños han sido planeados en torno a experiencias clave, sobre los intereses de los niños o en torno a la presentación de materiales nuevos. A continuación se describe cómo se planea el trabajo en pequeños grupos, que se realizó durante el año escolar, con diferentes grupos de preescolar¹⁰⁶:

Idea que origina un grupo pequeño: Los niños están interesados en usar bolígrafos y lápices como los "grandes". Aquí introducen materiales nuevos de escritura que después se incluyen en el área de pequeño escritor.

Materiales: "Libritos" hechos con hojas de papel cortadas y engrapadas, bolígrafos, lápices de colores.

Posibles experiencias clave: Lenguaje y lecto-escritura. Escribir en diferentes formas: dibujos, garabatos, figuras parecidas a letras, ortografía inventada, formas convencionales.

¹⁰⁵ Resumen sobre Diseño, conducción y evaluación del grupo pequeño", Fundación de Investigaciones Educativas High Scope.

¹⁰⁶ Registro anecdótico, 1998.

Inicio: Darle a cada niño un "librito", poner sobre la mesa un recipiente con bolígrafos y lápices, preguntarles ¿qué pueden hacer con esto?

Parte media: Pasar con cada niño y observar qué hacen y cómo usan el material.

Final: Pedirle a cada niño que comparta lo que hizo y se lo muestre a los demás niños.

Seguimiento: Añadir los "libritos" y los bolígrafos al área de pequeño escritor, observar si los usan en el ciclo básico.

Muchas actividades colectivas o de círculo se hacen con respecto a algún cuento. Una actividad de círculo que siempre les gusta mucho a los niños de todos los grupos, es cuando se hacen caretas con personajes de algún cuento, algunos son los personajes principales y otros son flores, árboles, nubes, etc., que participan en la escenografía. Conforme se va narrando el cuento ellos lo actúan. En otras ocasiones, en el periodo de círculo, se inventa cuentos sencillos utilizando instrumentos musicales para realizar sonidos imitando perros, gatos, el sonido del viento, un bebé llorando, etc.

Había una caja sorpresa donde el duende dejaba objetos que se salían de los cuentos, podía salir como objeto o como dibujo. Por ejemplo, la capa de caperucita roja, el gorro de Peter Pan, la espada del Mago Merlin; y los niños tenían que adivinar a qué cuento pertenecía; además, en esa caja sorpresa, el duende dejaba recaditos o carlitas al grupo donde sugería algún juego o actividad. Puedo señalar que no dejo de asombrarme al ver el encanto que causa en los niños todo lo relacionado con la magia, como los cuentos de duendes y todos los cuentos de hadas han permanecido generación tras generación.

Algunas experiencias para el periodo de círculo se originan de acuerdo a fiestas o sucesos que son significativos para los niños, por ejemplo: la Navidad, el día de muertos, las vacaciones. Se trabaja con cuentos y juegos que respondan a los intereses del momento. Para que la rutina diaria se desarrolle con éxito, es básico trabajar sobre el ambiente antes de que lleguen los niños. En el ciclo básico se debe revisar que todo esté en su lugar, que haya materiales suficientes, que las etiquetas estén donde les corresponde y que se respire un clima limpio, luminoso y acogedor, lo mismo para trabajar grupo pequeño o círculo: cuando llegan los niños ya debe estar listo el material que se va a utilizar. No imagino trabajar grupo pequeño o círculo preparando los materiales ya con los niños en la biblioteca.

3.6 Proceso de evaluación. High Scope propone un método de evaluación, por medio del cual se toman notas anecdóticas acerca de las conductas de los niños, esto permite obtener información de cada uno de manera individual. Se utiliza un instrumento de evaluación llamado RON (Registro de Observación del Niño). Las notas registradas durante el trabajo cotidiano se vacían a un formato especial, el cual está dividido en las seis columnas referentes a las áreas de desarrollo del niño: iniciativa, relaciones sociales, representación creativa, música y movimiento, lenguaje y lecto-escritura, lógica y matemáticas. Registrar anécdotas fechadas permite observar el progreso y desarrollo de los niños y observar cómo van avanzando.

En un principio, en el taller de niño lector, empecé registrando anécdotas relativas a las experiencias clave y a la lecto-escritura, pero me di cuenta que para evaluar no podía descomponer en partes el desempeño de los niños, pues saltaban a la vista a cada momento experiencias clave de representación creativa, iniciativa, relaciones sociales, música y movimiento, e incluso lógica y matemáticas, es decir, todas las áreas del desarrollo, por lo que tomaba notas de cualquier conducta significativa de los niños y luego podía compartir con las maestras de grupo mis observaciones. De esta manera se da una retroalimentación donde se puede descubrir qué oportunidades de desarrollo necesitan los niños y cómo diseñar situaciones y actividades para apoyarlos.

El registrar las conductas de los niños no solamente permite que conozcamos mejor su nivel de desarrollo, sino también permite observar cuál es nuestra influencia y qué efecto ha tenido el taller en ellos, es decir, permite ver desde la perspectiva del niño si los cuentos y el diseño de la biblioteca es suficiente, si las estrategias para relacionarnos con ellos y la manera de resolver conflictos son adecuadas, si están realmente involucrándose con la lectura y la escritura. En realidad, se trata de un proceso de observación, planeación, evaluación. No tiene sentido evaluar, si esto no redunde de manera inmediata en la planeación de las actividades diarias. A través de la observación se identifican necesidades, fortalezas e intereses de los niños, que sirven para realizar la planeación.

Una manera de valorar si los niños están desarrollando el hábito de la lectura es a través del control que se lleva en la biblioteca circulante. El año escolar es de 10 meses, 36

meses de trabajo afectivo y creativo.

circulante empieza a funcionar en el mes de octubre, para interesarlos a que se lleven cuentos, es decir que realmente quedan 32 semanas (8 meses), y la propuesta es que los niños de preprimaria y los de tercero de preescolar, se lleven un cuento por semana a casa, los niños de primero y segundo de preescolar acuden a la biblioteca con su papá o mamá a la hora de la salida y pueden llevarse un cuento a casa, la consigna es que hasta que no regresen el que se llevaron, pueden llevarse otro.

Con quienes más éxito tuvo este programa es con los niños de preprimaria, pues ya están leyendo solos, de manera que de un grupo de 25 niños hubo 3 grandes lectores que rebasaron las expectativas y se llevaron a casa de 35 a 37 cuentos en un ciclo escolar; a media semana los cambiaban, en vacaciones rogaban por llevarse varios, e incluso traían a mostrar cuentos de su casa, que ya habían leído.

Definitivamente hay que reconocer que estas excepciones son niños que viven en familias de lectores donde se ha apoyado el programa de niño lector, es decir, son niños que ven a sus padres involucrados en actividades de lectura, aunque también hay casos donde los niños descubren el placer de la lectura aun no teniendo padres lectores. Por otra parte no se puede hacer a un lado las diferencias individuales y pretender que todos lean igual número de cuentos durante el año. Este es un taller sin consecuencias académicas, ni contenidos específicos, donde se pretende que de manera espontánea los niños encuentren placer en la lectura, sin embargo, también hay niños cuyos intereses son más motrices o auditivos y aunque les guste acudir al taller de niño lector, no han hecho ni harán de la lectura un hábito recurrente, pero sí puedo asegurar que tampoco relacionarán la lectura sólo con textos obligatorios.

Para el programa de biblioteca circulante, empezaron a llevar un cuaderno engargolado, con una serie de ejercicios que permiten a los niños desarrollar habilidades y a los maestros les va a servir como guía de observación. De cada cuento que se llevan realizan uno de los ejercicios del cuaderno, por ejemplo, se les indica: "Cierra tu libro y haz un dibujo de lo que más te gustó", "cierra tu libro y díctale a tu mamá o papá de lo que se trató", ¿cómo es la portada de mi libro?, ¿cómo son los lugares de la historia de mi libro?, "cierra tu libro y escribe, como tú sepas, de qué se trató tu libro", etc. Las consignas van aumentando de dificultad conforme el año escolar va avanzando. Considero que este

cuaderno puede servir como material para posteriormente hacer una investigación más sistemática de cuánto están leyendo los niños y qué habilidades desarrollan.

3.7 La participación de los padres en el proceso educativo. High Scope propone que para que un programa sea válido en términos de desarrollo, requiere que se involucren los padres, es decir, es necesario que se establezca una relación entre la familia y el programa. La escuela ha promovido un taller, donde los padres trabajan como si fueran niños, participan en la rutina diaria, por periodos más cortos, y las maestras van explicando cada uno de los periodos. Además durante el año pueden observar a sus hijos en un día cotidiano de trabajo y acuden a entrevistas personales para hablar sobre las evaluaciones de sus hijos.

Por otro lado, se inició el trabajo con el proyecto "Taller para Padres", del cual yo estuve a cargo durante el ciclo 98-99, con un programa que contenía temas de interés. Hubo algunos temas que atrajeron mayormente la atención y hubo suficiente participación, sin embargo, ante otros temas la asistencia se redujo. El taller inició a finales del mes de septiembre de 1998 y concluyó en junio de 1999. Lo impartí los martes de 11:00 hrs., a 13:30 hrs. Se procuró que fuera muy vivencial y que las mamás compartieran su experiencia con el resto del grupo.

Algunos de los temas tratados son: aprendizaje activo; diferencias entre sistemas escolares; características del curriculum High Scope; el pensamiento de los niños; desarrollo socio-emocional; manejo de conflictos; manejo adecuado de la televisión, fomento de la lectura y la escritura. Dentro de este último tema, se impulsó mucho a los padres para que participaran en la biblioteca circulante y les leyeran a sus hijos, con la finalidad de que los apoyaran en todos los intentos de escribir, aunque al principio no lo hicieran correctamente. La respuesta de los padres fue favorable, en general se vincularon más con sus hijos a través de la actividad de leerles un cuento.

Paralelamente al taller, una vez al mes se enviaba a los padres de familia oficios circulares con sugerencias acerca de cómo promover el hábito de la lectura en casa, lo cual tuvo impacto, ya que al taller para padres la mayoría no podía asistir.

La mamá de un niño de 3°. de preescolar compartió conmigo un relato que muestra cómo su hijo está comprometido en el proceso de lecto-escritura ¹⁰⁷.

Jorge le pidió a Santa Claus un área de pequeño escritor, tenía que tener plumones, colores, lápices, hojas, muchos papeles y todo lo necesario para escribir. Santa le dejó instalada el área lo mejor que pudo. Desde ese día Jorge se la pasa haciendo dibujos, escritos e inventos con materiales. El niño me pidió que lo ayudara a etiquetar materiales de la casa y ahora toda mi casa está etiquetada, cuando llegan visitas les tengo que explicar qué pasa, no vayan a pensar que estamos locos, hasta el tapete de entrada dice 'tapete'.

Jorge, aunque tiene 5 años, está tan apoyado en su casa y en la escuela que está caminando por los procesos aceleradamente y ya está leyendo y escribiendo. Se trata de un niño tan involucrado con la lectura y la escritura que este año se llevó a casa 35 cuentos, a veces, antes de concluir la semana, regresaba a la biblioteca a cambiar su libro por otro, y rogaba llevarse dos o tres.

¹⁰⁷ Registro anecdótico, 1999.

4. Balance de las actividades

En mi carácter de pasante de la licenciatura en Pedagogía, y con base en mi formación profesional como educadora, el desempeño de mis funciones como responsable del taller de niño lector resultó sumamente enriquecedor. Tuve oportunidad de conocer la metodología de High Scope, que incorpora elementos de la concepción piagetana, traduciendo la teoría a la práctica educativa, de manera que al aplicar un programa constructivista en el Taller de Niño Lector, la biblioteca se convirtió de un espacio destinado a guardar y mostrar libros y cuentos, a un ambiente alfabetizador, en donde se promovían oportunidades para que los niños interactuaran con el ambiente y experimentaran con la lectura y la escritura. Por otro lado, considerando que los preescolares son capaces de usar formas impresas del lenguaje y de buscar el sentido de lo que es escribir y leer, en el Taller de Niño Lector en lugar de "enseñar" formalmente a los niños a leer y a escribir, se promovieron estrategias para que los niños desarrollaran el lenguaje oral, escrito y el gusto por la lectura.

Mi interés central al promover el taller de niño lector es la necesidad de encontrar nuevas formas para que los niños sean lectores; que la lectura se convierta en un hábito recurrente y como tal sea una actividad donde se recreen y encuentren placer. Para darnos una idea de la necesidad de actuar de inmediato, he considerado oportuno citar datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, publicados en el periódico El Financiero:

"... En México se lee medio libro por habitante al año, comparando la cifra con los 35 y 38 ejemplares que corresponden a cada sueco y noruego, respectivamente. En el mismo lapso Argentina promedia 2 libros por habitante al año; Colombia 1.78; Brasil alrededor de 4..."¹⁰⁸

Más allá del cálculo numérico, que sólo son estimaciones, el verdadero problema radica en la falta del hábito de lectura, es decir, si en México al año se lee en promedio sólo medio libro por habitante, quiere decir que si bien es cierto que la gente aprende a leer, no por eso es lectora. Cuando yo era niña no había en el mercado libros infantiles tan

¹⁰⁸ Galicia Miguel, en El Financiero, México, 13 de junio de 1999.

atractivos como los que hoy existen. Recuerdo cómo valoraba mis poquísimos cuentos; los hojeaba y hojeaba, me complacía verlos muchas veces, deteniéndome con deleite en cada una de sus páginas y luego, cuando aprendí a leer, los leí muchas veces; esos cuentos estaban entre mis tesoros más preciados. Con el tiempo, las cosas han cambiado, en la última década ha habido intentos importantes para que haya más literatura infantil y lograr que los niños se acerquen a los libros, sin embargo, a pesar de los esfuerzos por producir más libros infantiles, los resultados no han sido los esperados. Según datos de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEN): "En la presente década, la industria editorial mexicana comenzó a impulsar la publicación de libros infantiles, consciente de que si se fomenta a temprana edad el placer por la lectura, en el futuro los niños se convertirán en los encargados de sostener el ahora ensombrecido mundo de los libros".¹⁰⁹ En ese artículo se menciona que más del 40% de la producción total de libros en México corresponde a literatura infantil. Diferentes editoriales han engrandecido sus catálogos de oferta literaria, basta con asistir a las ferias de libros para darse cuenta. Existen promotores y vendedores de libros y en muchas escuelas hay talleres para fomentar la lectura.

Conforme a mi experiencia en el taller de niño lector, estoy convencida de que a los niños les encantan los libros. Es a los adultos a los que no se les fomentó el gusto por la lectura desde más chicos, por lo que actualmente no leen. El libro en la escuela satisfacía la necesidad del maestro y no del niño; luego entonces el libro estaba relacionado con el "tedioso" salón de clases; los libros eran sólo para estudiar. Desgraciadamente, en muchas escuelas sigue sucediendo lo mismo, pareciera ser que los niños son para los libros y no los libros para los niños.

Además del interés pedagógico respecto al proyecto de Niño Lector, no puedo dejar de reflexionar acerca de las circunstancias económicas y socioculturales en que vive la mayoría de los niños mexicanos. Por más exitosos que puedan resultar los proyectos pedagógicos de vanguardia en algunas escuelas privadas y en algunas escuelas públicas, mientras no haya decisiones políticas que orienten el cambio, mientras no se transformen realidades sociales concretas, los esfuerzos porque proyectos innovadores se hagan extensivos a gran escala, serán relativos. Los niños de hoy, que serán los adultos de un

¹⁰⁹ Idem

mañana próximo, demandan satisfacer necesidades de salud, nutrición y educación, un ambiente donde el tipo de relaciones con las personas que les rodea aseguren su salud emocional, asistir a centros educativos de calidad, para lo cual se requiere contar con personal que base su formación en los descubrimientos psicológicos respecto al sujeto de aprendizaje, la vinculación de las familias con la escuela para propiciar la reflexión acerca de su papel en el desarrollo del niño. Son muchos los desafíos a lograr y largo el camino a recorrer, todo esfuerzo que se oriente a satisfacer los derechos de los niños servirá para humanizar más a la sociedad.

En repetidas ocasiones me he cuestionado si el taller de niño lector se trata de "un programa de lujo", cómo se puede pensar que los mexicanos sean lectores asiduos, si el índice de pobreza aumenta; si no se puede comprar libros; cuando el salario apenas alcanza para cubrir las necesidades más elementales, los libros entonces no resultan una necesidad, sino un artículo inalcanzable, de lujo. En ese sentido la cultura también resulta fuera del alcance. La generación de mexicanos que "escriban su palabra" y que sean lectores, que incrementen su acervo cultural, estará vinculada a la modificación de las realidades socioeconómicas y culturales en las que se desarrollan las personas. Bajo las circunstancias actuales hay mucho que hacer. Por lo pronto hay que impulsar el trabajo en bibliotecas públicas y capacitar a los maestros de todos los niveles, para que, aunque no tengan una biblioteca diseñada para niños, sí tengan en su salón de clases un "rincón del libro" y organicen una biblioteca circulante. Hay que circular los libros que ya se tienen a manera de préstamo, se trata de una ardua labor, donde la principal tarea es la de concientizar al maestro y a los padres de familia de la necesidad de crear en los niños el hábito de la lectura.

No cabe duda que un pueblo también se va definiendo por el tipo de productos que consume. Ojalá y poco a poco la gente prefiera consumir más libros, ojalá y prefiera consumir más horas en leer que en ver televisión, entonces podremos hablar de un cambio de cultura en nuestro país.

En cuanto a la aplicación del Sistema High Scope al taller de niño lector, considero que tuvo éxito, ya que los niños se manejaban en la biblioteca bajo los mismos principios de aprendizaje activo con que se manejaban en las demás áreas.

No puedo imaginar el mismo taller en una escuela donde estén preocupados por "enseñar" a leer y escribir, dejando muchas planas, copias y donde lo que les interesa más es la ejercitación visomotora, el cuaderno limpio y bien presentado. Las escuelas con orientación constructivista no consideran al niño como alguien que no "sabe", más bien investigan lo que el niño ha construido y parten de ahí para satisfacer intereses.

La biblioteca del Colegio Porter se adaptó para permitir que los niños aprendieran mejor a través de actividades que ellos mismos planeaban y llevaban a cabo. Los niños se mostraban siempre entusiasmados cuando asistían a la biblioteca, que dejó de ser un lugar lúgubre y aburrido y se convirtió en un escenario donde podían relacionarse con los cuentos, libros, materiales de escritura y de representación, de manera significativa.

En el programa de biblioteca circulante en promedio los niños se llevaban a casa veinte libros al año; hubo varios niños de preprimaria con el hábito de la lectura ya adquirido que se llevaran entre treinta y treinta y cinco cuentos y libros al año. Hay que reconocer que estos últimos viven en ambientes donde sus padres son a su vez lectores. Hubo otros que su interés primordial residía en escribir, hacer dibujos e inventar historias y luego pedirme que yo escribiera lo que me dictaban.

La comunicación con los padres a través de las circulares donde se hacían algunas recomendaciones para fomentar la lectura en casa tuvo buena acogida, no así la invitación que se les hizo una vez al año para participar en un taller de niño lector, pues asistieron menos padres de los que se esperaba. Algunos impedimentos para facilitar el trabajo en el taller fueron los siguientes:

La biblioteca no era exclusiva para preescolares, sino también la usaban los de primaria. Simultáneamente se ocupaba como sala de juntas para padres, por lo que las áreas de interés para los niños (pequeño escritor, terraza de los cuentos, sala de audio-cuentos, oficina) tenían que montarse y desmontarse cada vez, lo cual resultó muy desgastante.

La administración no se interesó en diseñar expresamente un espacio dentro de la biblioteca para preescolares, pues vio que las áreas "desmontables" después de todo "funcionaban",

en cambio le dio más importancia a utilizar una parte de la biblioteca como salón de computación, quitándonos un espacio importante para biblioteca.

Aunque el taller tuvo el consenso de la comunidad educativa, me parece que no pude hacer ver la importancia del taller para que la dirección decidiera invertir en crear una biblioteca infantil y no hubiera necesidad de montar y desmontar áreas. Creo que me faltó acompañamiento para poder reflexionar y discutir sobre lo que iba sucediendo a lo largo de la experiencia en el taller, a pesar de lo cual, la experiencia de aplicar el sistema High Scope al taller de niño lector resultó muy significativa y gratificante porque se logró que los niños se involucraran con los cuentos, libros y materiales de escritura, para ir construyendo el hábito de la lectura y la escritura.

En el aspecto profesional, el taller de niño lector me proporcionó elementos pedagógicos que considero muy importantes para el desempeño de mis funciones en el trabajo educativo con preescolares. Considero que el curriculum de High Scope es una propuesta valiosa, que a pesar de haber sido desarrollada en otro contexto geográfico determinado, me permite señalar que en nuestro país es posible trabajar con niños de pequeña edad desarrollando hábitos de lecto-escritura, con base en sus necesidades y gustos, para lo cual la orientación profesional adulta bien capacitada es imprescindible.

Al reflexionar acerca de mi quehacer en el Taller de Niño Lector me pregunto ¿qué haría si tuviera nuevamente a mi cargo este Taller? Creo que aprovecharía la oportunidad para investigar, pues al trabajar con cuatro grupos de niños de edades diferentes, es como acudir a un laboratorio de desarrollo. Mi objetivo no se reduciría a que los niños se convirtieran en usuarios de la biblioteca y se hicieran lectores y escritores, tendría una perspectiva más amplia para observar y escuchar lo que hacen y dicen, documentando mis observaciones.

Reflexiones finales

El origen de este trabajo surge de la necesidad de contar con elementos metodológicos y conceptuales en torno a la estimulación adecuada para la adquisición de la lecto-escritura en los preescolares y para que sean usuarios de la biblioteca infantil.

Como se expuso en la Introducción el objetivo del trabajo es: presentar un informe acerca de la adecuación del currículo de High Scope al Taller de Niño Lector, para lo cual hubo que explicar la perspectiva piagetiana del desarrollo intelectual y describir en qué consiste el currículo, sin embargo, la causa del interés por el tema va más allá de mi deseo de titularme y se centra en la preocupación que siento al haber observado de cerca los atropellos que se cometen en algunas escuelas contra el desarrollo de los niños, en un afán mal entendido de educar, donde se sobrepasa la capacidad de trabajo de los niños, no se da prioridad al juego ni se fomenta la creatividad y la iniciativa.

Considero que High Scope es una alternativa de calidad para la educación preescolar, pero no la única, existen otras propuestas que ofrecen opciones para educar en términos de desarrollo y que se pueden ajustar para cumplir las expectativas y necesidades de comunidades educativas. El mismo programa de la Secretaría de Educación Pública tiene una fundamentación constructivista, el problema radica en la falta de capacitación al equipo de docentes y la falta de apoyo y recursos para diseñar ambientes donde se promueva el aprendizaje activo.

Por otro lado, el proceso para consolidar una nueva cultura de la infancia donde se haga énfasis en la función social de la lectura y la escritura implica partir de la satisfacción de necesidades prioritarias a favor de las familias mexicanas, lo cual está vinculado a la modificación de realidades socio – económicas en las que se desenvuelven los niños.

Otro elemento importante se refiere a las características personales que deben tener las personas que se dedican a trabajar con niños, además de su vocación de servicio y su afinidad con ellos, deben contar con los conocimientos teórico-prácticos suficientes para hacer corresponder el programa educativo con las particularidades de desarrollo de los

niños; para lo cual el papel de la capacitación y el acompañamiento a los educadores es importante.

Al contribuir en el proceso de transición hacia un nuevo modelo educativo y como conductora del Taller de Niño Lector, no tuve la claridad suficiente para reflexionar sobre ciertos procesos que ahora a la distancia de espacio y tiempo me surgen como preguntas y que considero podrían ser fuente de indagaciones. Sería interesante que en el taller se evaluara en momentos diferentes del año el nivel de escritura y lectura en que se encuentran los niños y tener entrevistas con los padres para involucrarlos más de cerca en el proceso. Asimismo, resultaría interesante dar seguimiento a los niños que cursaron el Taller y que ya se encuentran en el nivel educativo de primaria y detectar cuántos de ellos leen y escriben como hábito.

Otras preguntas serían: ¿En la primaria se da continuidad a lo iniciado en preescolar? ¿Se sigue el mismo hilo conductor considerando al niño como protagonista de su aprendizaje?. Si hay una ruptura con el sistema ¿Se pierden habilidades que los niños desarrollaron en preescolar? ¿Qué tanto las perspectivas para un primer grado de primaria mejoran cuando los niños asistieron a preescolar con orientación constructivista?

Otros temas para indagar se refieren al proceso de formación y acompañamiento a las maestras. Sabemos que dicho proceso es lento y difícil, por ello me pregunto ¿qué tanto dura el proceso de asimilación por parte de las maestras? ¿Cómo lograr que las maestras “desaprendan” para “aprehender” un nuevo enfoque conceptual y lo hagan corresponder con la práctica? ¿Cómo viven los directivos y maestros el conflicto entre lo que están haciendo según un enfoque constructivista y lo que el sistema y los mismos padres de familia les demandan? ¿Puede una persona sola echar a andar ideas innovadoras? o ¿necesita de una red social que la apoye y de alguien con quien discutir sus experiencias? Estas son sólo algunas preguntas que considero darían lugar a indagaciones cuyos resultados nos acercasen a un mejor entendimiento de lo que sucede en el ámbito educativo. Por último, quisiera concluir que estoy convencida de que quien conoce y aplica la metodología de High Scope no sólo cambia en el contenido de sus conocimientos, lo realmente importante es que cambia sus actitudes en cuanto a la forma que se relaciona no sólo con los niños, sino con las personas que le rodean. Espero

que el presente trabajo sirva como referencia para quien esté interesado en buscar alternativas con preescolares y para aclarar que puede haber actividades "extracurriculares" como el taller de niño lector siempre y cuando se trabaje bajo el mismo enfoque conceptual. Me falta mucho por construir, quiero trabajar con maestras y con niños de quienes tanto he aprendido y que me han regalado tanta vida.

Bibliografía

- BAROCIO, Roberto. El proceso de observación-evaluación-planeación en el currículo High Scope. Compendio de lecturas. México, Ed. Trillas, 1996.
- BAROCIO, Roberto. La formación docente para la innovación educativa. El caso del currículo con orientación cognoscitiva. México, Ed. Trillas, 1997.
- COLL, César. Psicología genética y educación. México, Ed. Miguel Ángel Porrúa, 1994.
- CONAPO. Antología de la sexualidad humana Tomo II. México, Ed. Prentice Hall Internacional, 1977.
- DUVAL, J. El desarrollo humano. Madrid, Ed. Siglo XXI, 1996.
- EGAN, G. El orientador experto. México, Ed. Grupo Editorial Iberoamérica, S. A. de C. V., 1981.
- FERREIRO, E., PELLICER, A., SILA, A. y VERON, S. Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural. México, Libros del rincón. SEP, 1991.
- FERREIRO, E. Y TOBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Ed. Siglo XXI, 1996.
- FERREIRO, E. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, Dirección General de Educación Especial, OEA, 1979.
- FERREIRO, E. Los hijos del analfabetismo, propuestas para la alfabetización en América Latina. Madrid, Ed. Siglo XXI, Quinta edición, 1998.
- FLAVELL, J. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1978.
- GINSBURG, H. y OPPER, S. Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. México, Prentice Hall Hispanoamericana, 1977.
- HOHMANN, M. y WEIKART, D. La educación de los niños pequeños en acción. México, Ed. Trillas, 1999.
- PALACIOS, J. MARCHESI, A. y COLL, C. Desarrollo psicológico y educación. México, 1990.
- PIAGET, J. El nacimiento de la inteligencia en el niño. México, Ed. Grijalbo, 1990.
- PIAGET, J. La formación del símbolo en el niño. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, Decimocuarta edición, 2000.
- PIAGET, J. INHELDER. Psicología del niño. Madrid, Ediciones Morat, S. L., Decimocuarta edición, 1997.
- PIAGET, J. El lenguaje y el pensamiento del niño. tr. de Mercedes Riani, Buenos Aires, Gpe, 1983.
- S.E.P. Guía para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México, 1986.

Otras referencias documentales consultadas:

Registro Anecdótico. Documento de trabajo.

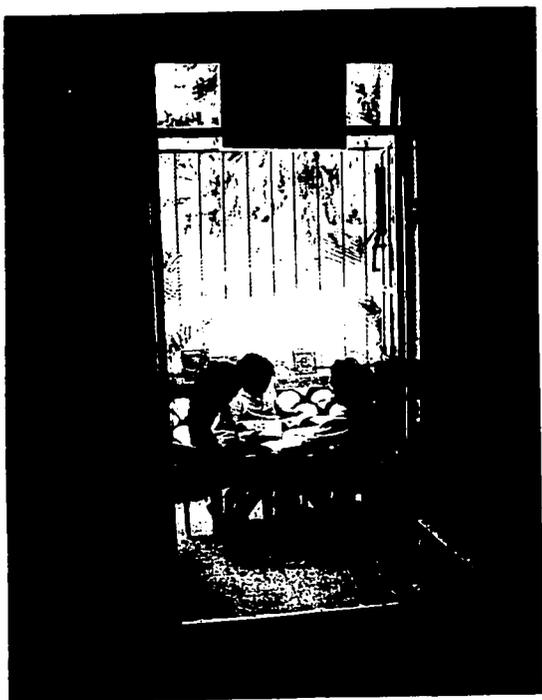
Documento impreso del Colegio Porter.

Periódico El Financiero, 13 de junio de 1999.

Anexo

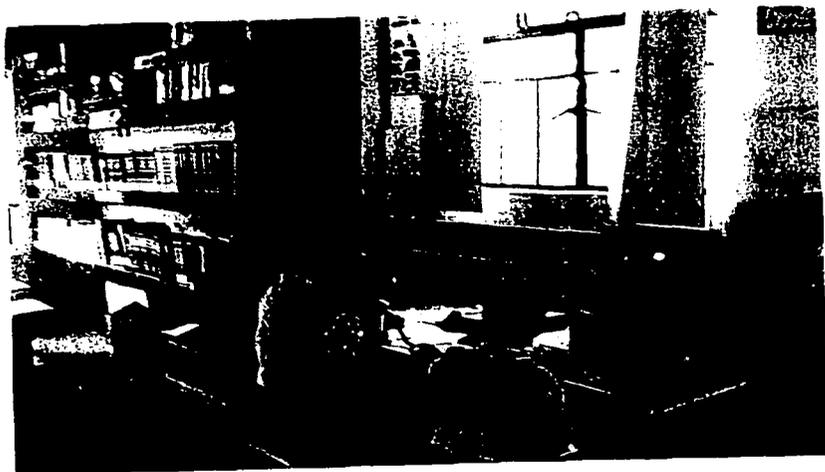
1. Memoria Gráfica del Taller de Niño Lector en el Colegio Porter

Anexo 1-A. El area de la terraza de los cuentos. En esta área los niños tienen la oportunidad de hojear los libros leerlos y observar las ilustraciones



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 1-B. El área de la oficina. En este espacio se estimula la simulación y el desempeño de roles. La simulación ayuda a los niños a entender el mundo de los adultos experimentando con una serie de variadas herramientas.



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 1-C. Area del pequeño escritor. En este espacio los niños tienen la oportunidad de escribir cuentos, de inventarlos, interpretarlos y ejercitar habilidades motoras finas estimulando la creatividad.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

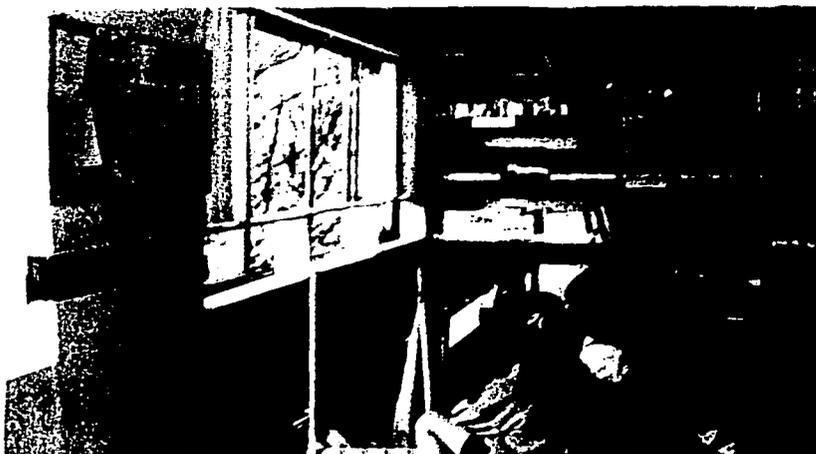
Anexo 1-D. Area de audio cuento. Los niños tienen oportunidad de escuchar, leer y ver las ilustraciones de manera simultanea.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

72

Anexo 1-E. Area de teatro. Los niños dramatizan y asumen roles libremente.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 1 F. Periodo de trabajo



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



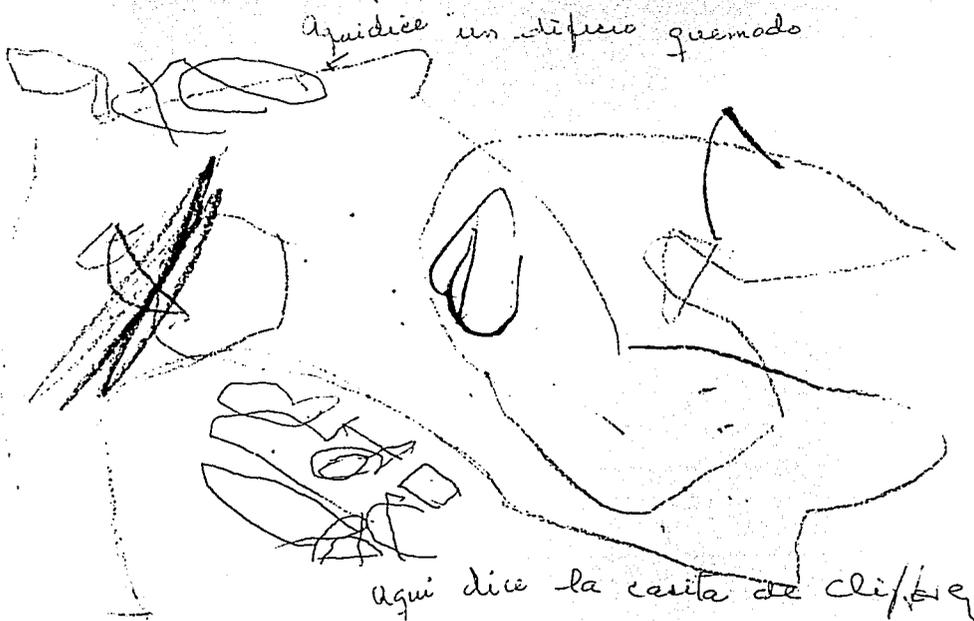
Anexo 1-G. Periodo de recuerdo



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 2. Producciones de los niños durante el Taller de Niño Lector.

Anexo 2.1. Nivel presilábico. La característica principal es que el niño no hace correspondencia entre los signos utilizados en la escritura y los sonidos del habla.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 2.2. Nivel silábico. El niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

da ho mi
L O M
G A
qui ta

A M O
ta ta ia
R S
do ta

Gaby

5 años

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 2.3. Transición silábico-alfabética. En este nivel el niño trabaja simultáneamente con el sistema silábico y alfabético.

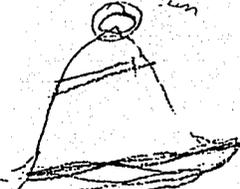


5 años

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 2.4. Nivel alfabético. El niño establece una correspondencia uno a uno entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla.

una ^{una} ^{bien} ^{mejita} ^{bien} ^{mejita}
unabu ^{que} n ^{lelo} ^{niña} ^{un} ^{diente} ^{un} ^{diente}
Pati ^{que} ^{lelo} ^{niña} ^{un} ^{diente} ^{un} ^{diente}
Pelle ^{que} ^{lelo} ^{niña} ^{un} ^{diente} ^{un} ^{diente}



5 año

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Anexo 3. Circulares Enviadas a los Padres de Familia

Anexo 3.1. Octubre de 1998.

3.- Circulares enviadas a los padres de familia.

Estimados padres de familia:

Octubre-1998.

Por este conducto queremos informarles que el programa de biblioteca circulante ya arrancó. Los niños han comenzado a llevar cuentos de la biblioteca y en casa podrán disfrutarlos con ellos.

Con los niños preescolares es recomendable que exista una rutina, esto les ayuda a ir entendiendo la noción de tiempo y por otro lado permite que se sientan más seguros, lo importante es que dicha rutina la disfruten con ellos, no la vivan con demasiada presión o ansiedad, promuevan "momentos especiales", después de todo, son los momentos especiales los que nos permiten ser felices. Recoger los juguetes después de jugar, la hora del baño, de la merienda, son parte de la rutina, pues bien, la hora del cuento puede ser un momento privilegiado dentro de esa rutina. A través de la lectura del cuento, tenemos la oportunidad de encuentros "tú -yo", no habrá niño que no quiera aprovechar el estar muy cerquita de mamá o papá compartiendo un libro, de esta manera a través de una actividad afectiva estarán compartiendo también una actividad intelectual.

- Es fundamental estar tranquilo y relajado para compartir el cuento, no siempre el mejor momento es la noche, pues si estamos cansados los niños notarán nuestra prisa por terminar, para algunos probablemente sea mejor encontrar un momento por la tarde, lo importante es que de manera auténtica podamos hacer de este momento, un momento especial
- Respeto si quiere leer el cuento que llevó de la escuela o algún otro que tenga en casa.
- Procuré que los cuentos preferidos estén a la vista y al alcance de los niños.
- Sea paciente, a esta edad es común que quieran leer el mismo cuento varias veces.
- Si se trata de un cuento largo, se puede dividir en varios días y dejar al niño "picado" para que no se quiera perder la continuación.

Anexo 3.2. Diciembre de 1998.

Dic -1998.

Estimados padres de familia:

A través de este conducto, deseamos compartir con ustedes algunas ideas que esperamos sirvan de apoyo a su labor como padres.

Es la familia, más que la escuela misma el agente educador por excelencia, el ambiente que rodea al niño va a contribuir a que tenga interés por leer y escribir. Recuerden que los niños aprenden imitando, si ellos los observan gozando del placer de la lectura, sospecharán que existe algo especial y tratarán de encontrarle significado a dicha actividad. Si se dan cuenta que leer y escribir son actividades útiles y disfrutables van a tratar de imitarlos.

- A esta edad, los niños son capaces de seguir la secuencia de la lectura de un libro, es importante pasar de señalar las ilustraciones a señalar las palabras conforme se va leyendo. Se recomienda que el niño esté sentado junto a usted para que pueda observar como señala el texto de izquierda a derecha conforme avanza.
- Los niños en esta etapa tienden a relacionar y comparar lo que escuchan y ven con acontecimientos de su vida cotidiana por lo que pueden interrumpir con algún comentario que incluso a veces parece que nada tiene que ver, sea paciente.
- Observar los dibujos y el texto le va a permitir entender la secuencia de la historia, que hay un principio y un desenlace o final, que hay un antes y un después.
- A los niños les gusta contar la historia a partir de las imágenes, mólvelos a que lo hagan, no los corrija, ellos están "leyendo" a su manera, están descubriendo la mecánica de la comunicación escrita.
- Si el interés está en dibujar y copiar algunas letras, promuévalos a que lo hagan, están descubriendo que con la escritura se pueden transmitir mensajes.
- Las vacaciones que se acercan pueden servir para recuperar tiempos perdidos con los niños, compartir la lectura de cuentos es una oportunidad para crear lazos afectivos perdurables.

Anexo 3.3. Febrero de 1999.

Febrero – 1999.

Estimados padres:

El motivo de las circulares que se envían del taller de niño lector no tiene como finalidad el que ustedes se preocupen por "ENSEÑAR" a sus hijos a leer y escribir, se trata de que los acompañen en el descubrimiento de la lectura y la escritura como lenguaje, como mecanismo de comunicación. Poco a poco los niños descubren que los signos que observan se organizan entre sí para formar un lenguaje con el que se puede decir algo y tratan de encontrarle significado.

Recuerde que durante la etapa preescolar:

- Les encantan las rimas y las repeticiones.
- Los periodos de atención no son muy largos pues son muy activos, necesitan desplazarse de un lugar a otro, conforme van creciendo los periodos de atención duran más.
- Se pueden identificar con los personajes de las historias, en ocasiones la lectura de un cuento les puede ayudar a resolver conflictos emocionales.
- Mientras más pequeños son, más les gustan las historias y cuentos que tengan que ver con la vida diaria.
- Creen en la magia, les encantan los cuentos de fantasía.
- Al terminar un cuento, todavía hay cosas por hacer, pueden reflexionar con ellos preguntándoles según la edad: Qué fue lo que más te gusto, qué harías en lugar de determinado personaje, qué título le darías a este cuento, Qué otro final se te ocurre, etc.
- Ponga libros y cuentos en diferentes partes de la casa y que estén a su alcance.
- Facilíte que tenga a la mano papel y lápices, plumas, colores. Los más pequeños "escriben" con puntos, rayas, conforme van creciendo hacen bolitas, palitos y cruces imitando grafías. Lo importante es que a sus signos les busque un significado.