



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

APLICACION DEL ENFOQUE DE MYRIAM NEMIROVSKY PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO A NIÑOS PREESCOLARES (EL CASO DEL LABORATORIO PEDAGOGICO "LAURO AGUIRRE")



INFORME DE ACADEMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGIA PRESENTA: MARCELA ITALA NUMA PACHECO

U. N. A. M. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Secretaría de la División del Sistema Universidad Abierta

ASESORA: MTRA. LETICIA MORENO OSORNIO



Ciudad Universitaria, Mexico, D. F. MARZO 2005

m. 342214



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Vincular a la Librería con el no electrónico en la
UIAAL e imprimir en formato electrónico e impreso el
contenido de su trabajo receptivo.

NOMBRE: Marcela Itala Numa
Pacheco

FECHA: 16 de Marzo 2005

FIRMA: M. Itala Numa Pacheco

A mi familia, en especial a mis padres por su amor
y a Miguel Angel por la vida que compartimos.

Agradecimientos

A lo largo de casi ocho años en que se ha desarrollado este proyecto, es difícil dejar de omitir a personas que lo hicieron posible, intentaré hacer mención de todas y no olvidar a ninguna.

En la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, siempre he contado con el apoyo de las autoridades para el diseño y realización de este proyecto. Agradezco a todo el cuerpo directivo y a los responsables de las áreas sustantivas, sus aportaciones.

En especial quiero agradecer a la maestra Luz María Gómez Pezuela Ferrera, exdirectora, quien me eligió en 1997 para tomar mi primer curso con la Mtra. Myriam Nemirovsky y después me encomendó esta tarea que he disfrutado tanto académicamente como de manera personal. También me apoyó para precisar datos históricos relevantes sobre los antecedentes de la ENMJN y el laboratorio pedagógico "Lauro Aguirre".

Quiero reconocer y agradecer el impulso de la Lic. Raquel Bárcena Molina, actual directora, quien me permitió dar continuidad a este proyecto y me dio un nuevo reto: integrar a este enfoque el trabajo que se venía haciendo en la biblioteca infantil. Ella ha sido entusiasta en la difusión del proyecto y persona clave en el cumplimiento de los objetivos.

Gloria Adela Luna y Jesús Silva queridos amigos y colaboradores, sin ellos no podría haber realizado muchos proyectos como las sesiones de lectura entre pares, las ferias del libro, la innovación en las prácticas de lectura y narración, el trabajo de talleres con los padres de familia, y las presentaciones académicas de nuestro trabajo. Su amistad y compromiso fueron determinantes.

Humberto Alonso, jefe del área de difusión cultural y extensión educativa, quien ha dispuesto los recursos para construir espacios de aprendizaje para los niños del laboratorio pedagógico, para los niños de instituciones preescolares externas, para educadoras en servicio y para futuras docentes tanto de la ENMJN como de otras escuelas normales. Su confianza ha sido invaluable.

La maestra Margarita Casas quien me ha apoyado con sus comentarios en la parte técnica desde que trabajamos como colegas en el área de investigación y ahora como subdirectora académica.

Juanito Soto, quien nunca me dejó trabajar sola y me apoyó siempre, no sólo con sus palabras. Juntos logramos hacer los convenios con instituciones como el Fondo de Cultura Económica, la escuela primaria Guadalupe Victoria y el Instituto Educativo Olinca.

Julia Montes, jefa del área de investigación, quien hizo posible el apoyo institucional para lograr los tiempos de dedicación a la tarea de escribir, además hizo valiosas observaciones y comentarios al trabajo de análisis y redacción.

Debo agradecer también a todas las maestras de la ENMJN que trabajaron en el equipo de autoformación docente y en las aulas con los niños y las educadoras, a lo largo del proyecto, en especial a Yolanda Cornejo, Dariela Fuentes y Aurora Hernández.

Las educadoras del Laboratorio Pedagógico, que conformaron el equipo de autoformación docente quienes han realizado la labor central de este trabajo, protagonistas entusiastas y estudiosas de este enfoque. Rosa María Romo Ayala, directora del laboratorio pedagógico y las educadoras interesadas en la aplicación de este enfoque: Araceli Torres Flores, Lourdes Sánchez Capilla, Quetzalli Vásquez Castañeda, desde el primer ciclo escolar; a partir del segundo año Guadalupe Torres Suárez, Patricia Guzmán Flores, Berthita Riveron, Lilia Reyes,

Araceli Santos Caballero, y en la etapa de consolidación además Jessica Boche, Luciana Miriam Ortega, Elizabeth Landeros, Guadalupe Lozano y Ana Laura Merlo.

Las pasantes de la licenciatura en educación preescolar que se integraron al equipo de autoformación y apoyaron la aplicación de enfoque en los primeros tres años del mismo. Y a alumnas que han participado activamente en el diplomado de desarrollo del lenguaje oral y escrito, todas ellas me han permitido seguir conociendo, analizar, reflexionar, hacer adecuaciones y nuevas propuestas para seguir trabajando este enfoque.

Por supuesto, a los niños del laboratorio pedagógico que me han permitido "ver" a través de sus acciones el desarrollo del que hablan los teóricos, las categorías que han construido, el medio en el que se desenvuelven...

En el Fondo de Cultura Económica encontré el apoyo y profesionalismo de Eva Janovitz, Daniel Golding, Concepción Cabrera y Gerardo Méndez de la Gerencia de libros para niños y jóvenes, quienes más allá de sus obligaciones en esa empresa editorial hicieron un generoso esfuerzo para apoyar la realización de múltiples acciones de este proyecto y dejaron un aporte a la publicación de obras fundamentales para el avance de la lectura infantil en nuestra lengua.

A la maestra Leticia Moreno Osornio, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, asesora en la elaboración de este documento, le agradezco haberme dirigido con dedicación y compromiso, y ha realizado sugerencias invaluable.

A los revisores Fernando Jiménez, Claudia Bataller, Angélica López Campos y Rosa María Sandoval, les agradezco sus aportaciones, relevantes para la versión final de este informe.

Hago un especial reconocimiento a Myriam Nemirovsky quien amablemente ha respondido a mi interés por su enfoque teórico, atendió con detalle a mis correos electrónicos cuando requerí alguna información, y me consideró en su agenda y aceptó impartir dos conferencias y un curso en la ENMJN durante los años en los que he realizado este proyecto.

Finalmente, que no en último lugar, a Miguel Angel, mi esposo y mi ángel, quien siempre se entusiasma conmigo por mis sueños pedagógicos y los comparte en la discusión y en el trabajo académico diario cuando los emprendo y se hacen realidad.

Índice

Agradecimientos	4
Introducción	8
APARTADO I MARCO DE REFERENCIA	
CAPITULO I Marco de referencia	15
1.1.Características generales de la institución	15
1.2 Ubicación y descripción de la actividad laboral	21
1.3 Diagnóstico Inicial de la Tarea	24
APARTADO II UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO EN LOS PRIMEROS AÑOS	
CAPITULO II Enfoque teórico	33
CAPITULO III Estrategias de intervención pedagógica con el equipo de autoformación docente	37
CAPITULO IV Trabajo con el Nombre Propio	47
CAPITULO V Sesiones de lectura	63
CAPITULO VI Lectura de cuentos entre pares	72
CAPITULO VII Otros textos , otros espacios, otros sujetos involucrados... unidos para acercar a los niños al Lenguaje Escrito	83
CAPITULO VIII Acompañamiento desde la Biblioteca Infantil, un reto	102
Conclusiones	113
Bibliografía	118
Anexos	124

Introducción

El informe académico de actividad profesional que se desarrolla en las siguientes páginas hace referencia al proyecto para el trabajo sobre el Lenguaje Escrito en el Laboratorio Pedagógico 'Lauro Aguirre' anexo a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, basado en el enfoque de la Mtra. Myriam Nemirovsky¹. Es inefable expresar aquí el análisis, las adecuaciones, las reflexiones y la transformación de la intervención pedagógica que nos permitió esta experiencia, sin embargo se rescata una visión del proceso de evolución de las ideas pedagógicas de quienes participamos y del trabajo que se realizó, con la finalidad de compartir y difundir esta experiencia a otros profesionales interesados en este contenido.

El informe se divide en dos apartados: en el primero expongo de manera breve las características generales del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" institución anexo a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, la actividad que desarrollo como profesionista en esta institución y como es que surge la idea de generar un proyecto para el *acercamiento de los niños preescolares del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre", al lenguaje escrito.*

En el segundo apartado hago una presentación de las principales ideas que sustentan el enfoque teórico de Myriam Nemirovsky y las estrategias que hemos adecuado² para el desarrollo del lenguaje escrito, principalmente se hace referencia al trabajo que realizamos con dos textos, que son el Nombre Propio y el Cuento. Hago un recuento muy general de otros textos que se utilizan en el Jardín de Niños, a los que les dimos una perspectiva acorde al enfoque. Y finalmente reviso las actividades que actualmente realizamos en la Biblioteca Infantil como un

¹ ¿Quién es Myriam Nemirovsky? Ver notas sobre su trayectoria académica en el Anexo 1

² Es pertinente aclarar que redacté en primera persona del singular la descripción de mi construcción como pedagoga y responsable de esta experiencia profesional para dar a conocer este trabajo a los lectores. Y por otro lado he redactado en primera persona del plural, la descripción que corresponde al trabajo realizado por el equipo de docentes que coordino y capacite, considerando su colaboración y participación en el diseño, realización y valoración de cada propuesta.

apoyo para el trabajo en las aulas preescolares del Laboratorio Pedagógico; en apoyo a la formación inicial de las alumnas de las Escuela Normal; y para la actualización y formación permanente de las docentes en servicio.

Iniciare comentando que para los profesionales relacionados con el nivel preescolar es común encontramos con la “preocupación” de las madres y padres de familia porque los niños aprendan lo antes posible a leer y escribir. En muchas ocasiones el interés es tal, que preguntan constantemente al docente cuál puede ser su intervención y apoyo en el hogar.

Los docentes y otros profesionales interesados en este nivel tratamos de cumplir con esta expectativa de las madres y de los padres de familia a través de la investigación de distintos métodos que pueden dar respuesta a esta auténtica inquietud, apoyando a los niños en un proceso de alfabetización, que han iniciado mucho antes de ingresar a una escuela preescolar.

Este proceso de alfabetización esta permeado por la historia y la vida de los docentes y cada uno de los involucrados con la educación preescolar. No podemos negar que junto con la manera en que aprendimos a leer y escribir, aprendimos cómo acercarnos a la lectura y a la escritura, y sobre cómo se aprende y cómo se enseña la lectura y la escritura. Así, los docentes apoyamos el desarrollo del lenguaje escrito no sólo como una idea pedagógica que hemos construido sino como un reflejo de las experiencias escolares y extraescolares que tenemos al respecto.

La carga curricular y los contenidos que alimentaron las ideas pedagógicas del docente durante su formación inicial tendrán un sentido cuando él pueda contrastar en la cotidianidad de la escuela cuál es el centro de su propuesta de intervención docente y si esa propuesta responde al desarrollo de los niños con los que tenga la oportunidad de vincularse.

Cuando los niños inician el aprendizaje escolarizado de la lectura y escritura se produce quizá uno de los momentos más significativos para las madres y los padres de familia, quienes denotan una especial preocupación y un seguimiento constantes de este proceso, se enteran de las tareas, revisan planas para que aparezcan escritas con limpieza, se dan un tiempo para hacerlos leer en voz alta, etcétera. Este escenario nos recuerda sin duda como "aprendimos a leer y escribir", hace ya muchos años.

Pese a las políticas de modernización de la educación, las prácticas mecánicas para aprender a leer y escribir aún son comunes. Con esto no quiero decir que el esfuerzo de maestros y padres no es valioso o que no tiene resultados, ni que no cuenta con una fundamentación teórica coherente con la práctica que sustentan. Lo que habría que preguntarse es si están respondiendo al aprendizaje natural de los niños y si contemplan el interés de los infantes por este aprendizaje, que ya se viene dando desde mucho antes que ingresen a nuestras aulas.

Habría que cuestionar nuevamente qué concepto de lectura y escritura, al inicio del siglo veintiuno conservan nuestros maestros, nuestras madres y padres de familia, y hacernos algunas preguntas importantes como: ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? ¿Para qué queremos que nuestros niños lean y escriban? ¿Cómo utilizamos la lectura y la escritura fuera del aula? ¿Cómo las utilizamos dentro del aula? Y finalmente ¿Hay alguna relación entre la manera en que utilizamos la lectura y la escritura fuera del aula respecto a cómo la utilizamos dentro del aula? O bien como madres y padres ¿Hay alguna relación entre lo que espero que la escuela le enseñe a mi hija o hijo sobre la lectura y escritura respecto a como yo utilizo la lectura y la escritura en mi vida diaria?, finalmente ¿Cómo responder al interés de los niños sobre el lenguaje escrito?.

El papel de la escuela preescolar respecto a este aprendizaje es contribuir a que los niños tengan un acercamiento significativo a la lectura y a la escritura, y apoyar el desarrollo natural del mismo a través de acciones diversas que respondan a la

manera particular en que el niño o la niña están aprendiendo extra-escolarmente sobre el mundo y sobre las cosas.

La escuela preescolar es un lugar donde se aprende y se enseña sobre la vida, la vida misma debe permear los contenidos que se abordan en la escuela, ¿por qué entonces nos empeñamos en hacer una separación entre los aprendizajes en el aula y los extraescolares?. Myriam Nemirovsky nos propone alternativas para utilizar los textos del entorno del niño en situaciones didácticas con un sentido social, tal como sucede en la vida diaria.

Las primeras experiencias del sujeto en relación con la lectura y la escritura determinaran su interés y relación con las mismas; la escuela preescolar tiene una responsabilidad pedagógica para diseñar y realizar estas experiencias, reflexionar sobre ellas y analizarlas constantemente para transformar las prácticas que no arrojen resultados óptimos.

En razón de lo anterior la Dirección de la ENMJN³, hace ya algunos años me confirió junto con otras compañeras, iniciar un proyecto en el que el centro de nuestro trabajo sería el desarrollo de la lectura y la escritura de los niños preescolares en las aulas del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre".

Consideramos los debates pedagógicos, psicológicos y hasta políticos, que en las últimas décadas ha habido, sobre la pertinencia de iniciar a los niños preescolares en el aprendizaje de la lectura y la escritura convencionales. El que encontramos más coherente y sustentado en el principio del respeto por el desarrollo individual del niño, fue el texto que la Dra. Emilia Ferreiro escribió para la Dirección General de Educación Preescolar⁴ "¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños? Un problema mal planteado", en este texto nos propone o sugiere terminar este debate ligado a la razón y sin razón de los adultos, y nos aclara que la

³ Siglas que corresponden a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

⁴ Ferreiro, Emilia *¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños? Un problema mal planteado*, Boletín de la Dirección General de Educación Preescolar n° 2, México, 1982.

decisión, el momento más idóneo para iniciar este aprendizaje, lo decide cada niño cuando concurren múltiples variables en un ambiente que le permita relacionarse con la cultura escrita.

Con esta idea pedagógica y la convicción de respetar los procesos de desarrollo de cada niño, en el Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" no se pretendió iniciar de manera temprana a los niños en la lectura y la escritura convencionales, se trabajó en el diseño de múltiples experiencias que nos permitieron llevar a la práctica situaciones variadas y formas de intervención alternativas para que los niños pudieran desarrollar sus capacidades con respecto al desarrollo del lenguaje escrito.

Consideramos que las propuestas actuales -- de Emilia Ferreiro, Myriam Nemirovsky, Ana Teberosky, Delia Lerner, entre las más destacadas -- basadas en el constructivismo psicogenético y sociocultural presentaban una alternativa muy valiosa para acercar a los niños preescolares al lenguaje escrito, este acercamiento incluye una visión de aprendizaje de la lectura y escritura con un enfoque comunicativo, con sentido social y con significado para los niños.

Desde este enfoque la escritura y la lectura convencionales sólo son parte de un proceso de alfabetización que no termina.

Al iniciar el proyecto sabíamos de las capacidades de los niños, de su creatividad, espontaneidad, autonomía, seguridad en sí mismos, etcétera. Había que aprovechar esas capacidades y desarrollar su habilidad para comunicarse a través de distintas formas de expresión que desembocarían de manera natural en la expresión escrita.

Finalmente, es importante destacar que las interrogantes que se han señalado en esta parte introductoria, han guiado el proyecto de autoformación de los docentes y profesionales involucrados en ésta actividad académica y han servido como

motor para generar la reflexión y el análisis de la intervención pedagógica que se expone en este documento. Son inquietudes que muchos investigadores y maestros vinculados a la educación preescolar se hacen hoy. Pretendo que a lo largo de este informe se respondan de manera explícita o implícita. Sin duda algunas de esas preguntas pueden ser la base de futuras investigaciones.

APARTADO I
MARCO DE REFERENCIA

CAPITULO I

Marco de referencia

1.1. Características generales de la institución.

Desde 1833, durante la Reforma Liberal se señalaron las principales aspiraciones de la educación en México. Este movimiento social incluyó entre otras reformas relevantes la que promulgaba la fundación de las escuelas normales, que aspiraba a preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a nuestros niños⁵. Esta reforma no fue llevada a cabo de manera inmediata por las pugnas entre los liberales, los conservadores, y el clero, por el control de la educación; además de las guerras contra los Estados Unidos y Francia, entre otros asuntos de orden político, económico y social. Sin embargo, y sin duda, se sentaron las bases de los ideales educativos de Estado Mexicano, en los que se incluía una visión sobre la preparación del profesorado.

Años más tarde Maximiliano, en la Ley de Instrucción Pública del 27 de diciembre de 1865, apoyó plenamente el pensamiento liberal juarista plasmado en las Leyes de Reforma, considerando a las escuelas normales "una necesidad indiscutible para lograr el desarrollo y progreso del país".⁶

El 2 de diciembre de 1867 se publicó la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios, que establecía que la instrucción primaria era obligatoria y gratuita. Se contempló el plan de estudios de secundaria y se ordenó la creación de la Escuela Secundaria para Señoritas. Esta ley no se impone a los estados, sin embargo, se tomó como base en los estados por sus aportaciones y bondades.

⁵ Solana Fernando, et al. Orígenes de la Educación Pública en México, pag. 21

⁶ *idem*, pag. 27

El 15 de mayo de 1869 se publicó una nueva ley en la que se suprimía la enseñanza de la religión, así se conformaron los elementos obligatoria, laica y gratuita. En esta ley se incluyó la posibilidad de que las mujeres que cursaban la Escuela de Segunda Enseñanza y que quisieran ejercer funciones de profesoras debían estudiar los métodos de enseñanza comparados.

En 1870, Antonio P. Castilla⁷, propuso la creación de escuela normales y fue Protasio Tagle, quien dio un lugar a esta aspiración en el decreto del 1° de enero de 1879, "...transformó la Escuela Secundaria de Niñas en una institución que prácticamente pudiera preparar a las futuras profesoras de enseñanza primaria.... Al respecto afirmaba el profesor Luis E Ruiz: 'Aquella hasta entonces reducida escuela, fue materialmente ensanchada, se le dotó pródigamente de útiles, se aumentó el número de sus profesores, señalándoseles doble sueldo del que hasta entonces habían tenido, se le dio concienzudo reglamento y se completó su programa con nuevas e importantes asignaturas, que fueron las ciencias físicas y naturales, la higiene, la medicina, la economía doméstica, la repostería, y sobre todo, la pedagogía moderna' ".⁸

"En 1887 se inaugura la escuela normal para profesores de educación primaria con dos escuelas anexas, una de párvulos y otra de instrucción primaria."⁹. Es en este momento que podemos considerar que nacen las escuelas de experimentación pedagógica anexas a las escuelas normales.

Se consideró relevante que en esta institución prevaleciera el enfoque del trabajo y para ello conformar dos escuelas anexas, una para los niños del nivel primaria y otra para párvulos (una para niños y otra para niñas), se les conoció también como escuelas de experimentación. El objetivo de estas escuelas sería poner en práctica teorías y metodologías innovadoras sobre la educación de los niños. Al

⁷ ídem, pag. 28

⁸ Ibidem, p 48

⁹ Gómez Pezuela Ferrera, Luz María Influencia de la pedagogía Froebeliana en la formación de la educadora Investigación de año sábitico 2001-2002 ENMJN pag 34

frente de ellas estaría el Director de la Escuela Normal que entonces era el Lic. Ignacio Manuel Altamirano.

La Mtra Gómez Pezuela nos indica que en los planes de estudio de la Escuela Normal para Profesores se incluyeron asignaturas como: *Observación de los métodos en las Escuelas Anexas* y *Práctica empírica de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas*. Esta visión por demás de avanzada es trascendente para el desarrollo profesional de los futuros maestros, aún hoy en día, las escuelas normales considerando las teorías pedagógicas más recientes, recurren a la observación y experimentación docente como sustento de la formación inicial. Los primeros acercamientos a la observación de la práctica profesional y del desarrollo del niños se dan en lo que es nuestra escuela preescolar anexa.

Tres años más tarde en 1890 se funda la Escuela normal de profesoras de instrucción primaria y, en 1891, pasa a depender de ella la escuela de párvulos anexa, que hasta entonces había pertenecido a la escuela normal de profesores.¹⁰

Cabe destacar que las Escuelas Anexas a la Escuela Normal de Profesores no son las primeras en su tipo, la Mtra. Gómez Pezuela en su conferencia sobre antecedentes históricos de la educación preescolar (junio 1994), nos señala que en 1884 el Profr. Manuel Cervantes Imaz, "...establece una Escuela de Párvulos anexa a la Escuela Primaria No. 7". Cervantes Imaz estudioso de las teorías de Enrique Pestalozzi y Federico Froebel respecto a la importancia de la formación del niño menor de seis años, se dedica a dar a conocer estos supuestos teóricos y a confrontarlos con la realidad en la práctica educativa".

Es pertinente hacer mención de que las referencia que he hecho hasta ahora se circunscriben a las escuelas normales para profesoras y profesores de educación

¹⁰ Idem., pag. 36

primaria. La formación de docentes para el nivel preescolar tiene su primer antecedente, en octubre de 1909 cuando en la escuela normal de profesoras, se inaugura el primer curso para educadoras de párvulos, considerando la propuesta diseñada y realizada por la maestra Berta von Glümmer¹¹ quien la presentó al entonces ministro de educación pública Justo Sierra.

En el año de 1925 se fusionan las escuelas normales federales en el D.F., la de profesores, la de profesoras y la escuela normal nocturna (mixta) en las que se formaba a los maestros de instrucción primaria, y se crea la Escuela Nacional de Maestros. Se nombró como Director al Profesor. Lauro Aguirre, quien apoyó y dió vida a proyectos pedagógicos innovadores propios de las necesidades del normalismo mexicano.

En esta coyuntura, el curso de educadoras que inició en 1909 y tuvo tres modificaciones curriculares importantes en 1916, 1923 y 1928, se consolidó en lo que fue el Departamento de Educadoras, del que salían las primeras voces para pugnar por el reconocimiento oficial de la carrera de educadora.

"El Mtro. Lauro Aguirre instala la sala de párvulos anexa en medio de bellos y espaciosos jardines arbolados. Se dice que con ello cristalizó muchas de sus inquietudes pedagógicas juveniles como su **Escuela de Fronda**, que fundó cuando joven en su tierra natal Tamaulipas. En una y otra logró su objetivo: que los niños tuvieran la oportunidad de estar en contacto directo con la naturaleza, observando y poniendo en juego todo el potencial de sus sentidos para aprehender el mundo social y natural que les rodeaba"¹².

¹¹ Destacada profesora pionera de la educación preescolar en México, que recibió el título de Educadora de párvulos especializada en organización y funcionamiento para escuelas de educadoras, en la Escuela Normal Froebel, Universidad de Columbia, Nueva York.

¹² Gómez Pezuela, Op. cit., pag. 55

Dicha escuela de párvulos dependiente del Departamento de Educadoras conserva su denominación hasta 1927 en que se le llama Jardín de Niños Anexo y en 1928 año en el que de manera súbita muere el Prof. Lauro Aguirre, y se le da el nombre de Jardín de Niños Anexo "Lauro Aguirre"¹³.

Es en el año de 1939 que se considera implementar el primer plan de estudios para la carrera de educadora, equivalente al de profesor de educación primaria, sin embargo no se aplica hasta el año de 1942.

En 1948, por decreto oficial, se crea la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) que seguiría compartiendo las instalaciones de la Escuela Normal de Maestros. Diez años después se hace necesario buscar un edificio propio, sin embargo, ante las limitaciones de espacio para ubicar a la ENMJN, las autoridades de educación ofrecen un edificio en la Colonia Roma, mismo que tuvo que compartir durante casi dos años con la Escuela Secundaria número 18.

En 1958-1959 se implementa un programa federal para la construcción de edificios escolares y en el año de 1960 con el apoyo del presidente Adolfo López Mateos, se otorga a la ENMJN un espacio propio en la calle de Gustavo E. Campa 94 en la Colonia Guadalupe Inn, ubicación que conserva hasta la actualidad.

Cabe destacar que al Jardín de Niños Anexo también se le conoció en la ENMJN hasta 1982-1983 como "Laboratorio de psicopedagogía", considerando que las escuelas anexas además de ser un espacio de aprendizaje sobre el desarrollo del niño en el que se confronta la teoría con la práctica, es un lugar en donde los alumnos normalistas, futuros profesores, pueden experimentar los modelos, las metodologías, estrategias o situaciones que sustentan enfoques y corrientes pedagógicas, psicológicas y sociales de la educación. Sin duda desde su creación han sido uno de sus pilares formativos del magisterio y de la educación normal.

¹³ Gómez pezuela, Op. Cít., pag. 56

Actualmente se abren a la difusión de sus prácticas y resultados para que otros docentes e instituciones reflexionen respecto a la calidad e innovación de la pedagogía.

Nuestra Escuela Anexa actualmente es llamada Laboratorio Pedagógico en el sentido que Pablo Latapí los conceptualiza: como una opción para investigar los procesos de adquisición del aprendizaje, y para investigar, analizar, reflexionar y transformar la enseñanza.

La visión de los grandes maestros para la conformación de este tipo de escuelas fue una propuesta fundamental para transformar la práctica docente en favor de la educación. Con más de un siglo de distancia, educadores e investigadores, coinciden en esta valiosa aportación.

El espíritu con que fueron pensadas las Escuelas Anexas, sigue presente cuando en éstas instituciones de educación preescolar las teorías de avanzada, se llevan a la práctica mediante el diseño de intervenciones pedagógicas coherentes con los principios del desarrollo del niño.

Es importante mencionar que Pablo Latapí¹⁴ sugiere nueve líneas de investigación educativa para las Instituciones de Educación Superior (IES), entre ellas contempla una a la que llama "Problemática de los aprendizajes" donde entre otras propone inquietudes investigativas como las siguientes:

- ¿Cómo aprendemos?
- ¿Cómo por tanto debemos enseñar?
- ¿Cómo hacemos propias las habilidades de comunicarnos?
- ¿Cómo desarrollar *laboratorios* de estos aprendizajes?

El proyecto inicialmente nombrado "Potencial educativo del enfoque de Myriam Nemirovsky para la enseñanza del lenguaje escrito a niños en edad preescolar" (El

¹⁴ Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

caso del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre"), se insertó en la escuela anexa con la filosofía que Latapí sugiere. La finalidad de mi actividad profesional fue organizar un laboratorio sobre las situaciones de lenguaje escrito, su aprendizaje, su enseñanza y el desarrollo de las habilidades comunicativas con niños en edad preescolar.

1.2. Ubicación y descripción de la actividad laboral.

Mi ingreso en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños data de marzo de 1995. Me incorporé como docente del área pedagógica en el eje Trabajo Escolar. Entre otras responsabilidades imparto clase a alumnas de los últimos semestres de la licenciatura en Educación Preescolar (plan 1999).

En el año 1997, la dirección de ENMJN me envió a un curso con la Mtra. Myriam Nemirovsky Taber, especialista egresada del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en el área del desarrollo del lenguaje. El objetivo principal de mi asistencia al curso era incluir las propuestas de Nemirovsky relacionadas con el lenguaje escrito en las acciones que se desarrollan con niños preescolares en el Laboratorio Pedagógico.

En dicho curso conocí los fundamentos teórico metodológicos sustentados por Myriam Nemirovsky. La experiencia ya probada se aplicaría inicialmente con tres grupos de tercer grado de preescolar a partir del ciclo escolar 1997-1998, los avances se irían presentando a la comunidad y a otros profesionales interesados con el fin de ser un punto de partida para la innovación pedagógica en éste y otros centros de educación preescolar. A la fecha la propuesta se continua aplicando de manera autónoma por las docentes incluyendo a los grupos de niños lactantes y maternas.

Además, para dar continuidad, apoyo y difusión para la aplicación de este enfoque, en febrero de 2002 me nombraron responsable de la Biblioteca Infantil, desde ese espacio continuo realizando acciones institucionales diversas para contribuir al desarrollo de una clara conciencia en los docentes y futuros docentes, respecto al desarrollo del lenguaje escrito en el niño preescolar y la importancia de la lectura y la escritura como competencias académicas básicas.

La Biblioteca Infantil, desde esta perspectiva, funge como un espacio educativo que, dentro de una institución formadora de docentes tiene como una de sus funciones principales crear laboratorios de aprendizaje para acercar a los niños preescolares a la cultura escrita y, con igual relevancia, crear posibilidades para *que las docentes y futuras docentes diseñen, experimenten y evalúen alternativas pedagógicas que sustenten una práctica docente innovadora en torno al lenguaje en general, y a la lectura y escritura en particular.*

En el plan de estudios anterior de la Licenciatura en Educación Preescolar (vigente de 1984 a 1999 y que abarca los períodos en que se inició la aplicación y adecuación de esta propuesta de intervención), a las asignaturas del Plan de Estudios se les denominaba Espacios Curriculares, a mi me correspondía impartir dos de ellos: Laboratorio de Docencia y Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar, en el quinto y sexto o durante el séptimo y octavo semestres.

En el nuevo plan de estudios, vigente en la ENMJN desde 1999, he impartido asignaturas del área de acercamiento al trabajo docente y una en particular del área de desarrollo del niño: Adquisición y desenvolvimiento del Lenguaje. Las asignaturas que actualmente imparto (ciclo escolar 2004-2005), se ubican en el séptimo y octavo semestres, y son el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II y Trabajo Docente I y II.

En ambos planes de estudio he tenido la oportunidad de analizar y difundir con las futuras docentes este enfoque, con la finalidad de que lo conozcan y lo lleven a la práctica en los Jardines de Niños en que realizan su intervención docente.

En los ciclos escolares 2002-2003 y 2003-2004, he sido consultora para el documento recepcional de diez y veintidós alumnas respectivamente, en el área de desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños preescolares. La consultoría tiene como principal finalidad apoyar en aspectos teóricos y metodológicos a las alumnas pasantes respecto a un contenido específico; se les brinda asesoría en torno a bibliografía actualizada y se les apoya en la sistematización y seguimiento de las experiencias y propuestas de intervención que quieran trabajar. En mi caso, aquellas experiencias que están relacionadas con el acercamiento de los niños al lenguaje escrito a través de distintos tipos de texto, o bien para favorecer el desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares.

En el ciclo escolar 2003-2004, impartí un diplomado de 120 horas intitulado "Desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños preescolares", que se abrió para alumnas de quinto y sexto semestre interesadas en este contenido. En el diplomado, se revisaron las bibliografías más actualizadas; se diseñaron, realizaron y evaluaron prácticas con los niños del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre". En el ciclo escolar 2004-2005, también impartí este diplomado.

Sin duda, tanto el diplomado como la consultoría me han permitido profundizar en el conocimiento de este enfoque y difundirlo entre las estudiantes normalistas y entre las docentes del Laboratorio Pedagógico de manera directa y entre las educadoras en servicio de manera indirecta.

Soy una docente de tiempo completo por lo que también desempeño labores de investigación y difusión. La propuesta de enseñanza de la lengua escrita que estoy presentando en este trabajo se enmarca en ambas actividades.

1.3 Diagnóstico inicial de la tarea.

El objetivo de la puesta en marcha de la propuesta de intervención de Myriam Nemirovsky en el inicio de este proyecto fue el siguiente:

"Diseñar, realizar, analizar y evaluar situaciones didácticas sustentadas en el enfoque de Myriam Nemirovsky para favorecer el proceso de aprendizaje del Lenguaje Escrito, en los niños del Laboratorio Pedagógico 'Lauro Aguirre'".

Los objetivos relacionados con los requerimientos de la aplicación de dicha propuesta de intervención son:

- Formar un equipo de docentes de la ENMJN y del Laboratorio Pedagógico interesados en estudiar la propuesta metodológica de la Mtra. Myriam Nemirovsky y su grupo, con el fin de aplicarla con niños del Laboratorio.
- Fortalecer la vinculación de la ENMJN, como institución formadora de docentes, con el Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre".
- Contribuir a la formación profesional de las pasantes (asignadas a este Jardín de Niños), mediante la reflexión y análisis de esta experiencia con el grupo de niños y el equipo de trabajo.
- Contribuir a la autoformación y actualización del personal docente de la ENMJN y del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre", mediante el aprendizaje cooperativo.
- Sistematizar la práctica docente cotidiana de los miembros del equipo mediante la reflexión y análisis de la misma.

Así, el objetivo de éste proyecto responde a las principales inquietudes que lo hicieron nacer y que son: ¿Puede acercarse a los niños del nivel preescolar al lenguaje escrito? ¿Las intervenciones pedagógicas, propuestas por Myriam Nemirovsky, tienen los efectos que se establecen teóricamente? ¿Esta propuesta es factible para el trabajo con los niños del Laboratorio Pedagógico "Lauro

Aguirre"? ¿Las inquietudes de los padres de familia y de las docentes en torno a el aprendizaje del lenguaje escrito en el Jardín de Niños pueden orientarse para que contribuyan a su desarrollo, bajo este enfoque?

Ahora bien ¿Por qué es relevante este problema? Como educadores y pedagogos sabemos que el lenguaje escrito es una herramienta básica de comunicación con los otros, a través de él se consolida la expresión de lo que el sujeto conoce y la representación que se va conformando - en su pensamiento -, del mundo, de las cosas y de las relaciones con los otros.

El interés y el acercamiento del sujeto al lenguaje escrito determinará la posibilidad, la pauta, para comprender y realizar operaciones cada vez más complejas, tanto escolares como de la vida diaria. Partir de la lectura de informaciones diversas por ejemplo para seguir instrucciones, para elaborar un documento de síntesis o un ensayo, para dar sentido a los aprendizajes, para argumentar y sustentar las ideas, hasta la posibilidad de emplear esa información en las decisiones de la vida cotidiana.

Algunos autores nos hablan de una naturaleza social del lenguaje. Vigotsky, quien ha estudiado el lenguaje infantil encontraba que su desarrollo no dependía tanto de su estimulación como de la necesidad de hacerse de herramientas de comunicación con los otros en una situación social determinada. Se retoma al contexto social como generador de esa necesidad de comunicación.

Es importante recordar que todo aprendizaje en los primeros años del sujeto, es la base de la representación que se hace del mismo aprendizaje. Así, la forma como se acerca al niño en etapa preescolar al lenguaje escrito tendrá implicaciones en su representación del lenguaje a lo largo de su desenvolvimiento escolar y extraescolar.

El sujeto aprende cómo aprender sobre el lenguaje escrito, es decir, si dicho acercamiento fue significativo y grato, su relación con la lectura y la escritura será de interés y de descubrimiento.

En este orden de ideas, nos encontramos con que los niños del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" tienen, como el resto de los niños de su edad, la necesidad de acercarse al lenguaje escrito dentro de un contexto social y cultural, por lo que elegimos el modelo de intervención docente dirigido, que propone la Mtra. Myriam Nemirovsky.

Fueron innumerables los cuestionamientos a los que nos enfrentamos respecto a la elección de la propuesta de Myriam Nemirovsky ya que algunos docentes formadores señalaron que no difería significativamente de los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92), ni del documento llamado "Guía para orientar el desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el nivel preescolar", elaborado como un apoyo al Programa de Educación Preescolar 1981 (PEP 81).

Estas observaciones de los docentes fueron muy valiosas, nos ayudaron a profundizar en las coincidencias y las diferencias significativas entre los tres últimos programas de educación preescolar (1981, 1992 y 2004) y el enfoque que sustenta Myriam Nemirovsky. Es verdad que los programas oficiales citados proponen acciones con los niños, con la idea de recuperar el sentido comunicativo del lenguaje y su uso social y que retoman los supuestos teóricos psicogenéticos que Emilia Ferreiro ha desarrollado.

Encontré que hay coincidencia conceptual, principalmente porque el sustento de las ideas de Myriam Nemirovsky, es acorde con los planteamientos que Margarita Arroyo y su equipo retoman del enfoque psicogenético de la Dra. Ferreiro para formular los elementos psico-pedagógicos y las sugerencias metodológicas del

PEP 81 y 92, y que se distingue fundamentalmente por el papel que se atribuye a la experiencia global del lenguaje escrito.

En cuanto a las diferencias que identifiqué, es preciso decir que la investigación, las experiencias y la sistematización sobre el desarrollo del lenguaje escrito que ha hecho Nemirovsky respecto de su propia práctica y sobre la práctica de otros docentes, le ha permitido ofrecer argumentos en los que podemos advertir un avance significativo para la caracterización detallada del sistema de escritura y de las propiedades del texto.

Nemirovsky ha realizado además, propuestas conceptuales que permiten el análisis, la reflexión y la transformación del trabajo docente sobre el lenguaje escrito que pueden retomarse para abordar la planeación de secuencias didácticas específicas sobre cada tipo de texto y secuencias didácticas globalizadas en las que el eje articulador sea el lenguaje escrito.

El nuevo programa de educación preescolar 2004 tiene un sustento pedagógico coherente con las ideas referidas del PEP 81 y el PEP 92. En este programa se reconocen seis campos formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas, y Desarrollo físico y salud.

El lenguaje escrito es uno de los dos aspectos del campo formativo llamado "Lenguaje y Comunicación", en este aspecto se identifican cinco competencias que el niño deberá presentar al egresar del jardín de niños, son:

- "Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien
- Identifica algunas características del sistema de escritura

- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios"¹⁵

El PEP 2004 invita al docente a reconocer la experiencia que el niño tiene sobre la lectura y la escritura y que ha interactuado con los textos antes de ingresar al jardín de niños. Considerar la experiencia social antecedente sobre el conocimiento del lenguaje escrito y sus funciones, así como las diferencias individuales en el desarrollo, son la base para diseñar la intervención pedagógica sobre el desarrollo del lenguaje escrito.

Este programa tiene el mérito de haber incorporado algunas referencias que permiten al docente determinar y observar cuando se favorece o se manifiesta que la competencia se está alcanzando. Sin embargo, carece de elementos didácticos que orienten y guíen los propósitos del trabajo docente, dejando vacíos que traen nuevamente a las aulas las prácticas mecánicas, experiencias aisladas y sin un sentido social, sin los elementos que permitan la planeación de un programa sistemático. Además la interpretación de los propósitos como temas para el trabajo en el aula, no permite que se sostenga el esfuerzo de los docentes por atender a los procesos individuales. Por ejemplo, he podido observar en algunos jardines de niños que en una semana se revisan los diferentes tipos de texto, se dedica un día al periódico, otro al diccionario, otro a la receta....

El trabajo de muchos años que Myriam Nemirovsky ha realizado, nos ofrece esta coherencia y sistematización entre las necesidades, los propósitos y las situaciones didácticas para el desarrollo del lenguaje escrito. Pertenece a un grupo de académicos que en varios países de América Latina y España se han propuesto llevar a la práctica de manera experimental los planteamientos que desde hace más de dos décadas ha formulado Emilia Ferreiro. Los resultados y experiencias que Nemirovsky y su grupo aportan, enriquecen el trabajo docente preescolar, a través de la dinámica de "equipos de formación docente", que la propuesta misma requiere. Los docentes se autoforman teórica y prácticamente en

¹⁵ SEP, Programa de educación preescolar 2004, primera edición México, 2004.

un contenido de desarrollo de la educación preescolar, en este caso el lenguaje escrito.

La puesta en práctica de los planteamientos teóricos de Emilia Ferreiro y de las sugerencias que se derivan en el trabajo con los niños, ha permitido a quienes han participado en estos equipos reconstruir su propia práctica y su propia forma de acercarse al lenguaje escrito. Las sesiones de trabajo docente requieren de una organización que incluye la lectura de los fundamentos de la propuesta, el debate, el diseño de las acciones que se llevarán a cabo con los niños preescolares, y la escritura y puesta en común de las experiencias que se van dando en el aula.

A partir de esas experiencias en otros países, en contextos urbanos, otra inquietud considerada en este proyecto, consistió en probar experimentalmente en el Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" lo que se ha investigado.

Algunas de las preguntas que podemos señalar como relevantes para la aplicación de esta propuesta y que deben considerarse como punto de partida para las docentes o comunidades de docentes que quieran aplicarla son: ¿Cuál es el enfoque teórico desde el que explica Miryam Nemirovsky el lenguaje escrito y el niño preescolar? ¿Cuáles son las interacciones que sugiere entre los niños, el lenguaje escrito y el docente? ¿Qué situaciones didácticas propone? ¿Qué organización de espacios, tiempos y materiales sugiere? ¿Cómo es la participación que se requiere de la educadoras? ¿Qué resultados se han obtenido en otros contextos urbanos? ¿Cuál la relación que tiene con el enfoque del actual programa de educación preescolar, específicamente respecto a este contenido? ¿Qué importancia tiene la participación de los padres? ¿Cómo influye el interés de los padres sobre este aprendizaje en los niños? ¿Tiene alguna relevancia la preparación profesional de los padres de familia? ¿Qué implicaciones tiene el apoyo institucional en el desarrollo de esta investigación? ¿Cómo se caracteriza el sistema de escritura, desde la propuesta de Myriam Nemirovsky? entre muchas otras...

El proyecto de aplicación del enfoque de Myriam Nemirovsky para la enseñanza del lenguaje escrito a niños preescolares (el caso del Laboratorio Pedagógico 'Lauro Aguirre'), fue planteado para llevarse a cabo en cuatro años considerando los requerimientos para que la práctica de lenguaje escrito en el nivel preescolar pueda sistematizarse y modificarse de manera permanente.

Es grato para la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y para mi en particular mencionar que a la fecha dicho proyecto inició su octavo año de aplicación y reformulación gradual.



En estas fotografías se aprecia a las alumnas del curso "Adquisición y Desarrollo del Lenguaje II" en sesiones de lectura con los niños del Laboratorio Pedagógico Lauro Aguirre.

APARTADO II
UNA ALTERNATIVA PARA LA
ENSEÑANZA DEL LENGUAJE
ESCRITO EN LOS PRIMEROS AÑOS

CAPITULO II

Acercamiento al lenguaje escrito a través del enfoque teórico de Myriam Nemirovsky.

La fundamentación teórica de la maestra Myriam Nemirovsky es coherente con los principios de la corriente epistemológica constructivista, toma en cuenta los planteamientos de la teoría psicogenética de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento infantil, y las aportaciones del constructivismo sociocultural de Lev Vigotsky respecto al aprendizaje a través de los otros (pares más expertos) y sus ideas sobre la importancia del ámbito social en relación con el aprendizaje y el desarrollo.

En sus planteamientos se percibe la relevancia de estos principios al considerar que el ambiente de aprendizaje que se genera en el aula debe incluir una visión sobre la *función social de los objetos* (en este caso el objeto es el lenguaje escrito), la *situación social que da sentido y significado a los objetos*; así como el *papel que desarrolla el sujeto en relación al objeto y a la situación*.

Dentro de ese marco teórico, otro de los conceptos relevantes que podemos advertir de manera implícita en las propuestas y argumentaciones de Myriam Nemirovsky, es el concepto de sujeto.

El niño preescolar y de los primeros años de la escuela primaria al que dirige sus propuestas de intervención pedagógica es un sujeto sumamente inteligente, "que sabe y cada vez sabe más", inquieto por el conocimiento, investigador por naturaleza; en medio de un mundo que le ofrece innumerables elementos para su desarrollo, capaz de aprovecharlos para comunicarse con los demás y encontrar soluciones de manera comunitaria, capaz de percibir y aprender los significados culturales del medio; en busca de la autonomía.

Ese sujeto es una persona valiosa en sí misma que requiere respeto hacia su forma de aprender y al desarrollo que ha logrado en cada etapa; con saberes propios que dan sentido y significado al conocimiento.

Así, las situaciones educativas que propone Nemirovsky representan un aporte para los docentes de educación preescolar, en principio porque translucen esa idea clara del niño y de la niña que se desea formar, creativo y autónomo; reconoce la necesidad de respetar el desarrollo del sujeto y propiciarlo de manera sistemática. Y, finalmente, nos permite leer la complejidad de las articulaciones que hacen único a cada niño y niña, considerando que para entender al sujeto no basta el nivel teórico y el nivel utópico, es necesario tomar en cuenta su nivel de historicidad. En síntesis, no nos basta saber cómo es el niño y qué tipo de niño queremos formar, hay que conocer el contexto a partir del cual el niño ha llegado a ser como es y aprovecharlo como un espacio inseparable del aprendizaje en el aula.

El enfoque de Nemirovsky nos permite salir de los parámetros, de las categorías, de los métodos, de la ortodoxia, que limitan o ciñen el trabajo docente respecto al acercamiento al lenguaje escrito, como son por ejemplo sostener que los niños deben aprender a leer y escribir al mismo tiempo, determinar las cualidades del sistema de escritura que son deseables de aprender como la gramática o la caligrafía, elegir los contenidos o determinar cómo y qué aprenderán los niños de un grupo, de una escuela y más aun, de una nación.

Nemirovsky considera la manera natural y espontánea en que aprende el niño, su curiosidad y capacidad heurística, creando situaciones educativas donde se favorece la acción sobre el lenguaje escrito y la interacción con su medio social.

Algunas de las situaciones educativas que se desarrollan en el aula preescolar son :

- a) la conformación de un espacio o área de biblioteca de aula con múltiples y variados textos.
- b) el uso del nombre propio.
- c) la lectura de cuentos y de diversos tipos de textos (nota periodística, revistas, publicidad, cartas, mensajes, recetas, etcétera).
- d) la escritura de cartas (correspondencia), tarjetas o mensajes dirigidas a un lector real.
- e) el diseño y la organización de recetarios, cancioneros, agendas, directorios, etcétera.

Esta propuesta también representa un avance como sugerencia de aplicación metodológica, principalmente por que es una experiencia probada en las aulas y sistematizada; lo que representa una referencia obligada para explorar nuevas formas para el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito. Ofrece un lugar de encuentro entre profesionales de la educación, donde podemos conocer reflexiones sobre la transformación práctica docente de compañeros maestros en otros lugares de Latinoamérica y España.

Actualmente la autora y otros miembros de su grupo se dan a la tarea de hacer algunas precisiones sobre la función y características de cada tipo de texto y del sistema de escritura, así como de la manera en que lo han trabajado y los resultados que han obtenido.

Uno de los elementos que tomó peculiar relevancia cuando iniciamos el estudio de esta propuesta era el referente a *los recursos didácticos* necesarios. Instrumentar una propuesta sin este componente entonces no era pensable. Conforme fuimos analizando los textos nos dimos cuenta que los recursos son los mismos con los que los niños aprenden fuera del ámbito escolar, los que ya citaba Emilia Ferreiro desde hace años. La publicidad y los textos del entorno son las primeras situaciones en las que el niño preescolar se encuentran con la palabra escrita. En ese pensar la escuela como algo distinto no podíamos concebir lo que ahora nos

parece obvio: no hay algún recurso en especial, los recursos son todos los textos y los escritos que rodean al docente, a los padres y madres de familia, y especialmente a los niños.

En ese sentido este proyecto nos aporta un enfoque teórico sobre la práctica docente cotidiana, centrado en el sujeto y su manera de relacionarse con los otros, de expresarse y comunicar lo que es, lo que tiene y lo que quiere.

El docente tiene también un papel relevante, es él quien desarrolla las estrategias de intervención. Según la mirada de Nemirovsky es un sujeto que crea un ambiente de confianza en los saberes individuales y del grupo, que participa como orientador y guía, que es parte del grupo y puede hacer valer sus propuestas, dentro de la visión democrática de la elección de los intereses y necesidades del grupo, es responsable del desarrollo y aprendizaje en esa aula. La visión del maestro omnisapiente queda atrás para dar paso a un maestro interesado en las mismas inquietudes de sus alumnos y generador de nuevas y diversas inquietudes.

CAPITULO III

Intervención pedagógica con el equipo de autoformación docente.

3.1 Diseño e implementación.

La propuesta de seguimiento del trabajo docente que desarrolla Myriam Nemirovsky, tiene su fundamentos principales en el acompañamiento permanente.

La idea base de la propuesta de Nemirovsky es la de conformar un equipo de autoformación docente, en nuestro caso inicialmente, se integró con tres educadoras del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" y con personal docente de la ENMJN interesado en conocer y aplicar este enfoque.

La participación de las educadoras para que se formarán en la propuesta teórica elegida para la intervención docente, se realizó en tres fases:

En la primera fase (ciclo escolar 1997-1998) participaron tres educadoras, las titulares de los grupos de tercer grado. Dos de ellas contaron con tiempos institucionales, es decir, las entonces autoridades de la ENMJN les otorgaron a las docentes tiempos pagados para su formación permanente. Este hecho marcó un avance sin precedente en las políticas de actualización en nuestra escuela, más aún quizá en todas las escuelas normales. A partir de decisiones como ésta, se hace una realidad el que pueda mejorar la calidad de la educación, los maestros obtienen mayores elementos teóricos y metodológicos para la intervención cotidiana con su grupo y los beneficiarios finales (en este caso los niños del Laboratorio Pedagógico) tienen una educación respetuosa de sus procesos individuales.

Con esos tiempos se realizaron dos sesiones semanales de hora y media cada una, en ellas se estudio el enfoque y la propuesta. Así mismo se aplicaron algunas acciones con los niños de esos grupos.

De la primera fase, presentamos como productos colaterales un trabajo representativo en la evaluación anual de la SEP del ciclo escolar 97-98, y una síntesis de los avances y las experiencias con los grupos de niños, en el 2° Encuentro Memoria de una Experiencia Docente¹⁶.

Los resultados rebasaron nuestras expectativas, las maestras participantes tanto del Jardín de Niños anexo como de la Escuela Normal, se habían mostrado muy interesadas y aplicaron las propuestas de manera metódica, logramos involucrar a los padres de familia y encontramos avances significativos en los niños.

Narraré aquí una anécdota que es digna de rescatarse. En uno de los grupos, cuando realizamos con los padres la evaluación anual, la "abuelita" de una de las niñas nos dio las gracias porque su nieta "había aprendido a leer y ellos no se habían dado cuenta". Fue una sorpresa para nosotros también, por que nos percatamos que la pequeña logró identificar algunas características del sistema de escritura y estableció relaciones que le permitieron leer "MARISCOS" en una visita al supermercado. Le dijo a su abuelita "ahí dice MARISCOS", la señora sorprendida le preguntó: "¿Cómo sabes?". La niña respondió: "por las letras". La señora estaba muy emocionada, después le hizo todo tipo de "pruebas" que la niña pasó sin dificultad.

Para todo el equipo fue muy significativo comprobar que esta metodología centrada en el sujeto, su contexto y en los intereses lúdicos y glósicos (relativos al lenguaje oral) de los niños, podía contribuir al aprendizaje "natural" del sistema de escritura y dar las herramientas para la comprensión de la lectura y la escritura desde el lugar de los niños preescolares.

¹⁶ Encuentro nacional de maestros que laboran para la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en el que un grupo de maestros seleccionados comparten experiencias exitosas

El entusiasmo por este proyecto creció en el Laboratorio Pedagógico y se "contagió" a las otras docentes. Ahí confirmé que estábamos listas para aplicar la propuesta de Nemirovsky con toda la comunidad del Jardín de Niños anexo.

Debo decir que en el ejemplo que anteriormente narro, quizá se vislumbre la idea de que nuestro objetivo final es que los niños preescolares lean convencionalmente, quiero aclarar que no es así. A lo largo del proceso de desarrollo de cada niño, si consideramos su ambiente familiar y sus propias capacidades e intereses llegar a leer convencionalmente es sólo una posibilidad.

En la mayoría de los casos, los niños de tercer grado de preescolar mostraron avances en torno al desarrollo del lenguaje escrito, de los que listo algunos:

- Se mostraron interesados por participar en juegos relacionados con el lenguaje
- Mostraron mayor interés por la lectura
- Fueron capaces de interpretar imágenes
- Diferenciaban el texto y la imagen como dos referentes de comunicación
- Fueron capaces de dar títulos creativos y compuestos a los libros a partir de la imagen en la portada
- Podían identificar a los personajes de los cuentos que les eran significativos y relacionarlos con el mismo personaje en otros cuentos
- Sabían en que textos podían encontrar la información que necesitaban
- Conocieron los logos publicitarios de algunas editoriales y los reconocían con facilidad
- Podían hacer nuevas representaciones orales de los textos conocidos a partir de las imágenes o bien de las lecturas que otros habían hecho para ellos
- Podían aplicar frases o diálogos de los cuentos en otros contextos respetando su significado
- Conocieron la direccionalidad de la escritura
- Sabían como manejar los libros
- Comprendieron a qué público va dirigido cada tipo de texto

- Identificaban su nombre y el de algunos de sus compañeros
- Transcribían su nombre sin necesidad de ver el referente en su gafete¹⁷

En la segunda fase, durante los ciclos escolares 1998-1999, 1999-2000 y 2000-2001, se incorporaron siete de las ocho docentes titulares. El objetivo primordial fue que las maestras se actualizaran en este contenido de la educación preescolar, que deconstruyeran sus conceptos y teorías sobre la adquisición del lenguaje en general, y del lenguaje escrito en particular, para aplicarlos sistemáticamente en su intervención docente.

Uno de los requerimientos que es importante puntualizar para conformar el equipo es que los participantes estén interesados en estudiar y aplicar este enfoque. Miryam Nemirovsky hacía énfasis en este "requisito", la disposición de docente para cambiar no sólo sus concepciones, sino sus prácticas sobre el lenguaje escrito. Ese interés fue un elemento toral. La apertura para romper esquemas cognitivos y sociales, fue determinante para alcanzar de manera exitosa los propósitos de este trabajo.

Con este equipo docente, que Nemirovsky llama de autoformación, ahora con más integrantes, nos reunimos semanalmente para leer, analizar, reflexionar y discutir aspectos sobre el desarrollo de los niños desde el enfoque constructivista psicogenético.

Leímos principalmente a autores como Emilia Ferreiro, Miryam Nemirovsky, Ana Teberosky, Liliana Tolchisnky, Delia Lerner, Francesco Tonici, entre otros. También leímos, analizamos y reflexionamos en torno al modelo de intervención docente que Nemirovsky propone. En él especifica niveles de complejidad marcados por el tipo de situaciones que se trabajarán con los niños, así sistematizamos el proyecto para aplicar de manera gradual actividades puntuales,

¹⁷ Esta palabra se utiliza en el medio escolar para denominar las tarjetas con los nombres de los niños a fin de identificarlos

secuencias didácticas y actividades globalizadas o bien todas ellas de manera paralela.

El trabajo del equipo se complementó cuando se analizaron y valoraron los resultados de la experiencia con niños.

Fue muy significativo para nosotras leer textos referentes a algunas experiencias puntuales o secuencias didácticas probadas por Miryam Nemirovsky sobre el trabajo con el lenguaje escrito. Algunas de esas experiencias las aplicamos tal cual con los niños de Laboratorio Pedagógico; en otras propusimos variantes para su aplicación. También hubo la posibilidad de diseñar de manera individual o colectiva, propuestas diferentes a partir del texto que nos propusimos manejar, y las características del sistema de escritura a las que decidimos dar énfasis.

Todas estas propuestas se presentaron en el equipo y se probaron en las aulas. En el momento de su aplicación, la docente que llevó a la práctica la experiencia o algún docente observador, del mismo equipo, hizo un escrito valorando los puntos sobresalientes en torno a la situación propuesta, esa valoración se presentó al equipo docente en la siguiente sesión semanal de trabajo con el fin de analizar, reflexionar y mejorar las propuestas de intervención. Así como para compartir lo que aprendíamos en cada experiencia, sobre el enfoque y sobre el desarrollo de los niños.

La evaluación y autoevaluación de las experiencias, en el equipo, propició la reflexión, la retroalimentación y la transformación de la práctica docente de quienes participaron.

Cabe destacar que en esta segunda fase del proyecto se implementó la situación "Lectura de cuentos entre pares" (que más adelante se explicara detalladamente), experiencia que propone Miryam Nemirovsky entre niños de la escuela primaria de

distintos grados. La adaptación que hice fue inter-niveles Jardín de Niños y Primaria.

Se logró que niños de la Escuela Primaria "Guadalupe Victoria" tuvieran encuentros de lectura con los niños del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre", obteniendo como producto colateral la presentación de esta experiencia en el 4° Encuentro Memoria de una Experiencia Docente.

La tercera fase del proyecto, ha sido la integración del enfoque a la práctica cotidiana, se ha buscado que las docentes apliquen, sistematicen y evalúen la aplicación de la propuesta confrontando los resultados obtenidos con los niños del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" con los que la propuesta predice.

En los ciclos escolares que abarcan 2001-2002 a 2003-2004 se ha consolidado la aplicación de este enfoque, dando libertad a las docentes para el diseño, aplicación y valoración permanente de acciones. Las profesionales están respaldadas en los fundamentos que analizaron por tres o cuatro años (según el caso) y que se reflejan en una sistematización de las acciones relacionadas con este contenido de desarrollo del niño. Ahora buscan de manera autónoma espacios para la actualización que apoye su trabajo respecto a este campo de desarrollo, en caso necesario solicitan mi asesoría respecto a textos que puedan trabajar con los niños para apoyarse en distintos temas, así como, sobre textos para su formación permanente.

La labor que he realizado en torno a este proyecto se ha consolidado. Ahora trabajo de manera permanente como responsable de la Biblioteca Infantil y algunas acciones que he emprendido son:

- a) Ofrecer cursos de actualización para las educadoras y algunas madres de familia que fortalezcan la visión teórica que se ha construido entre el personal del Laboratorio Pedagógico. Los cursos-taller principales que se han

implementado son "Lectura para bebés" y "acercamiento lúdico a la lectura escrita". Este ciclo escolar 2004-2005, se darán por segunda vez.

- b) Propiciar actividades diversas que apoyen la continuidad de este proyecto de acercamiento al lenguaje escrito, en las que, los niños del Laboratorio Pedagógico tengan encuentros con la lectura y con la escritura. Se han diseñado e implementado talleres de narración y sesiones de lectura para los niños, en los que las docentes son observadoras participantes que pueden tomar elementos de reflexión sobre su propia práctica y sobre la tarea de la alfabetización inicial. En este sentido cuando las docentes lo solicitan se buscan espacios para la orientación y actualización profesional.
- c) Generar encuentros de lectura con niños de la escuela primaria, para dar sentido a las prácticas de lectura en voz alta. Los niños preescolares al enfrentar la lectura en otros niños o pares más expertos, más cercanos en edad comprenden que "la lectura no esta tan lejos".
- d) En el ciclo escolar 2004-2005, se han programado sesiones semanales de lectura para bebés lactantes y maternas en el primer semestre y para niños preescolares de 1er, 2do y 3er grado, en el segundo semestre. Participan las alumnas de quinto y sexto semestre del Diplomado (Desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar) con el objeto de que observen los beneficios que acarrear para los niños las sesiones de lectura señaladas.
- e) Involucrar a los padres de familia a través de pláticas sobre el desarrollo del lenguaje, talleres de lectura, sesiones de cuentacuentos, con la finalidad de dar continuidad al trabajo que sobre el desarrollo del Lenguaje Escrito en sus hijos, se realiza.
- f) Impartir el diplomado y dar consultoría para que el alumnado de la ENMJN, con el fin de que conozcan y difundan este enfoque. La posibilidad de multiplicar

estos supuestos teórico-metodológicos a través del alumnado abre un espacio de formación para las docentes en servicio más allá de nuestras paredes.

3.2 Resultados.

Es evidente que el objetivo inicial sobre la aplicación del enfoque en el Laboratorio Pedagógico ha sido rebasado. En la actualidad se difunde entre la comunidad de la ENMJN; en otros jardines de niños del Distrito Federal a través de las mismas alumnas de la ENMJN o mediante la solicitud expresa para impartir alguna conferencia relacionada con esta experiencia; y con otras docentes y profesionales interesados a través de la realización de talleres.

En el ciclo escolar 2003-2004, para el mes de septiembre logré con apoyo institucional que la Mtra. Nemirovsky impartiera una conferencia sobre "La Didáctica del Lenguaje Escrito en el Nivel Preescolar" en la Escuela Normal. Asistieron más de cuatrocientos profesionales interesados en el tema, tanto de Jardines de Niños, Instituciones de Educación Superior y del Área de Desarrollo Académico de la SEP, como de otras instituciones como la UNAM y Jardines de Niños particulares.

En septiembre del mismo año escolar la Mtra. Nemirovsky impartió un taller de 9 horas para 40 personas, la mayoría de las docentes del Laboratorio Pedagógico asistieron a esta actualización.

Este ciclo escolar se programó otra conferencia con la Mtra. Myriam Nemirovsky, realizada el día 6 de septiembre de 2004, con la finalidad de dar a conocer a la comunidad de la ENMJN, de manera permanente, el enfoque con el que venimos trabajando en esta institución y brindar una opción de actualización a las docentes titulares de los grupos del Laboratorio Pedagógico.

Finalmente, me gustaría valorar la participación del equipo docente. Siempre han sido comprometidas, estudiaron, analizaron y discutieron los materiales que les proponía. Revisaron gran cantidad de textos sobre este enfoque, sugirieron opciones para adecuar las experiencias a la realidad cultural de los niños del Laboratorio Pedagógico, buscaron estrategias innovadoras para interesar a los niños, año tras año en la lectura y la escritura. Compartieron sus logros y analizaron las dificultades con apertura, se mostraron dispuestas a transformar su práctica cotidiana y muchas veces sorprendieron al equipo con su imaginación pedagógica en la aplicación de este enfoque.

Por otro lado, es importante destacar que la directora del Laboratorio Pedagógico, participó en muchas reuniones del equipo de autoformación, nos apoyó de manera constante, desde la gestión se consideró el fundamento de este enfoque para la planeación institucional, nos dio todas las facilidades para organización de eventos formativos para los padres y para los niños.

Sin duda contar con el apoyo de la autoridad y la actitud de disposición para el trabajo sobre la innovación y la transformación de la práctica, ha sido una pieza clave para lograr el éxito en un proyecto tan ambicioso como éste.

Como reconocimiento final, es importante destacar y aquilatar el interés que existe por parte de las autoridades de la Escuela Normal para llevar a las aulas del Laboratorio Pedagógico propuestas alternativas de intervención que apoyen la transformación de las prácticas de enseñanza centradas en los saberes del maestro y en la instrucción. Hay una visión respecto al desarrollo del niño, una visión respecto al desempeño docente, y una visión respecto a la función del Laboratorio Pedagógico. Propiciar la interacción de estos tres actores no es tarea fácil. la función social de los Laboratorios Pedagógicos en el ámbito del magisterio nos compromete a conocer, analizar, aplicar y valorar las nuevas ideas pedagógicas, a funcionar como un observatorio de las mejores prácticas para la educación preescolar.

La aplicación de enfoques diversos centrados en el sujeto que aprende, en su interacción con el sujeto que enseña, así como con distintos objetos de conocimiento es fruto de la preocupación de las autoridades de la ENMJN que abre oportunidades reales a los profesionales que ahí laboramos para la investigación, aplicación y evaluación de alternativas para el trabajo docente.

CAPITULO IV

Trabajo con el Nombre Propio.

De acuerdo con un diagnóstico inicial del desarrollo de los niños de cada grupo en el que se destacaron las características del desarrollo del lenguaje, se seleccionó la estrategia de trabajo con textos, para acercar a los niños al lenguaje escrito.

4.1 ¿Por qué utilizar el Nombre Propio, como tipo de texto, para el trabajo con los niños preescolares?

El Nombre Propio, según la concepción de Emilia Ferreiro, "pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación"¹⁸. Así, en las instituciones preescolares mexicanas, uno de los principales tipos de texto para acercar a los niños al lenguaje escrito, quizá es el Nombre Propio.

En los documentos normativos de los programas de Educación Preescolar de 1981 a la fecha, nos encontramos con la sugerencia de utilizar el Nombre Propio para el trabajo de acercamiento a la lengua escrita, los argumentos relacionados con la propuesta de Emilia Ferreiro hablan del *significado* para el niño que lo escribe, pues esta palabra lo identifica y tiene una representación afectiva y social para él.

La escritura desde este enfoque no sólo depende de una práctica psicomotriz esta relacionada con aspectos afectivos, sociales y culturales con un significado para quien lo representa. El nombre tiene un significado personal para cada individuo, le identidad y le remite a ciertas categorías de representación de sí mismo.

Es factible también que esta palabra este llena de *sentido* cuando se utiliza dentro de las aulas en situaciones diseñadas acordes con un uso o fin social, la docente

¹⁸ Ferreiro Emilia et al. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo XXI Editores México, 1995, pag. 271

invitará a los niños a utilizar el Nombre Propio para: identificar sus objetos personales, los trabajos que va realizando, participar en un equipo de trabajo, para "firmar" al pie de un mensaje, una carta, una tarjeta o para responsabilizarse en el préstamo de un objeto (libro, juguete, mascota) que se puede llevar a casa.

Que un niño escriba su nombre para identificar un libro, un trabajo, su participación en una obra terminada, o para pedir un libro en préstamo, en la biblioteca, difiere en el significado y sentido que pudiera tener respecto a que el niño realice planas con su nombre, de manera evidente no es lo mismo escribir el Nombre Propio mecánicamente que en una situación social.

Crear situaciones donde el uso del nombre propio tuviera significado para los niños y estuvieran cargadas de sentido fue tarea del equipo de autoformación docente.

4.2 ¿Cuáles fueron los propósitos?

- Acercar a los niños del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" al lenguaje escrito a través de distintos tipos de texto, el caso del Nombre Propio
- Diseñar, desarrollar y evaluar situaciones didácticas en las que los niños analicen el sistema de escritura a través de reconocer el nombre propio.
- Diseñar, desarrollar y evaluar situaciones didácticas en las que los niños escriban su nombre y lo reconozcan en otros escritos.
- Diseñar, desarrollar y evaluar situaciones didácticas en las que los niños utilicen el nombre propio con un sentido social.

4.3 ¿Cómo se implementó esta experiencia en las aulas?

En el equipo de autoformación docente, estudiamos una compilación de Myriam Nemirovsky, que comprende cinco lecturas sobre el Nombre Propio. En esta selección se analizan la historia de la escritura de los nombres propios desde el uso del sistema ideográfico hasta la necesaria fonetización de los mismos para

universalizar su escritura, así como propuestas múltiples y variadas para iniciar, y sistematizar el trabajo con el nombre propio en las aulas preescolares. Concluimos la pertinencia de partir del diagnóstico que la docente haga del desarrollo de cada grupo de niños, para organizar y plantear actividades puntuales y secuencias didácticas¹⁹ que apoyen un acercamiento gradual a este tipo de texto.

Los textos que revisamos son:

"El nombre propio" de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky incluido en el libro Los sistemas de escritura en el desarrollo del Niño de 1995;

"El trabajo con el nombre propio" de Margarita Gómez Palacio en la Propuesta SEP-OEA que realizó en 1982;

"El trabajo con el nombre propio" de Ana María Kaufman (et al), incluido en Afabetización de niños: construcción e intercambio de 1989;

"Aplicación de las propiedades del sistema en la escritura de los nombres propios" un texto de Ana Teberosky que encontramos en Aprendiendo a escribir de 1999;

"Un ejemplo específico: el nombre propio" de Myriam Nemirovsky, incluido en el texto Más allá de la alfabetización de Tolchinsky y Teberosky, 1995;

A través de la lectura, el análisis y la discusión de estos materiales pudimos contrastar las diferentes realidades del trabajo con el nombre propio en este nivel educativo, que hemos vivido a lo largo de nuestra experiencia profesional. En los textos citados encontramos un fundamento teórico acorde con los principios de la educación preescolar que versan sobre el respeto al desarrollo individual del sujeto y su formación hacia la autonomía.

Encontramos propuestas interesantes que incluyen algunas ideas para que los docentes varíen y sistematicen esta estrategia.

¹⁹ Myriam Nemirovsky utiliza el término secuencia didáctica para designar a "la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuras y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos". Sobre la Enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños, pag. 124 Editorial Paidós México, 1999. Otros autores han acuñado este término para definir un forma de organización de los contenidos en la educación, en el caso de la educación preescolar estas formas de organización estarán articuladas por un propósito de desarrollo, un contenido temático, un contenido de enseñanza o de aprendizaje. En este proyecto el propósito que articula cada secuencia didáctica es el desarrollo del lenguaje escrito a través de distintos tipos de texto.

En esta etapa en la que el niño se familiariza con la escritura convencional del nombre, este pequeño universo de representación tiene un serie de características valiosas para trabajar con los niños categorías en relación al sistema de escritura y al contenido afectivo y social de su contexto. Este será un objeto de apego que le proporcionará identidad, confianza en sí mismo, autonomía, seguridad, siempre que se retome de manera sistemática en función de su significado y sentido.

Utilizar un gafete con el nombre de los niños como un recurso valioso cuyo principal objetivo es que los niños identifiquen los rasgos de la escritura de su nombre de manera paulatina, "pasó" de ser una práctica común que se realiza en nivel preescolar, a visualizarse como parte esencial dentro de la planeación anual, a pensarse como la posibilidad de diseñar, analizar, realizar y evaluar una secuencia didáctica básica para acercar a los niños al lenguaje escrito.

A lo largo de esta secuencia didáctica - que no tiene una duración determinada (puede plantearse para uno o dos años escolares y modificarse de acuerdo con las características de los niños)- se buscará que los alumnos no sólo identifiquen o transcriban los rasgos de su nombre. Se pretende, en el caso de la lectura, que de manera gradual, asocien una imagen mental con la escritura de su nombre, posteriormente los niños distinguirán que estas marcas tienen cierta arbitrariedad constante que les permite ir comprendiendo los elementos que lo componen, hasta que finalmente realicen una lectura de su nombre.

En el caso de la escritura, la imitación a través de la copia del nombre, es la principal herramienta que las docentes han utilizado, sin embargo leímos, descubrimos y analizamos cómo la escritura de los niños inicia mucho antes de la imitación, después de que han descubierto el texto, esas marcas con cierta forma, color y organización puede iniciar *el interés de escribir para nombrar, explicar, predecir, anunciar, comunicar.*

La escritura en el inicio del siglo XXI sigue teniendo una fuerte influencia del concepto escribir igual a dibujar letras cuasi perfectas, los aprendices de escribano, hace siglos, podían ser analfabetas; a nadie le importaba que comprendieran lo que escribían, tampoco si podían leerlo, la escritura estaba ligada a la repetición de las formas y los tamaños. En nuestros días, es sorprendente encontrar vestigios de esa visión en la que enseñar a escribir implica copiar, repetir, dibujar. Se impone la necesidad de dar un significado y un sentido social a este aprendizaje.

En México hemos tenido la fortuna de contar con importantes teóricas como Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y Myriam Nemirovsky que han realizado sus investigaciones y propuestas específicas sobre el desarrollo del lenguaje escrito en los niños preescolares, revolucionando los conceptos que prevalecían en la educación hasta hace tres décadas. Todas ellas han dejado un legado para la instrumentación de propuestas alternativas para el desarrollo del lenguaje escrito en este nivel y pautas relevantes para la intervención docente. Ahora podemos ver a los niños como personas inteligentes que leen y escriben en relación con su propio avance, la interpretación y comprensión paulatinas del sistema de escritura y de su uso social en el contexto.

Estas concepciones y sugerencias metodológicas han sido llevadas a la práctica gracias a, y junto con, las propuestas curriculares para el nivel preescolar de 1981 y 1992 de la Mtra. Margarita Arroyo Acevedo y su equipo de trabajo.

Contrastamos las ideas de Ferreiro, Gómez Palacio y Nemirovsky sobre cómo el contexto determina la interpretación de lo que significa escribir para los niños. Si un niño observa a su padre cuando firma con letras ligadas o su madre que hace la lista de las compras con letras ligadas, asociará el concepto de escribir a esta experiencia, la interpretación para escribir su nombre será semejante, hará garabatos ligados para escribir un texto, sea o no su nombre, y de manera independiente del referente que se le ha presentado.

En la mayoría de los casos encontramos que los niños identifican y en consecuencia realizan su escritura con grafías²⁰ separadas, con formas circulares, semicirculares o líneas verticales y horizontales que inician y terminan en espacios pequeños, trazos relacionados con la letra "script", como se le llamó en la reforma educativa de 1971, que seguramente a la generación de los padres de estos niños, les tocó vivir. Aunado a la experiencia del medio familiar sabemos que dentro del contexto en que los niños se desarrollan, este es el tipo de letra más común.

La teoría nos brindó elementos para descubrir que la elaboración de cierto tipo de gafetes por parte de la educadora puede interferir para que el niño alcance el nivel de desarrollo del lenguaje escrito en el que diferencia el texto y la imagen. Sabemos que para el niño el texto y la imagen conforman un todo hasta que descubren que son dos representaciones distintas. Cuando las docentes elaboran gafetes con letras de colores y, más aún, con adornos a su alrededor, incluso dentro de cada letra, el niño no puede distinguir con facilidad que esto no es un dibujo y que representa la escritura de su nombre.

Nemirosky sugiere que las tarjetas o gafetes con los Nombres, de manera preferible deben realizarse en presencia de los niños eligiendo juntos el nombre que escribirán en la tarjeta y asegurándose que diga exactamente lo que el niño identifica; precisa además que: "Todas las tarjetas tienen el mismo tamaño, forma, material, y se escriben con el mismo bolígrafo o rotulador y con el mismo tipo de letra; para que justamente varíe *sólo* lo que está escrito en cada una de ellas. En cuanto al tipo de letra, con los niños muy pequeños que inician estas actividades utilizamos letra de imprenta mayúscula por que sabemos que les facilita la tarea de leer y escribir"²¹.

²⁰ Se da este nombre a la escritura de los niños preescolares, formas y representaciones propias de cada sujeto respecto de una letra, un objeto, una frase.

²¹ Nemirovsky, Myriam, "Un ejemplo específico: El nombre propio", en Más allá de la Alfabetización Tolchinsky Liliana y Teberosky Ana, Editorial Santillana, Buenos Aires 1995 pag. 262

Margarita Gómez Palacio aportó a nuestro equipo otra idea, la pertinencia de utilizar el nombre tal como esta asentado en los documentos de identidad oficial del niño (acta de nacimiento), sin utilizar diminutivos o sobre nombres, con ambas aportaciones decidimos iniciar esta secuencia didáctica, en cada ciclo escolar.

A la fecha, para el diseño de los gafetes, escribimos los nombres de los niños con ayuda de un procesador de texto utilizando la letra del tamaño más grande que nos permita el nombre más largo (de los niños de ese grupo), que ponemos en las tarjetas. Regularmente es letra mayúscula Arial Black 28 o 30, estos nombres se pegan en las tarjetas cargados a la izquierda con el propósito de favorecer la noción de la direccionalidad de la escritura en nuestro contexto. Evidentemente izquierda a derecha y horizontal, de arriba a abajo. Cuando la maestra titular lo requiere elaboramos otros juegos de nombres para distintas necesidades como son, el pase de lista, para identificar objetos dentro del salón, etcétera.

Es factible que en algunos grupos durante el transcurso del año, cuando los niños han llegado a dominar el universo de letras mayúsculas, se haga un nuevo juego de Nombres en el que se incluyan mayúsculas y minúsculas; esto se determina a partir de las características e interés del grupo.

La mayoría de acciones que se realizan las retomamos de los textos sobre el Nombre Propio que citamos. A continuación se listan algunas sugerencias:

- a) Que los niños presencien el acto de lectura de su nombre. La profesional deberá poner énfasis en el acto de lectura viendo la tarjeta cuando lee y apartando la vista cuando termina de leer, puede apoyar esta acción diciendo "voy a leer los nombres de las tarjetas (o gafetes) y cada uno pasará a recoger la suya". Esta acción ayuda a los niños a reconocer que cuando se esta leyendo la mirada esta sobre el texto y que esto tiene diferencias con contar o escribir. Además le ayuda a identificar que cuando se lee es posible hablar en voz alta, también.

- b) Que los niños identifiquen gradualmente su nombre en un fichero agrupado por criterios distintos (equipos de mesa, grupos de cinco nombres, los niños, las niñas, quienes participarán en la obra de teatro, etcétera).
- c) Cuando los niños han identificado algunos rasgos de su nombre para el momento en que sea necesario transcribirlo, se sugiere que se coloquen en las mesas los nombres de los niños que están conformando un equipo para que ellos elijan el suyo sin la intervención de la educadora.
- d) Que los niños identifiquen alguna de las letras de su nombre y se coloquen junto a esta. Se sugiere poner en el aula las letras del alfabeto (pueden ser las de plástico delgado llamado fomi o las maestras pueden hacerlas con diversos materiales) de acuerdo con el tipo de letra que se este manejando en ese momento y jugar con los niños a que identifiquen alguna de las letras de su nombre, no es relevante dar los nombres de cada letra la finalidad es que poco a poco reconozcan la arbitrariedad y algunas características que hacen similares a algunos nombres. Puede darse una consigna parecida a "Vamos a jugar con nuestros nombres, van a observar su gafete y después van a escoger una letra de su nombre y la buscarán de entre todas las que están pegadas alrededor del salón, cada uno se pondrá cerca de la letra de su nombre que hayan elegido". Es probable y valido que algunos niños no establezcan relación entre las letras que conforman su nombre y la que han elegido, que si lo hagan o que identifiquen todas, dependerá del nivel de desarrollo de cada uno y de las categorías que ha establecido sobre las características del sistema de escritura.
- e) En otro momento puede incluirse en la consigna el término "cerca de la letra inicial de su nombre" o de "la última", es muy probable que el término "letra inicial" o "letra última" no tenga significado para algunos niños preescolares, la educadora deberá estar atenta a la letra que el niño identifica, puede ser una

letra especial o poco común como en el caso de la Y griega, la X equis, la K ka, la Ñ eñe, o bien el caso contrario las letras más comunes que en el medio social pueden encontrarse. Sin embargo cada elección de los niños nos hablará del nivel de desarrollo cognitivo y social que el niño tiene, así como de sus avances en relación a este contenido.

- f) Que los niños identifiquen los nombres más largos, más cortos; quizá parece obvio para los adultos que se espera de esta actividad puntual y cuál será la respuesta de los niños. Es importante considerar que los conceptos son construcciones paulatinas en la estructura del pensamiento de los niños sabemos que largo y corto en el caso de la construcción del lenguaje escrito pasa por distintos momentos, el primero de ellos está relacionado con el tamaño, la importancia o la cercanía de los objetos de conocimiento a los que aludimos. Así sucede que los niños pueden determinar que el nombre de la maestra es el más largo y el de la niña o niño más "bajito" del salón es el más corto, en otro momento pueden relacionar de manera visual cuál es más largo y cuál es más corto, por lo que aquí se hace evidente la importancia de usar el mismo tamaño de letra para todos los nombres de los niños del grupo, es común que cuando hay letras con más trazos los niños pueden decir que ese nombre es más largo aún cuando tenga el mismo número de letras que otros, el niño en este caso determina la longitud de los nombres de manera visual, hasta llegar al momento en que descubren que la longitud puede estar dada por el número de letras. Estos tres momentos o características representan un avance respecto al nivel de desarrollo de cada niño y la docente preescolar puede identificar otros más de acuerdo al conocimiento de su grupo.
- g) Jugar de manera oral, con las sílabas o sonidos con los que empieza su nombre es una oportunidad de avanzar en el conocimiento sobre el lenguaje escrito. Así puede aplicarse en experiencias como esta: la consigna era "vamos a jugar con el nombre de Patricia, quien me dice una palabra que empiece con pa", los niños pueden encontrar palabras que inicien o sólo lleven

la sílaba solicitada es importante animarlos por igual cuando digan "mapa", "palacio", "papá", incluso cuando digan alguna palabra que no contenga esa sílaba, cada expresión de los niños nos habla de su nivel de desarrollo y del interés por el lenguaje. Realizar juegos a partir de los nombres de los niños les ayudará a identificar su Nombre y a relacionarse con nombres de otros niños, analizando algunas características del sistema de escritura a partir de los nombres.

- h) Apoyo de la computadora. Se implementó el uso de la computadora en cada aula con la intención de acercar a los niños a esta herramienta, la mayoría de las maestras la incluyeron en el área gráfico plástica, pensándola como una herramienta más que nos permite dibujar y escribir; otras la pusieron en una mesita cerca de la entrada.

La idea deriva de la actual concepción de la escuela como un agente que evita la exclusión, en este caso, de las tecnologías de la información y por otro lado lo sustenta el mismo enfoque, Nemirovsky sostiene que una de las preocupaciones de los docentes, los padres y los niños, cuando se inicia con el aprendizaje de la escritura, se centran en la producción de los trazos, dejando de lado aquello que se quiere comunicar. En algunos grupos las educadoras implementaron la idea de invitar a los niños a escribir su nombre en un procesador de textos al momento de su llegada al salón. Les enseñaron que al terminar debían marcar la tecla "enter", así dejaban listo el cursor para el siguiente niño o niña. Esto tuvo excelentes resultados, inicialmente algunos niños, introducían en el listado distintas letras a las de su nombre, otros marcaban la misma letra o letras al azar utilizando diferentes dedos hasta que se terminaba el renglón, otros marcaban alguna letra que ya habían identificado de las componían su nombre, otros más, copiaban el nombre de su gafete y otros podían escribir su nombre sin modelo, estas diferencias en un grupo de niños y a lo largo del año fueron un elemento de valoración de los niveles de desarrollo de la escritura del nombre, para el docente.

Para los niños fue muy significativo utilizar esta herramienta, que les permitía dejar de lado la preocupación por los trazos, por la caligrafía; fue sorprendente para nosotras observar cómo algunos buscaban las letras que ya conocían.

Con el uso de esta herramienta pudimos constatar que algunos niños que se encuentran en niveles previos, para lograr el trazo convencional de las letras de su nombre, desde tiempo atrás ya tienen una imagen mental de estas formas arbitrarias. En dos grupos, además de la computadora, se incorporó una máquina de escribir, que era utilizada de manera libre por los niños para escribir su nombre en los trabajos o en otras oportunidades que decidieran utilizarla.

- i) Trabajo con el alfabeto móvil. Nemirovsky incluye en su propuesta un alfabeto móvil que se recorta de planillas de papel bond tamaño carta. Esta es una opción económica para quienes no tienen la posibilidad de incorporar una máquina de escribir o una computadora en el aula; y para ofrecer a los niños otra herramienta para la escritura de su nombre.

Las docentes de tercer grado principalmente, utilizaron este material, que ya recortado tenían en un contenedor transparente con las divisiones para cada letra, los niños realizaban juegos espontáneos con el alfabeto móvil, armaban secuencias de letras, se ponían de acuerdo para hacer una palabra del tamaño de todo el renglón, identificaban algunas semejanzas y agrupaban las letras en conjuntos, había algunos que elegían las letras más "raras" o que conocían muy poco. Para lo que estaban más interesados, por el sentido de la escritura sabían que podían poner un nombre o título a lo que habían dibujado y elegían letras - relacionadas o no, de acuerdo a su desarrollo- para escribir el texto que correspondía a su creación. Es indudable que aquí, podíamos valorar el nivel de desarrollo del lenguaje escrito que hace referencia a la hipótesis de nombre. Pudimos observar que otros niños identificaban las letras de su nombre y lo

armaban, otros más repetían su nombre varias veces. Al igual que con la computadora presentaban distintos niveles de avance en torno al reconocimiento de la escritura de su nombre y de las características del sistema de escritura. Esta estrategia brindaba también un espacio alternativo ante el trazo.

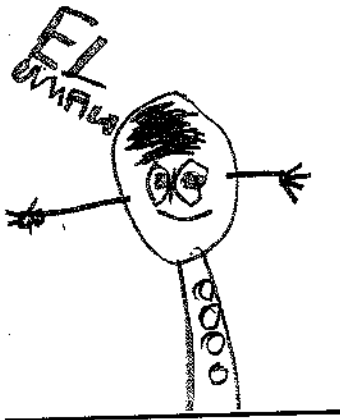
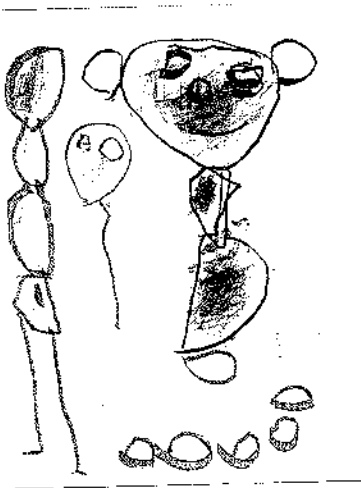
4.4: Cuáles fueron los principales resultados?

La reflexión de las lecturas, el análisis de las secuencias didácticas y la transformación constante de la intervención pedagógica con este texto en las aulas a la fecha continúa, y aporta elementos para que los niños se acerquen al lenguaje escrito, a través del nombre propio, básicamente son:

- Las maestras cuentan con más elementos para sistematizar el trabajo con el nombre propio, comprendiendo que la adquisición de la representación del Nombre Propio como objeto cognitivo para acercar a los niños al lenguaje escrito, va más allá del acto de copiar y reproducir las letras que lo componen, escribir el Nombre Propio tiene una carga afectivo-social y cultural relevante que puede aprovecharse de manera didáctica en las aulas.
- Las docentes saben también que *escribir el nombre Propio no implica una elaboración convencional del mismo*, conocen e identifican a través de las producciones de los niños las características que determinan en ese sujeto (niño) el nivel de desarrollo de la escritura, así como su interés en este aprendizaje.
- Son capaces de "leer" las producciones de los niños e identificar las características de la escritura de cada uno.

- Para las docentes el niño es un ser que sabe y que esta construyendo el conocimiento, lo que necesariamente le da una actitud distinta frente al grupo, más comprensiva en el sentido de guiar y orientar los aprendizajes.
- Los niños saben que su nombre tiene una connotación que le da identidad y que es diferente al nombre de los otros, lo que implica la capacidad de descentración de sí mismo.
- Para el niño el uso del gafete es un elemento de uso social que permite a los otros conocer su nombre y a él le permite identificar, clasificar, analizar algunos de los elementos que componen su nombre y el de los otros.
- Los niños se muestran interesados en leer y escribir su nombre de acuerdo a su nivel desarrollo. Y confiados en su propia capacidad para leer y escribir

De arriba abajo y de derecha a izquierda, dibujos con muestras de escritura del nombre propio: imagen 1, grafías circulares debajo y muy cerca del dibujo (Alejandra); imagen 2, grafías verticales sobre el dibujo (Daniela); imagen 3, grafías parecidas a las letras convencionales sin direccionalidad (Emanuel); imagen 4, grafías semejantes a las letras convencionales con direccionalidad (Erik).



En estas imágenes podemos observar la representación del nombre propio de manera convencional: foto 1, Rosa; foto 2, Ulises, foto 3, Samantha

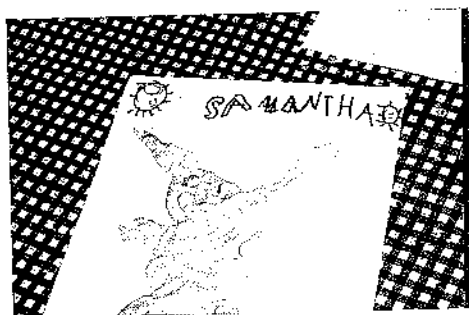
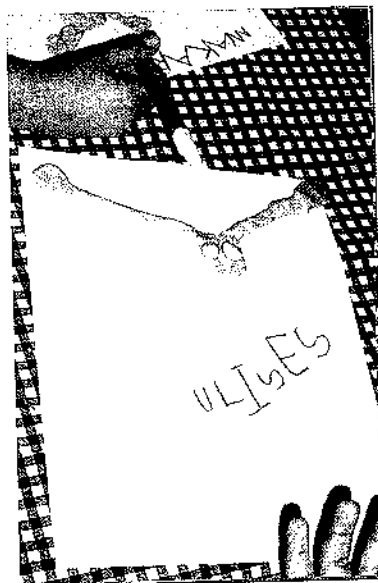
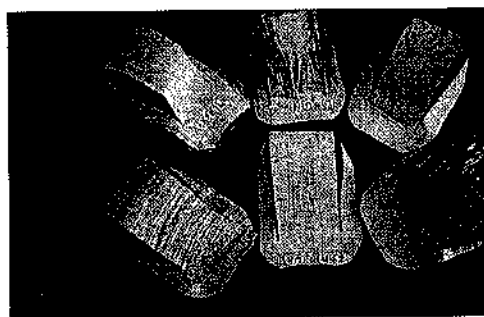
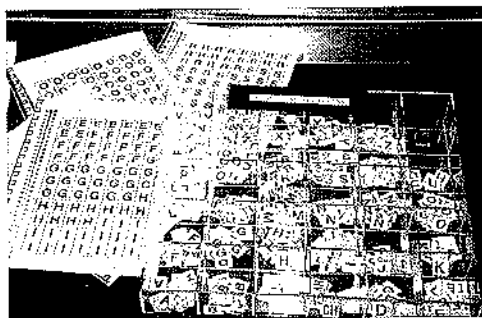


Foto 1, Uso de la computadora para el pase de lista, los niños registran su asistencia al escribir su nombre; foto 2, alfabeto móvil que propone Nemirovsky para apoyar la escritura del nombre propio; foto 3, empleo del alfabeto móvil para poner el nombre a una producción, Héctor y Ailán lo escriben con lápiz de cera o crayón.



CAPITULO V

Sesiones de lectura, trabajo con el cuento.

*La princesa, la clave del desarrollo del Lenguaje Escrito,
es la lectura de cuentos en las aulas preescolares.*

Violeta Selem

5.1 "Los cuentos ya no son como los de antes....."

El trabajo con el cuento en las escuelas preescolares tiene una gran tradición, desde los inicios de este nivel en México hace ya más de cien años, se han leído y narrado cuentos a los niños como una herramienta valiosa para el desarrollo cognitivo, de la afectividad, del lenguaje, de la imaginación...

En razón de lo anterior, no pretendí teorizar en el equipo de autoformación sobre los beneficios educativos del cuento, las maestras los conocen y los viven a diario en las aulas, quise en cambio profundizar en sus beneficios respecto al desarrollo del lenguaje oral y escrito, y respecto a la manera en que podríamos sistematizar el uso del cuento en las aulas del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre". Así este apartado de mi informe recupera las diferentes secuencias didácticas con que sistematizamos el trabajo con el cuento, a través de sesiones de lectura con adultos.

Como una estrategia de elemental relevancia leímos, analizamos y compartimos muchos cuentos para poder trabajarlos con los grupos de niños, sobre todo los textos de la colección de los Libros del Rincón, los libros de cuentos de la editorial Fondo de Cultura Económica y los libros de literatura infantil del CONAFE, estas tres editoriales nos parecieron las de mayor calidad literaria. Concluimos que actualmente hay material suficiente, variado y accesible para que elijamos los cuentos de acuerdo a las necesidades e intereses de cada grupo, e incluso para personalizar las necesidades e intereses de algunos niños.

Podría aquí recomendar decenas de libros infantiles de calidad, la literatura para niños está viviendo una etapa dorada, desde hace aproximadamente veinte años, nunca como ahora, hubo tanta producción de libros infantiles.

Hace veinte años si alguien quería conseguir un libro para niños era casi lógico, por no decir común ir al supermercado y comprar un cuento clásico - lo que no estaba nada mal- o un texto o historieta de Walt Disney (Mickey Mouse, el Pato Donald, el Pato Lucas). Hoy las librerías grandes contemplan un espacio para niños en el que se ofrecen textos variados de literatura, música, juegos y hasta juguetes para niños lactantes hasta adolescentes. También existen librerías especializadas en atender los intereses literarios de los niños.

Los cuentos mágicos que conocimos en nuestra infancia, los llamados cuentos clásicos, si bien son tan vigentes como entonces y les gustan a los niños, hoy, se han visto complementados con textos que tienen una orientación literaria diferente, la literatura infantil contemporánea, los cuentos hacen referencia a situaciones cotidianas, más cercanas a la vida de los niños, que a veces les permiten manejar conflictos, hacer comparaciones, encontrar respuestas.

En los albores del siglo XXI, las casas editoras se dieron cuenta que los niños existen, eso debemos festejarlo, porque a partir de este punto nos han proporcionado una extensa variedad de libros para niños, hay tantos escritores e ilustradores preocupados por acercarse a los pequeños lectores, que la competencia ha contribuido a lograr mayor calidad. En México, tenemos libros para niños que tratan al público infantil con gran respeto, que consideran su inteligencia y su capacidad de asombro como piezas clave para su traducción, publicación o edición.

5.2 ¿Cuáles fueron los propósitos principales?

- Acercar a los niños del Laboratorio Pedagógico Lauro Aguirre al lenguaje escrito a través de distintos tipos de texto, el caso del cuento.
- Propiciar situaciones didácticas en las que los niños analicen el sistema de escritura a través del cuento.
- Que los niños reconozcan algunas características de este tipo de texto y lo puedan diferenciar de otros.
- Desarrollar el lenguaje oral y escrito a través de sesiones de lectura de cuentos y de la comunicación con otros.
- Diseñar, desarrollar y evaluar situaciones didácticas en las que los niños utilicen el Cuento para acercarse a distintas formas de expresión y desarrollar habilidades de comunicación.

5.3 ¿Cómo se implementó esta experiencia en las aulas?

Para sistematizar el trabajo con el cuento como tipo de texto, decidimos iniciar con actividades puntuales²² como son:

5.3.1 Sesiones de lectura de cuentos de parte de las educadoras titulares de los grupos de manera constante, fijamos al menos una o dos sesiones a la semana, en las que se leería un cuento a los niños.

Para esta acción, se seleccionó cuidadosamente un conjunto de libros que se (comprarían si no existían en las aulas y) leerían a lo largo del ciclo escolar. Se definieron también las técnicas más apropiadas para interesar a los niños en la literatura elegida, en algunos casos iniciarían con la lectura en voz alta, en otros con la narración dependiendo de las necesidades observadas, siempre se destacó

²² Una actividad puntual es una acción educativa que se desarrolla en un tiempo específico y breve, que tiene un inicio, desarrollo y fin en el mismo momento, constituye uno de los niveles de la intervención pedagógica que propone Nemirovsky. define otros dos que son la secuencia didáctica y las actividades globalizadas. Conceptos definidos en el curso impartido en la Fundación SNTE en junio de 1997.

la importancia de usar el lenguaje corporal, y los cambios en la voz para involucrar a los niños con las situaciones y con los personajes.

Por otro lado se concluyó que el conocimiento que las docentes tuvieran de los materiales de lectura era decisivo para alcanzar las metas planteadas al inicio del año escolar; por esta razón en las sesiones de trabajo se dedicaba un tiempo para la exploración y conocimiento de materiales de lectura diversos y nuevos, que se compartían con el equipo docente.

En el inicio de esta experiencia con los cuentos en las aulas, se propició un ambiente en el que "simplemente los niños disfrutaran, gozaran de la lectura o la narración" de parte de sus educadoras, al finalizar la lectura no había preguntas, comentarios moralizantes o que hicieran alusión a cierto contenido que pudiera rescatarse, es decir, el fin no era puramente didáctico, era un espacio de acercamiento afectivo, social y gratuito que no representaba un examen posterior o requería una retribución, así en un ambiente de libre interacción con los cuentos, los niños establecieron un vínculo con este tipo de texto.

Algunas de las docentes participantes incluyeron, posteriormente, un segundo momento en la sesión de lectura, la representación gráfica del cuento, esto permitió a los niños expresarse de manera gráfica, destacando algún elemento que ahora enriquecía su pensamiento simbólico: palabras nuevas, personajes, lugares, épocas, visiones de la realidad, secuencias de pensamiento, anhelos, etcétera.

El desarrollo del lenguaje gráfico vinculado a la lectura, implica sin duda, a la capacidad cognitiva del sujeto, a quien no se le solicitaba o abría un espacio para dibujar por dibujar, se buscaba vincular un referente simbólico elegido libremente a esta representación gráfica; pronto éste dibujo se convirtió en un registro, en una memoria individual e independiente de cada niño, sobre una lectura, una situación, un objeto, un lugar, Ese registro puede sistematizarse, para valorar elementos

como: ¿cuál fue la secuencia de textos que empleó la educadora en el ciclo escolar? ¿con qué sujetos, situaciones, objetos, palabras, sueños, se ha identificado el niño?, ¿qué nos dice ese dibujo sobre el sujeto que lo ha realizado?, ¿cómo la imagen que ha logrado plasmar en el lenguaje gráfico, representa distintos niveles del desarrollo? Estas producciones además, nos permitieron conocer la carga afectiva personal que los alumnos focalizan en la narración o la lectura.

En otras aulas se implementó como segundo momento en las sesiones de lectura, la exploración de los textos con que se contaba en el aula. Gracias a la observación que los niños habían hecho de su educadora cuando ésta les leía un cuento, estaban familiarizados con el manejo de los libros; pero es importante destacar que la exploración de los materiales de lectura, partía no sólo de la imitación, los niños conocían los textos, sabían cómo tomar un libro y cómo cuidarlo, además habían establecido un vínculo afectivo con algunas historias.

Su relación con los cuentos en ese momento, partía de su constante interacción con este objeto en el que mostraban un gran interés. En las interacciones que pudimos observar, los niños mostraban interés por conocer y apropiarse de las historias, por la posibilidad de leer en las imágenes y de hacer predicciones sobre lo que estaba escrito.

De acuerdo a la planeación (anual, quincenal o diaria), las docentes iban retomando y adecuando en las sesiones de lectura de cuentos algunas secuencias que se retomaron de las propuestas de Nemirovsky y su grupo. Analizaron con su grupo de niños de manera gradual, las características del cuento como tipo de texto, sugeridas por la Mtra. Nemirovsky en su libro "Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños".

Una de estas características que se trabajaron con los niños fue en torno al *título del cuento*:

Al inicio de la sesión, en la que se analizará el título como una característica de este tipo de texto, se utilizó la consigna: "El cuento que leeremos hoy se llama *el gatito soñador*", cuidando de señalar con el dedo índice el lugar en el que se estaba leyendo.

O bien de manera alternativa dijimos a los niños: "¿Cómo creen que se llama este cuento?", es necesario aceptar todas las interpretaciones, creaciones y juegos verbales de los niños con el fin de desarrollar la capacidad de composición de frases nuevas y la experimentación con el lenguaje oral, entre otros. Otra alternativa en esta misma acción, consiste en que la docente escriba el título del cuento acompañado de un dibujo que haga referencia al mismo, para que los niños tengan presente un referente. Posteriormente, considerando las características del grupo, la docente puede incluir la escritura de los títulos que sugieren los niños y la escritura del título real del cuento, con el fin de hacer comparaciones como ¿cuál título es más largo? ¿cuál es más corto?, ¿identifican palabras o letras semejantes?, ¿Cuál título les gusta más? ¿Quién me dice en dónde cree que está escrito gatito (dentro del título *El gatito soñador*)?".

Una precisión relevante de rescatar es, tener el cuidado de hacer corresponder el tipo de letra que se está utilizando en los Nombres de los niños con el tipo de letra que utilizamos en cualquier texto que escribamos para los niños, en este caso para escribir los títulos de los cuentos.

Otras de las características de este tipo de texto que pudimos trabajar con los niños, fueron los personajes, la direccionalidad de la escritura, la función, el público al que va dirigido, observamos que ese objeto era comprendido en distintos niveles respecto a las características de la escritura, algunos niños deslizaban el dedo índice sobre cada frase, siguiendo sus propias predicciones de la escritura, esto nos indicaba que conocían la direccionalidad de la escritura.

Otros iban distinguiendo en dónde se lee, lo confirmábamos con la pregunta específica ¿En dónde dice...?, ¿Dónde crees que está escrito el título del cuento?.

Con el paso del tiempo los niños conocían los cuentos y podían seguir la secuencia de los mismos a través de las imágenes, algunos niños podían inventar con facilidad un final diferente o imaginarse personajes nuevos que cambiaban la historia.

La oportunidad de tener múltiples interacciones con los cuentos, favoreció el desarrollo del lenguaje oral en los niños, sus concepciones respecto a este tipo de texto y el conocimiento de palabras, lugares, personajes, situaciones, épocas que no habían imaginado y que ampliaron su expectativas personales y académicas.

5.3.2 Por otro lado, yo me involucré visitando las aulas para incorporarme con sesiones de lectura para los niños con la intención de probar las dificultades y los logros que se iban dando. Esta acción se implementó en respuesta a la visión de Myriam Nemirovsky que sugiere que todos los miembros del equipo de formación deben realizar las acciones que se determinen, para con esa experiencia, tener más elementos para discutir, sugerir, diseñar, analizar las experiencias propias y las de los otros, orientar, volver a la teoría, replantear acciones.

Como ya he planteado en el capítulo de estrategias que se implementaron con las docentes, Nemirovsky sugiere con la manera en que se trabaja con los equipos docentes y entre líneas, que se favorezca el aprendizaje entre pares, así, la construcción del conocimiento acerca de quiénes son los niños, cómo son y cómo aprenden, será significativa. Myriam Nemirovsky me enseñó a valorar cuestiones como: leer junto con las educadoras, debatir conceptos entre todas, diseñar juntas las experiencias, analizar los resultados de la puesta en marcha, valorar los cambios y volver entonces a plantear un diseño, ésta fue la principal forma de

trabajo con las educadoras, a quienes se les brindó confianza en sus saberes y un acompañamiento teórico y práctico para transformar su práctica cotidiana.

5.3.3 En uno de los grupos, el que estaba a cargo de la maestra Patricia Guzmán, se diseñó una actividad puntual que consistía en ***integrar a los padres y otros miembros de la familia en las sesiones de lectura***, esto se hizo una vez por semana, la maestra ideó una especie de calendario en el que los padres, madres, abuelos, hermanos, tíos o primos se anotaban; la educadora propuso el día, y ellos elegían un momento dentro de la mañana de trabajo.

Fue maravilloso ver como los niños se emocionaban cuando era su mamá quien iba a estar en el salón para leer a todo el grupo; cómo todo el grupo tenía pequeños cambios en su conducta, se mostraban atentos, dispuestos, muy amables.... Tuvimos la oportunidad de ver cómo la madre de familia venía preparada para la sesión de lectura, tomando con compromiso su participación, desde su arreglo personal que era cuidado especialmente para la ocasión, hasta la formalidad y responsabilidad de leer previamente el material elegido. En esta actividad puntual, hubo padres de familia que mostraron su creatividad y gusto por la lectura, haciendo por ejemplo las voces de los personajes, o recomendando a los niños algún otro libro.

La lectura fue para todos un momento de interacción, un espacio que podían compartir y disfrutar. La maestra brindó este espacio que quizá para algunas familias era la única oportunidad para leer juntos, sabemos que muchos padres de familia carecen de los espacios y tiempos para tener esta relación con sus hijos, debido a su trabajo u otras ocupaciones.

En el segundo año de aplicación de la propuesta en dos grupos tercer grado, los padres de familia se incorporaron a la lectura en las aulas diariamente, motivados por las educadoras titulares.

Lectura de cuentos por las maestras titulares. Foto 1, Guadalupe Torres; foto 2, Quezalli Vázquez; foto 3, Luciana Ortega.



CAPITULO VI

Aprendizaje a través de la interacción, lectura de cuentos entre pares.

Una actividad puntual relevante, fue la lectura de cuentos entre pares, estas sesiones se rediseñaron a partir de la propuesta que Nemirovsky realizo con niños de distintos grados de la Escuela Primaria.

Pensé en una variante que todo el equipo apoyó trabajando con compromiso y entusiasmo, los niños que participarían de esta experiencia serían niños del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" y todos los grupos de niños de un sólo grado, de la escuela primaria Guadalupe Victoria, institución que está en la misma calle, atrás de las instalaciones del Jardín de Niños Anexo²³.

6.1 Una estrategia innovadora que nos planteó una visión distinta sobre la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje del Lenguaje Escrito.

Sabemos que en nuestro país existe una falta de interés real por la lectura. Los padres, los niños, los profesionales de cualquier área, estamos incluidos en las cifras de estudios que confirman que la gente no lee, y aún cuando esta afirmación podría quitar el sueño a los maestros y a los políticos, leer en la escuela, no tiene relación alguna con la vida cotidiana de los sujetos.

Quienes participamos en este proyecto al leer, analizar y reflexionar, la propuesta que Myriam Nemirovsky llama "Aprendizaje a través de la interacción", nos propusimos implementarla como una oportunidad para encontrar nuevos caminos para superar esta limitación en la trascendencia de la lectura a nuestra vida diaria.

En esta idea de Nemirovsky, la propuesta central es aprovechar la experiencia y el conocimiento que los niños tienen sobre la lectura y la escritura para compartirla con otros, a partir de esa interacción, se abre la posibilidad de llegar a un

²³ Ver mapa ubicación entre la escuela primaria Guadalupe Victoria y el Laboratorio Pedagógico. Anexo 2

conocimiento mayor dentro del proceso de desarrollo del lenguaje escrito tanto en los niños que fungen como tutores, como los que son tutorados.

Se conforman pares de niños, un *tutor* de la escuela primaria y su par, un niño del Laboratorio Pedagógico “Lauro Aguirre”, al que llamamos Tutorado.

Los tutores tienen la libertad de elegir el cuento que van a compartir con su par, esta selección puede hacerse a partir de los libros de texto “de lectura” o bien de los cuentos clásicos o contemporáneos a que tenga acceso el tutor. Preparan el cuento y lo leen al tutorando, en una *visita alternada a la escuela primaria y al Laboratorio Pedagógico*.

En el caso de los tutores, se propicia de una manera natural, la comprensión del texto que van a compartir con el otro, reconocen que hay textos que comprenden mejor, o con los que se identifican, o bien ambas cosas, que los impulsan a compartirlos, a mostrarlos, a tratar de interesar a otros en ese texto que han descubierto. También se convierten en guías de otro niño en este aprendizaje, lo que implica un reto, pues hay que buscar un texto que pueda interesar al otro, hay que tener responsabilidad hacia aquel al que se lee.

El centro de este modelo de intervención docente, es el niño, a quien se pretende formar, vinculado con su contexto y con los otros.

La enseñanza de la lectura y la escritura desde este enfoque y como una competencia académica básica en el PEP 2004, tiene sentido a partir del uso social del lenguaje, y del lenguaje como una forma de comunicación y expresión, esta estrategia responde a ésta orientación. Proporciona al docente los elementos para involucrar al tutor y al tutorando en una situación de aprendizaje contextualizada y con la participación de otros, cumpliendo los fines comunicativos y sociales.

6.2 ¿Cuáles fueron los propósitos más relevantes?

- Desarrollar el lenguaje oral y escrito a través de sesiones de lectura de cuentos y de la comunicación con otros
- Dar un sentido social a la lectura en voz alta
- Acercar a los niños al lenguaje escrito a través de la interacción
- Diseñar, desarrollar y evaluar situaciones didácticas en las que los niños utilicen el Cuento para acercarse a distintas formas de expresión y desarrollar habilidades de comunicación.

6.3 ¿Cómo se implementó esta experiencia?

Las ideas pedagógicas que los docentes tenemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura están enmarcadas por un simbolismo en el que los adultos leen, corrigen, eligen las experiencias, califican la lectura en voz alta, califican la comprensión de la lectura, en una palabra, *deciden* cada estrategia, texto, valoración. Con esta propuesta nuestros esquemas sobre la *Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura* cambiaron, conocíamos los supuestos vigosianos acerca del aprendizaje entre pares, sabíamos también que un par más experto no es necesariamente el docente, incluso las docentes declararon haber implementado en muchas ocasiones estrategias para lograr aprendizajes en los niños apoyados en sus compañeros. Sin embargo, la secuencia que nos sugería Myriam Nemirovsky era nueva para nosotros, la interacción estaría a cargo de los propios niños, los docentes éramos una guía, los coordinadores, "abrimos" los canales institucionales para que se pudiera llevar a cabo la experiencia, en la que los niños de ambos niveles serían los actores principales.

La lectura de cuentos entre pares fue una oportunidad para que los niños del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" y de la escuela Primaria "Guadalupe Victoria" interactuaran, se llevó a cabo en tres ocasiones, en tres ciclos escolares,

participaron los niños de primer grado, de cuarto grado y de quinto grado de primaria, respectivamente. En cada experiencia, los niños de la Escuela Primaria leían a todos los niños del Laboratorio pedagógico.

El último ciclo escolar (2002-2003) en que se realizó esta experiencia los niños de quinto grado leyeron incluso a los niños lactantes y maternos, grupos que se incorporaron en octubre del año 2002.

El interés inicial de acercar a los niños preescolares al lenguaje escrito, nos permitió como equipo de docentes vincularnos académicamente entre nivel preescolar y primaria, involucrando a los sujetos que en ellos intervienen (niños, docentes, autoridades y padres de familia).

Se realizaron en promedio cuatro encuentros anuales, dos en la Escuela Primaria y dos en el Laboratorio pedagógico, con un intervalo entre cada encuentro, de cuatro a ocho semanas, dependiendo de los compromisos institucionales y festividades tradicionales.

En el primer encuentro de cada año, los niños preescolares tuvieron la opción de elegir a su tutor; los tutores trataban de atraerlos mostrando una actitud amable, sonreían, se mostraban pacientes, les enseñaban el cuento que traían; fue muy significativo para todas las docentes involucradas ver este primer acercamiento, ver como los niños mayores se "transformaban" en tutores responsables, afectuosos, atentos a escuchar y comprender a los tutorados.

Las maestras de la primaria inmersas también en un proyecto de comprensión lectora, nos comentaron como vivieron sus alumnos, entusiasmados, cada momento de la preparación de las sesiones.

Una aportación de las docentes del Laboratorio Pedagógico y de la Escuela Primaria a la propuesta de Nemirovsky, fue integrar a los niños en un momento

posterior a la lectura para realizar actividades de representación que les permitieran interactuar entre ellos y con elementos significativos de la lectura.

La estrategia más común en ese segundo momento fue invitar a la pareja de niños a graficar con distintos materiales, lo que ellos desearan acerca del cuento, cuando terminaban escribían su nombre, firmando la autoría de la obra. El momento de expresión gráfica del cuento resultó una opción más de acercamiento afectivo entre los niños. La expresión a través de imágenes quizá lejana para los niños mayores, propició un momento de expresión creativa para la pareja de niños, en la que se involucraron totalmente. Algunos pequeños se mostraron seguros de sí mismos al pedir orientación y apoyo a sus tutores, expresándose de manera oral con confianza; los tutores se mostraron pacientes, tolerantes y respetuosos ante las necesidades de los tutorados, respondiendo a ellas de manera asertiva, dentro de sus propias posibilidades cognitivas.

En otra ocasión por parte de la ENMJN, se invitó a un cuentacuentos para que los niños disfrutaran la literatura de una forma diferente.

En la escuela primaria, para el cierre de encuentros de lectura de un ciclo escolar, una maestra de quinto grado, preparó la presentación de una obra de teatro en el auditorio de la Escuela, fue la presentación del cuento de Blanca Nieves, los niños tuvieron la oportunidad de disfrutar el lenguaje escrito de una manera distinta ese texto se expresaba ahora de manera oral; los personajes y sus gestos se transformaron en expresión corporal, la lectura de imágenes sobre el vestuario se hizo una realidad en la escena. Los niños de ambos niveles educativos conocían el texto, sabían que iba a pasar, quien representaba a cada personaje, habían escuchado a través de una lectura en voz alta o de manera oral, lo que en ese momento se representaba en el escenario; se mostraron muy interesados.

En un encuentro que fue en el mes de diciembre en algunos grupos de los niños preescolares surgió la idea de elaborar tarjetas para los tutores, la mayoría de

ellos con dibujos y unos cuantos con grafías brillantes deseaban a sus tutores -que ellos llamaron "mi amigo de la primaria"- "Feliz Navidad y Año Nuevo". Las representaciones variaban entre piñatas, nochebuenas, etcétera; algunas más con intentos de representación de un texto que se podía "adivinar", a la práctica de lectura se incorporaba una producción escrita en un contexto social, con un significado y sentido.

Fue muy importante observar la manera natural en que los niños aceptaron que el dibujo y sus grafías son formas de expresión escrita válidas para comunicar algo a los otros.

En cada encuentro los niños sabían con quien habían compartido la lectura, los tutores tomaban de la mano a los niños preescolares o pasaban su brazo sobre los hombros de los pequeños para guiarlos a algún lugar de la escuela que previamente habían decidido con sus maestras y en el que pudieran estar cómodos para leer y escuchar la lectura. Las muestras de afecto e integración entre los sujetos involucrados son inefables.

Las despedidas cada vez eran más largas, los niños intercambiaron tarjetas o dulces, se despedían con afecto y nos preguntaban "¿cuándo es la otra?" "¿Adónde va a ser la que sigue?", nos resistíamos a la idea de tener que dejar este espacio educativo de encuentro.

Cuando los encuentros se veían afectados por la cantidad de niños participantes, que por diversos motivos no podían asistir, esto no fue un obstáculo para realizar las sesiones de lectura, los niños aceptaban con facilidad cambiar por este día de tutor o de tutorado. Fue significativo y valioso observar de nuevo la relación que se estableció entre los niños.

Los niños se mostraron más autónomos para la organización, para elegir dónde leer, para relacionarse. Hay dos casos que son ilustrativos uno en el que los niños

decidían leer otro cuento en lugar de graficar como se había sugerido por la docente, se movían en el espacio y traían otros cuentos para continuar "su" actividad. Otro en el que un tutorado perdía el interés y al darse cuenta la tutora, le dijo "ya no te voy a leer, mejor te lo voy a ir explicando...", lo que hizo muy bien utilizando como referencia la imagen y un poco del texto, así el tutorado siguió interesado. ¡Qué sorpresa me llevé al observar a la tutora!, una niña de diez años aproximadamente, resolviendo con natural sencillez un problema que a diario se nos presenta en las aulas.

6.4 Algunos logros importantes.

Si bien pudimos constatar un notable aumento en el interés por la lectura tanto en los niños preescolares como de la escuela primaria, no es menos relevante la relación afectiva que se generó entre niños y docentes.

Pudimos constatar dos tesis del constructivismo, una que parte del constructivismo psicogenético que sustenta que no hay aprendizaje sin afecto y otra del constructivismo sociocultural que nos señala los beneficios del aprendizaje a través de un par más experto, el cómo los otros y el medio social del sujeto apoyan su aprendizaje y su proceso desarrollo.

La habilidad lectora que se desarrolló tanto en los tutores como en los tutorados esta relacionada con una visión de lectura, que considera que la lectura en voz alta no es una práctica aislada para que alguien nos evalúe, no es una tarea tortuosa para los padres o para los hijos quienes pocas veces están entendiendo el objetivo de este acto, no es decifrar letras y palabras que no le dicen nada a los escuchas...

En estos encuentros los niños mayores valoraron su conocimiento y la posibilidad de compartirlo con un escucha real, y obtuvieron mayor confianza en sí mismos y en lo que han aprendido.

Los niños del Laboratorio Pedagógico tuvieron la oportunidad de experimentar sesiones de lectura a través de otro niño; alguien más cercano en todo sentido (edad, fisonomía, juegos, intereses, etcétera), que les permitió ver que la lectura está a su alcance, que no sólo los adultos pueden compartir con ellos la lectura convencional.

En ambos casos los niños también se dan cuenta que la lectura puede ser un espacio de encuentro con los otros, que nos podemos comunicar a través de los textos y descubrir muchas cosas.

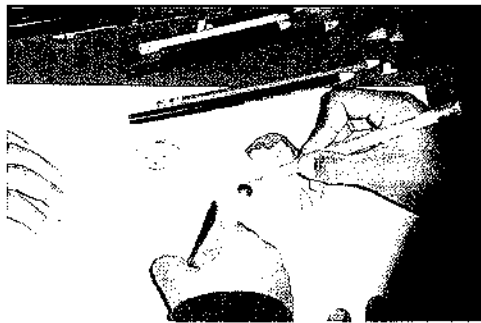
Los docentes logramos alcanzar los fines pedagógicos que nos propusimos. Y más aún encontramos un espacio educativo alternativo para conocernos y comunicarnos en el ámbito académico y en el ámbito personal; así como para conocer y compartir los fines y los contenidos curriculares comunes en los que podemos apoyarnos, dando seguimiento a las tareas y estrategias que diseñemos juntos y que estén relacionadas con los distintos niveles educativos, en este caso, preescolar, primaria y normal.

El papel de las autoridades tanto de la ENMUN, como del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" y de la escuela primaria "Guadalupe Victoria", siempre fue congruente con el de una gestión institucional no directiva, que se propone facilitar el desarrollo de proyectos académicos como el de sus maestros y alumnos.

Lectura de cuentos entre pares. Alumnos de quinto grado de escuela primaria Guadalupe Victoria leyendo al grupo de niños lactantes del laboratorio pedagógico.



Lectura de cuentos entre pares, alumnos de la escuela primaria Guadalupe Victoria leyendo a niños preescolares en las instalaciones del Laboratorio Pedagógico.



Lectura de cuentos entre pares, en la escuela primaria Guadalupe Victoria, alumnos de esta primaria leyendo a los niños preescolares del Laboratorio Pedagógico.



CAPITULO VII

Otros textos , otros espacios, otros sujetos involucrados... unidos para acercar a los niños al lenguaje escrito.

7.1 Trabajo con otros textos.

Explicar aquí otras secuencias didácticas que se trabajaron, excedería los fines de este informe, por lo que sólo haré una referencia breve de los textos se trabajaron, además del nombre propio y el cuento y cómo pudimos analizar junto con los niños las características del sistema de escritura, a partir de esos textos. Es importante resaltar que el enfoque de Myriam Nemirovsky nos exigía rescatar en cada diseño y aplicación de una actividad puntual o secuencia didáctica, el carácter social que permeaba la utilización de cada tipo texto, y por otro lado aprovechar los elementos que hacían significativa la experiencia para los niños.

Los textos que se trabajaron además del Nombre Propio y el Cuento, son la receta, el friso, la correspondencia y los mensajes.

La utilización de las **Recetas** en el trabajo de acercamiento al lenguaje escrito, en la mayoría de los casos se llevó a las aulas como una actividad puntual, en el primer año se destino el día viernes para su realización. Los niños diariamente llevaban un desayuno para compartir después del recreo, entonces se nos ocurrió que podíamos aprovechar esta situación para integrar las recetas en la realización de su propio desayuno el día viernes. Se sugirieron platillos sencillos como tostadas de pollo, plátanos con crema, ensalada de frutas, etcétera.

Acordamos que la receta debía ir escrita en computadora, en algunos grupos de acuerdo a sus características de desarrollo, se utilizaron imágenes que acompañaban al texto, o bien sólo imágenes, con el fin de que los niños pudieran leer y seguir el procedimiento para la realización de los platillos.

La letra elegida debía ser acorde a la tipografía que en cada grupo, se utilizaba en gafete de los niños, el texto debía destacar las características del sistema de escritura que podían ser analizadas por los niños: el título, el lenguaje que se emplea, la distribución del texto (columnas para ingredientes y cantidades, prosa para la manera de hacerse, el número de porciones identificado, etcétera).

Fue muy interesante observar que los niños de tercer grado identificaban algunas letras de su nombre y entonces relacionaban las palabras de los ingredientes que las contenían. Un ejemplo es el de una receta de tostadas de pollo, Leticia, (una niña de 3er grado a cargo de la Mtra. Lourdes Sánchez Capilla), por propia iniciativa nos señaló en dónde decía lechuga, le preguntamos ¿cómo lo sabes? Ella de manera natural nos dijo "por que es la de Leticia".

También se aprovechó este tipo de texto cuando las docentes requerían un procedimiento o instructivo que pudiese ilustrarse gráficamente (con imágenes y texto), para elaborar alguna masilla, como el foundation para las calaveras de Día de Muertos, o una masa de harina y sal para un adorno del día de las madres. Así las situaciones fueron analizadas y aprovechadas de manera sistemática.

Con el Programa de Educación Preescolar 1992, la planeación con los niños se hacía de manera gráfica en lo que se llamó el **friso**, en él se especificaba la secuencia de las acciones a realizar dentro de un proyecto, así como la organización y recursos que se requerían, lo ideal era que esa planeación pudiera ser escrita y leída por los niños, por lo que se incluían imágenes y texto.

Para vincularnos con esta metodología y la forma de planeación colectiva se tomó un acuerdo para que todos los textos que se producían en el aula, en este caso el friso, se manejaran con la misma tipografía que se empleaba en la secuencia didáctica del Nombre Propio.

Por otro lado las docentes titulares destacaban algunas características del sistema de escritura, que podían trabajarse con este tipo de texto, como la direccionalidad, de izquierda a derecha y empleando la idea de renglones cuando las columnas se prolongaban a más de uno; la función social del texto, en este caso como memoria colectiva sobre qué se iba a realizar, cómo nos organizaríamos, con qué se realizaría las distintas acciones y quiénes participarían trayendo algún libro, algún material, etcétera. Por otro lado, el friso tenía también una función como un registro de actividades realizadas y era un espacio de evaluación constante de lo planeado.

En el friso los niños comunican a otros cuál es el interés, problema o situación que se está trabajando en el aula y a su vez el friso les comunica en qué momento dentro del desarrollo se encuentran. El friso está dirigido a un público específico y tiene características propias, dentro del Jardín de Niños.

Con la publicación de las Orientaciones Pedagógicas para la Planeación en los Jardines de Niños, y el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004, las docentes han continuado la planeación gráfica con los niños, este texto (friso o planeación gráfica, dependiendo la forma de intervención) de apoyo se ha hecho necesario dentro del aula, tiene fines comunicativos y representa una expresión del lenguaje escrito de su entorno.

En el caso de la **Correspondencia**, se utilizó cuando era propicio, aprovechando las festividades relacionadas con el ámbito familiar se planteó como una actividad puntual o como parte de una secuencia didáctica. Esta acción se vinculó, por ejemplo, con las festividades por la época navideña, para realizar una tarjeta para la familia, los dibujos en sí mismos representaban lo significativo de la ocasión y además algunos niños en los distintos grados y grupos escribían algunas grafías y firmaban con su nombre, otros usaban el alfabeto móvil, la máquina de escribir, o la computadora para incluir un mensaje en su tarjeta, cabe mencionar que sus

producciones correspondían y eran respetadas de acuerdo al desarrollo de cada uno.

Los primeros años en que se llevó la aplicación del enfoque de Nemirovsky, las maestras en formación que tenían sus prácticas escolares en el Laboratorio Pedagógico, utilizaron la técnica de la correspondencia, enviaron cartas entre los niños de un grupo del Laboratorio Pedagógico y otro grupo de niños, de un Jardín de Niños en el que practicaba otra pasante, algunas veces mi papel fue de enlace, de "cartero", las cartas eran en su mayoría dibujos de los niños que expresaban afecto, buenos deseos. Las maestras en formación, la maestra del grupo y yo servíamos como amanuenses, cuando los niños lo requerían, escribiendo pequeñas frases que nos dictaban para comunicarse con los niños a los que sería entregada la correspondencia.

Para que la correspondencia tenga sentido es necesario que exista un lector real y un escritor, en una situación social lo más cercana posible a la realidad. El escritor en este caso, es el niño que dicta a algún adulto que le sirve como amanuense. Nemirovsky nos enseñó que el niño es quién escribe aún cuando no grafique, el niño es el autor, "Se escribe con la cabeza, no con la mano, se escribe pensando y algunas veces con la mano. No se puede escribir sin pensar, pero si sin trazado"²⁴.

Una manera, entre otras, en que se integró la correspondencia por parte de las docentes fue solicitando a las madres y padres de familia que en el día del niño regalaran una carta a los niños, se pretendía crear un canal de comunicación innovador, en el que les dijeran a sus hijos algunos sentimientos, expectativas o anhelos a partir de su relación familiar, por ejemplo: cómo fue sobre su llegada a la familia, lo que sentían y querían para ellos.

²⁴ Palabras de la Mtra. Myriam Nemirovsky en su conferencia dictada en la ENMJN el 6 de septiembre de 2004, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Esta carta sería leída en esa fecha y se sugería guardarla como un registro en el tiempo de lo que los padres pensaban de sus hijos en esa época y de las expectativas afectivas que tenían para ellos. El fin comunicativo relacionado con el lenguaje era rebasado, las palabras se convertían en un medio de comunicación afectiva, más allá de lo que podían expresar de manera oral.

Finalmente y con la seguridad de haber dejado algunos textos sin mencionar, quiero hacer referencia al uso de los **Mensajes** como otro texto para analizar con los niños las características del sistema de escritura y para ayudarlos a comprender la función comunicativa del lenguaje escrito. Las docentes del Laboratorio pedagógico también aprovecharon este texto para acercar a los niños al lenguaje escrito.

Los mensajes son un texto de uso cotidiano en el jardín de niños, se escriben mensajes a los padres de familia para enterarlos de características del desarrollo de sus hijos, para enterarlos de la función social y pedagógica del Jardín de Niños, para anunciarles algunos eventos escolares próximos, para solicitar su apoyo en la realización de un trabajo escolar, para darles a conocer alguna noticia, etcétera.

Sin duda este texto debe integrarse al trabajo con los niños, si es posible compartir con ellos aquello que queremos comunicar a sus padres y acordar con los niños qué se va escribir en el mensaje y cómo sería mejor escribirlo, haciéndolos partícipes de la corrección y producción del texto final.

Generalmente los niños saben que la docente solicitará apoyo a los padres, o que los va a invitar a algún evento escolar, a través de un mensaje que pegará en la puerta o la ventana del aula, incluso ven a la educadora escribir el mensaje. ¿Por qué no aprovechar esta oportunidad para que los niños participen en la producción del texto?.

Podríamos iniciar esta secuencia diciendo a los niños que vamos a escribir un mensaje para los padres y qué es lo que comunicará, en la medida en que esta práctica se vuelva cotidiana e inclusiva, podemos involucrarlos en la redacción del texto y analizar algunas características del mismo.

Al realizar esta práctica de manera continua los niños aprenderán que para escribir un mensaje lo primero es dirigirlo a alguna persona, en este caso a los padres de familia, mediante la experiencia sabrán como iniciar, "Queridos padres de familia:" o bien "Papás y Mamás:". Posteriormente sabrán que se incluye una redacción en la que se explica, solicita, invita... para al final escribir quién es la persona o personas que quieren dar a conocer ese texto.

En general los textos que se utilizaron en las aulas cobraron un sentido y significado. Estaban en el contexto "desde siempre", a partir del análisis, la discusión, y la reflexión sobre la teoría y la práctica se presentó como un reto para las docentes el crear situaciones innovadoras utilizando los distintos textos de uso cotidiano en el entorno de los niños.

7.2 Revalorar la integración de un área de biblioteca en las aulas.

Una secuencia didáctica que se trabajó en todos los grupos fue *integrar un área de biblioteca en las aulas*, hasta entonces las docentes usaban la biblioteca escolar para investigación y recreación. Al profundizar en el enfoque de la Mtra. Nemirovsky, sobre todo a partir de las reflexiones en torno a la lectura de Liliانا Tolchinsky "Leer y escribir en la escuela", las docentes consideraron la necesidad de implementar la biblioteca de aula.

Este fue un trabajo del que se responsabilizaron totalmente las docentes titulares de los grupos, de acuerdo a las características de los niños y de su aula, definieron el espacio, diseñaron el mobiliario o contenedor a emplear, planearon la

distribución de los materiales y organizaron su funcionamiento. Logrando diseñar diversidad de opciones para conformar el área de biblioteca en cada aula.

Las lecturas analizadas nos permitieron sustentar la necesidad de integrar un área de biblioteca dentro del aula, independientemente de que exista o no una biblioteca escolar, ya que:

- Si la escuela preescolar pretende partir del contexto del niño y aprovecharlo para que sus aprendizajes sean significativos, entonces los libros deben estar integrados en el espacio donde los niños puedan acceder a ellos fácilmente, ya sea para recreación o para consulta. La mayoría de los niños de manera cotidiana interactúan en sus hogares con libros, revistas, folletos de publicidad y otros textos, que son parte de un ambiente alfabetizador extraescolar, la escuela entonces, requiere apoyarse en este principio para integrar todos los textos del entorno del niño al aula.
- Por otro lado los fundamentos del aprendizaje a través de la acción del sujeto, el sujeto activo que plantea Piaget, no sólo debe poder acceder a los objetos - en este caso libros- y manipularlos, sino que el docente debe generar una acción cognitiva constante respecto del objeto que pretendemos conozca y se interese en él ¿Cómo podíamos interesar a los niños del Laboratorio Pedagógico en el lenguaje escrito sin que estuviera en contacto con las imágenes, las historias, los diccionarios, los periódicos? ¿Cómo podrían diferenciar entre un texto y otro si sólo nos ocupáramos del Nombre Propio? ¿Cómo rescataríamos el uso social de la lectura y la escritura en la escuela, sin "invitar" a los textos del entorno - los que conoce el niño a través de sus padres y el ambiente urbano- a las aulas? ¿Cómo emplear estos textos para ayudar a los niños a analizar y comprender el sistema de escritura? ¿Cómo mostrar a los niños que los textos nos comunican algo y nos sirven para comunicarnos?.

- Como he mencionado antes, los fundamentos de los programas de educación preescolar desde sus inicios, han planteado el uso de los cuentos y otros textos, para la formación de los niños. Entre los más recientes, el PEP 1981, planteó que se implementaran los rincones, incluyendo uno de lectura, y en el PEP 1992, con la propuesta metodológica del trabajo por proyectos, el área de biblioteca se considero de particular relevancia, en esta metodología la constante investigación que hacen los niños junto con su educadora, llevaba implícito el requerimiento de este espacio; que se ve enriquecido de acuerdo a las necesidades del proyecto que se plantee.
- La biblioteca de aula debe contar con materiales de todo tipo y lo más variado posible, por supuesto cuentos diversos, clásicos, contemporáneos, de distintas culturas; textos de literatura infantil que contengan rimas, adivinanzas, trabalenguas, juegos digitales, chistes. Libros informativos adaptados para niños preescolares, sobre animales, alimentación, experimentos. Libros con recetas de cocina, relacionados con la arquitectura, la decoración, con partituras musicales, de pintura, escultura, en otros idiomas. La variedad en los tamaños, el papel, la distribución del texto, las ilustraciones, los títulos, la presentación en general, permitirá a los niños tener un conocimiento cada vez mayor de los textos, valorar su contenido y establecer una relación cercana a los mismos, en la que los textos son necesarios y útiles para cada momento de nuestra vida.

7.3 Otros espacios educativos... Visita a la librería Octavio Paz, a la fábrica de libros del FCE y organización de Ferias de Libro.

Es evidente que para el cuarto año de aplicación de este enfoque las docentes habían consolidado su formación en este contenido de desarrollo y en el diseño de estrategias congruentes con el mismo. Desde entonces hasta la fecha, conocen a los principales autores y pueden buscar información relacionada con los conceptos que se trabajan desde esta perspectiva teórica, no requieren un apoyo tan

específico para la formación, tienen los elementos suficientes para desarrollar sus proyectos de manera autónoma.

En razón de lo anterior, decidí junto con el apoyo de las autoridades de la ENMJN, continuar apoyando el trabajo sobre el lenguaje escrito que se realiza en la ENMJN y que se vincula con los niños preescolares, por un lado trabajando con las maestras en formación y por el otro rescatando el trabajo que ya se había iniciado en el Laboratorio Pedagógico: con los padres, como responsable de la biblioteca infantil²⁵, las vistas a la librería, las visitas a la fábrica de libros, organizando Ferias de libro. Todo esto con base en los principios del enfoque de Nemirovsky, retomando los recursos y espacios que nos ofrece el entorno, que de manera natural representan una situación social real en la que podemos aprender y enseñar sobre el lenguaje escrito.

Las **visitas a la librería Octavio Paz** del FCE, se han realizado durante los últimos cuatro años, incluyendo el ciclo escolar 2003-2004, entre los principales objetivos que han guiado esta acción están que los niños tengan la experiencia de conocer este espacio, saber qué es una librería, cómo esta organizada, y qué materiales nos ofrece; identificar algunas características de la diversidad de libros que existen, percibiendo de manera directa su grosor, su empastado, la tipografía, los contenidos a los que están aludiendo; reconocer algunas características comunes a todos libros, elegir un libro de manera y comprarlo.

La visita era guiada por una persona especializada de la subgerencia de Libros para Niños y Jóvenes del FCE. Nos recibían en la puerta de la librería y entonces se realizaba un recorrido por las distintas secciones de la misma, en el trayecto se iban presentando a los niños textos de distintos grosores y colorido, de distintas áreas del conocimiento algunos de gran impacto para los niños como los libros de arte y sus ilustraciones o textos de arquitectura, cocina, tradiciones; otros que podrían ser similares, como los teóricos de distintas disciplinas, entre otras

²⁵ En el capítulo siguiente se especifica con mayor precisión mi trabajo como responsable de la BI

filosofía, derecho, pedagogía, literatura. Concluíamos el recorrido en la sección infantil, como en las anteriores los niños podían tocar los libros y hacer preguntas.

En ese segundo momento, en el área infantil, les leíamos algunos textos y los niños podían explorar libremente los libros que reconocían o que eran totalmente nuevos para ellos. Pudimos observar con gran orgullo que la mayoría de los libros del FCE eran conocidos para ellos, principalmente en el caso de los niños de tercer grado, identificaban las portadas, conocían las historias que contenían y hablaban de los personajes de manera familiar.

En el tercer momento los niños participaban en un taller que les permitía representar y expresar aquello que para ellos había sido más significativo. Las historias relacionadas con su propia historia, los personajes con los que más se identifican, las situaciones que podían coincidir con alguna situación que hasta ahora no habían podido resolver, etcétera.

Los talleres se organizaban sobre un eje articulador, que podía ser, los personajes de los cuentos que les habíamos leído, o diversas representaciones de alguna de las historias.

Finalmente los niños se dirigían de nuevo a la sección infantil de la librería, ahí podían elegir un libro de manera totalmente autónoma y como cualquier otro visitante dirigirse a la caja para pagarlo. Las implicaciones de esta situación educativa para el desarrollo de los niños, en relación con los campos de desarrollo afectivo y el cognitivo, eran por un lado brindar a los niños la posibilidad de elegir un texto, lo que les genera confianza y seguridad, así como un espacio para la expresión de sus motivaciones, gustos e intereses. Por otro lado, la experiencia al realizar una operación de compra-venta real, les permitió tener un acercamiento a las categorías básicas del desarrollo cognitivo, y emplear sus conocimientos matemáticos en un ámbito social.

Es importante destacar que en esas visitas se concertó un descuento del 45% en los libros que adquirieran los niños, con el fin de que pudieran participar en la experiencia en el momento de la elección y compra de un texto.

Nuestra experiencia en cada año que se han realizado las visitas a la Librería Octavio Paz, es que el 90% por ciento de los niños participan en ella, desde la planeación en las aulas, pasando por el recorrido de la escuela a la librería, el recorrido dentro de las instalaciones de la misma, la participación en el taller y la compra de un texto de su elección.

Entre otros resultados relevantes, después de esta experiencia, los niños se convierten en un agente para acercar a su familia a la librería, quienes en ocasiones nunca la han visitado; y muestran interés por otros libros, además de los libros para niños.

La propuesta de **Visitar la Fábrica de Libros**, nace de la vinculación interinstitucional que establecí con el FCE. Los objetivos de esta experiencia son, que los niños conozcan el proceso de impresión de un libro, que valoren el trabajo de otros para hacernos llegar un texto, que se conozcan distintos tipos de libros, entre los principales.

Esta acción se ha realizado en tres ciclos escolares, con un grupo de treinta y cinco niños en cada ocasión, se incluyen a cinco niños de cada grupo de segundo y tercer grado.

De igual manera se planea la visita, se hacen mensajes para los padres, se hace una lista de "cosas que necesitamos para la visita", se recopilan los permisos de los padres, etcétera. Una vez en la fábrica una persona especializada del FCE nos guía en el recorrido, los niños pueden observar el proceso que implica la impresión y empastado de un libro; las grandes máquinas que dan el color, cortan el papel, empastan con pegamento o costura.... al final pueden reconocer algunos títulos

que han visto en su aula o en la biblioteca. La experiencia termina con un regalo, un libro recién "salido".

Con la relación académica que se estableció con el FCE, logré junto con el Mtro. Juan Soto Trejo, entonces responsable de Área de Investigación, que el FCE nos otorgara un descuento muy importante para nuestra institución, así se me ocurrió la idea de ofrecer a la comunidad de la ENMJN y del Laboratorio Pedagógico, los textos de esta editora en lo que llamé **Feria de Libro**.

La finalidad era dar una posibilidad real a las maestras en formación y a los niños para contar con material de lectura de calidad y de hacerse de un acervo importante que apoyara su formación como lectores.

Hacia una selección de textos, los pedía a la Gerencia de Libros para Niños y Jóvenes y todo el personal de área me apoyaba en la tarea de recomendar algún texto, comentarlo con las alumnas o los padres de familia y distribuirlos.

7.4 Otros sujetos involucrados.... sesiones de cuenta cuentos

Las **sesiones de cuenta cuentos** son quizá una de las estrategias más difundidas para apoyar el desarrollo del lenguaje en los niños y para acercarlos a la literatura, y por ende a la lectura y la escritura. Un cuenta cuentos profesional nos permite apropiarnos del lenguaje en sus distintas expresiones, corporal, oral, musical, gestual, gráfico, teatral, plástico...

En la gestión que realicé con el FCE logré que nos enviaran un cuenta cuentos al menos cuatro veces en el año, generalmente al Lic. Gerardo Méndez Pinzón. Distribuía las sesiones de tal manera que toda la comunidad fuera beneficiada, generalmente destinaba una sesión para maestras en formación, otra para padres de familia y dos para los niños.

En el caso de las sesiones programadas para los niños, las docentes titulares del Laboratorio Pedagógico tenían la oportunidad de observar las estrategias, habilidades y actitudes del cuenta cuentos, analizarlas y retomar algunos elementos que enriquecían su práctica docente cotidiana, en dos vertientes principales. Primero en relación a su propia intervención, la reflexión sobre el trabajo del cuenta cuentos les permitió descubrir algunas manifestaciones de los distintos lenguajes para acercarse a la narración y a la lectura, reflexionar sobre ellas y aplicarlas para mejorar sus habilidades en esos rubros.

El manejo que el cuenta cuentos hace de los personajes y las situaciones y cómo emplea toda su expresividad dio la pauta a una valoración y transformación de su propia intervención. Por otro lado asistir a la sesión programada para los niños, les ofrecía un espacio para observar a los niños y valorar su desarrollo, "no estar al frente" permitió a las docentes observar algunos logros respecto a este y otros contenidos de desarrollo.

En las sesiones programadas con Padres de Familia, contamos con la participación de un grupo amplio de la comunidad, familiares interesados en dar continuidad a las acciones que se realizaban en las aulas, dedicaron su tiempo para escuchar y disfrutar de la narración y la lectura de cuentos. Los objetivos de estas sesiones eran, dar a conocer a los padres de familia el trabajo que realizamos con los niños, brindarles un espacio de disfrute de la literatura infantil y motivarlos para incluirse en el trabajo de lectura que realizamos con sus hijos.

Esta actividad abrió un canal de comunicación afectiva con los docentes y entre los padres e hijos, los padres aceptaban mediante esta vivencia, "la invitación" para realizar este tipo de actividades en casa, con sus hijos.

Algunos padres nunca habían tenido la oportunidad de asistir a una sesión como ésta, en sus comentarios finales valoraban los efectos que producía la experiencia, les entusiasmaba pensar en el deseo que provocaba para acercarse

a la lectura. En el ambiente se sentía un entusiasmo renovado para leer, hablar y expresar a sus hijos esta experiencia que los había hecho disfrutar de la palabra.

Las sesiones programadas para las maestras en formación se aprovecharon generalmente con los grupos de primer grado, con el apoyo de la asignatura Estrategias para el Estudio y la Comunicación, en el primer año la generación es de aproximadamente doscientas a doscientas cuarenta alumnas.

Los objetivos principales con los que se planteó esta acción, fueron, apoyar la formación inicial de las futuras docentes, brindar al alumnado un espacio de análisis sobre sus propias habilidades comunicativas, y crear un espacio de disfrute y acercamiento a distintas formas de literatura infantil.

7.5 Estrategias que se implementaron con los padres de familia: platica introductoria sobre el desarrollo del lenguaje en el niño preescolar, talleres de lectura a padres de familia.

Otro requerimiento que plantea Nemírovsky para la aplicación de este enfoque está relacionado con la participación de los padres de familia, por lo que planteo acciones para involucrarlos en el acercamiento al lenguaje escrito de sus hijos.

Pensé en una actividad inicial que nos permitieran que los padres de familia conocieran el enfoque con el que pensamos y trabajamos lectura y la escritura en el Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre". Estas ideas se dieron a conocer a los padres en una **plática sobre este enfoque**, se realizaron tantas sesiones como grados hay en el laboratorio Pedagógico, una para padres de niños de tercer grado, otra para padres de los niños de segundo grado y una más para padres de primer grado; esta división es congruente con los procesos de desarrollo en cuanto al lenguaje escrito y al pensamiento simbólico, de los niños.

Otro fin de esta acción, es dar continuidad y sentido al ambiente alfabetizador que el niño vive en su contexto cotidiano, ya sea dentro del aula o en su hogar. Realizar la lectura de cuentos por otro más experto, dar a conocer las características de distintos tipos de texto, participar en las sugerencias para el trabajo con la correspondencia, participar en tareas sencillas que impliquen un uso social del lenguaje, entre otras.

Estas pláticas estuvieron a mi cargo, y como ponente invitada tuve el honor de contar la participación de la Lic. Eva Janovitz Klapp, durante seis años. En las sesiones de los primeros tres años dimos a conocer a los padres de familia algunos rasgos del desarrollo del lenguaje en sus hijos y el enfoque de la propuesta, además de algunas recomendaciones para trabajar la lectura y la escritura en el hogar mediante prácticas sociales. En los años siguientes al primero de aplicación, también se incluyeron algunos datos relevantes sobre los resultados obtenidos en el año anterior.

Un recurso importante en estas sesiones fue dar a conocer a los padres de familia, el análisis de algunos trabajos gráficos de los niños, y la evolución en la producción del nombre. Esto fue posible gracias a que en el equipo de autoformación docente, se tomó el acuerdo de crear expedientes de algunos niños tomados al azar; en los que se recuperarían algunas producciones a lo largo del ciclo escolar, lo que nos sirvió para sistematizar y valorar los avances y los retos.

A partir del cuarto año se da todo el tiempo de exposición a la Lic. Janovitz quien habla a los padres de familia del proceso de desarrollo del lenguaje escrito en los niños pequeños, esto en las sesiones de tercer grado, y acerca de cómo evoluciona el lenguaje oral en los más pequeños, a los padres de los niños de primer y segundo grado.

Actualmente dentro de esta sesión, al concluir la exposición leemos a los padres y madres de familia uno o varios cuentos con la finalidad de sensibilizarlos respecto

a la lectura como un momento para sí mismos y los invitamos a explorar algunos textos de manera libre con la finalidad de que conozcan los materiales con que trabajamos la lectura con sus hijos.

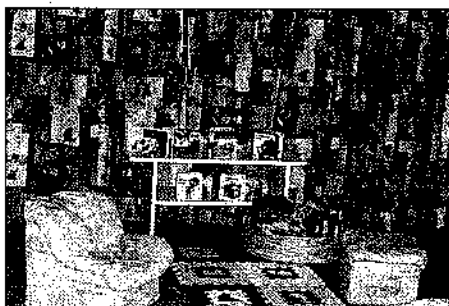
En este ciclo escolar después de la plática, se invitó a los padres para que vengan a leer a los niños en una sesión programada mensualmente.

Otra acción para sensibilizar a los padres hacia la lectura consiste en invitarlos a participar en **sesiones de biblioteca o talleres de lectura**, como los que viven sus hijos en la biblioteca infantil.

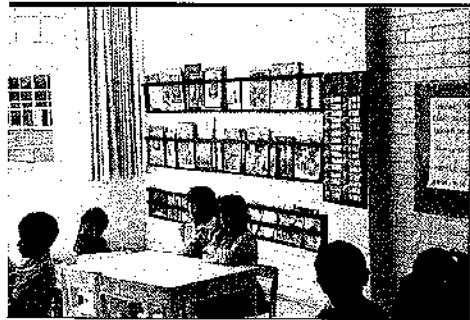
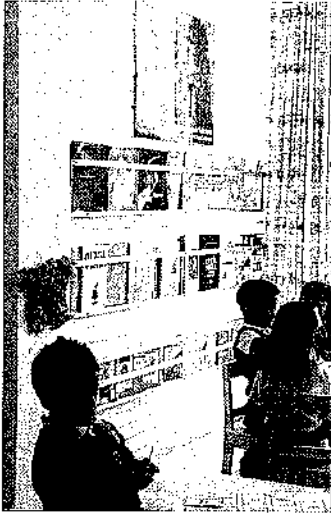
Las sesiones están organizadas en tres momentos, en el primero los padres disfrutan de la lectura en voz alta o de la narración de los responsables de la biblioteca infantil, en el segundo exploran los textos de manera libre o bien a través de una dinámica en la que se dan unos minutos para leer un cuento y después se rota a la derecha o izquierda en cinco o seis ocasiones, en el tercer momento se invita a los padres a compartir el texto que más que les gustó con una pareja, triada o en el colectivo.

El tercer momento puede variar de acuerdo al número de sesiones a las que han asistido los padres de familia o al interés que muestren en la dinámica que se ha seguido, se sugiere incorporar la representación teatral, gráfica, plástica o corporal de algún cuento; invitarlos a analizar la sesión, hablar de los beneficios que encuentran en este trabajo, hacer preguntas a los coordinadores, entre otras posibilidades.

Fotografías de los distintos espacios o áreas de biblioteca de aula, que de acuerdo a las características de los niños diseñaron las educadoras . Foto 1 y 2, Biblioteca de aula de los grupos maternos, con canastas y libreros pequeños accesibles a los niños; Foto 3 y 4, bibliotecas de aula de grupos preescolares en libreros al alcance de los niños



Fotografía 1 y 2, espacios innovadores de biblioteca de aula, los libros están al alcance de los niños y con la posibilidad de leer las imágenes de las portadas. El diseño de los libreros permite también ahorrar espacio en el aula; Fotografías 3 y 4, Feria del libro para alumnas de la licenciatura y padres de familia del laboratorio pedagógico.



Fotografías sobre el trabajo con los padres de familia. Foto 1, sesión de cuenta cuentos, con Gerardo Méndez Pinzón; foto 2, Conferencia a padres por Eva Janovitz Klapp; Foto 3, Curso-taller para padres con Marcela Itala Numa Pacheco; foto 4, curso- taller con Gloria Adela Luna Estrada.



CAPITULO VIII

8.1 Perspectivas pedagógicas a partir del trabajo en la Biblioteca Infantil.

En éste año escolar finalmente la obligatoriedad de la educación preescolar es un hecho y representa un reto para los docentes vinculados con este nivel educativo. Las políticas publicas y los espacios en los medios para interesar a los padres de familia y a la sociedad en general en este servicio educativo que ofrece el estado, se han vinculado "entre líneas" a los aprendizajes formales como leer, escribir, realizar operaciones matemáticas y tener acceso a las nuevas tecnologías.

Sin duda, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños a través de sus distintas Áreas y Proyectos tiene una responsabilidad social ante el reto que esto representa para las futuras docentes y las docentes en servicio: *enfrentar esta visión educativa con una posición coherente con los principios del desarrollo del niño y el respeto por sus procesos individuales*. Al nombrarme responsable de la Biblioteca Infantil se buscó dar continuidad al enfoque con el que veníamos trabajando el acercamiento al Lenguaje Escrito, ahora dando una nueva perspectiva a las actividades que se venían realizando en este espacio educativo.

La Biblioteca Infantil que se fundó en el año de 1982, a la fecha cuenta con aproximadamente cuatro mil volúmenes, la mitad de ellos son títulos de cuentos para niños y la otra mitad son textos informativos que han sido adaptados para los niños de diversas edades.

Desde 1997 que inicio el trabajo de este proyecto se incorporó a los niños y a los padres de familia a sesiones de narración, para sensibilizarlos respecto al valor de esta experiencia e invitarlos a realizarla en su hogar de manera cotidiana.

Como he mencionado en febrero de 2002, las autoridades de la ENMJN me nombraron Responsable de la Biblioteca Infantil, desde este espacio se pretende

que de manera natural continué, junto con equipo responsable de la Biblioteca Infantil, dando apoyo las acciones de acercamiento al lenguaje escrito de los niños del Laboratorio Pedagógico. Así mismo, que trabajemos en las tareas de formación inicial en el contenido de desarrollo del lenguaje oral y escrito de las maestras en formación de la ENMJN. Además en la formación y actualización permanente de docentes en servicio interesadas.

Mi trabajo en la Biblioteca Infantil pretende vincular de manera sustentada estos requerimientos sociales y los principios pedagógicos congruentes con el enfoque constructivista que desarrolla Nemirovsky.

Tanto las autoridades de la ENMJN, yo como responsable de la Biblioteca Infantil y los docentes colaboradores en este espacio, hemos buscado transformar la concepción de la Biblioteca Infantil y de la didáctica de lectura y la escritura en este nivel educativo.

Hemos realizado y llevado a la práctica un diseño para conservar el sentido social del uso de textos y de la función de la biblioteca como parte del entorno.

Uno de los planteamientos es que la Biblioteca Infantil es principalmente un lugar de encuentro con los textos y con los otros, leer en este espacio permite establecer una relación entre personas donde la interacción es la base del aprendizaje.

Las sesiones de lectura y los talleres que se brindan tanto a los niños, como a las futuras docentes y otros profesionales permiten a los participantes vivir una experiencia personal a partir de las historias, de su interpretación, y la valoración individual de los relatos.

8.2 ¿Cuáles son los principales propósitos?

El trabajo de intervención que se realiza desde la Biblioteca Infantil contempla los siguientes ámbitos: los niños del Laboratorio Pedagógico (y niños de instituciones preescolares externas), docentes en servicio y futuras docentes del nivel. Entre los principales propósitos de cada ámbito se plantean:

Alumnado, docentes formadores y educadoras titulares de los grupos del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre"

- Aprovechar los recursos que ofrece la biblioteca infantil como un espacio de formación para las docentes y futuras docentes, en el campo de intervención para la adquisición y desenvolvimiento del lenguaje.

- Construir un espacio de reflexión y análisis en torno a las prácticas de lectura y los niños preescolares, en el que las docentes y futuras docentes de la ENMJN, puedan observar, diseñar, planear, explorar y evaluar propuestas alternativas para acercar a los niños preescolares al lenguaje escrito.

- Apoyar la formación inicial del alumnado a través de los servicios que ofrece la Biblioteca Infantil:
 - Sesiones de lectura y talleres con alumnas de la ENMJN
 - Pláticas específicas solicitadas por docentes de las distintas asignaturas
 - Préstamo y consulta en sala al alumnado y a la comunidad de la ENMJN
 - Préstamo a domicilio para alumnas "socias" en los periodos de práctica con el fin de difundir el enfoque que la ENMJN sustenta
 - Orientación y asesoría al alumnado

- Apoyar el trabajo de las educadoras del Jardín de Niños Anexo a través de los servicios y orientaciones que ofrece el equipo de trabajo de la Biblioteca Infantil.

- Brindar orientación y apoyo para el acercamiento al lenguaje escrito a los padres de familia y a los niños del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre".

Instituciones externas de educación superior y de educación preescolar

- Apoyar la formación continua de las docentes en servicio que nos visitan con sus grupos de niños preescolares, y de los futuros docentes de otras escuelas normales.
- Brindar asesoría y orientación a los profesionales interesados en desarrollar proyectos vinculados con el lenguaje escrito en el nivel preescolar, la conformación de espacios de biblioteca de aula o escolares.
- Brindar el servicio de la Biblioteca Infantil a las instituciones externas que lo requieran. Los servicios son:
 - Sesiones de lectura y talleres para niños de Instituciones Preescolares externas
 - Sesiones de lectura y talleres para docentes en formación de otras Escuelas Normales y para grupos de docentes en servicio que lo requieran
 - Préstamo y consulta en sala a profesionales interesados en la educación preescolar
 - Orientación y asesoría a instituciones externas o profesionales interesados

8.3 ¿Cómo se ha implementado el apoyo desde este espacio?

La biblioteca infantil en la actualidad promueve acciones diversas para el acercamiento al Lenguaje Escrito tanto al interior como al exterior de sus instalaciones. Además de las acciones que ya hemos mencionado (las visitas a la librería y a la fábrica de libros, sesiones de cuentos para padres, niños y maestras en formación, las pláticas para los padres de familia y las Ferias de

Libro), en apoyo a la formación inicial y con la finalidad de difundir entre **las futuras docentes** los resultados de este proyecto, desde el año escolar pasado 2003-2004 se realiza una acción de peculiar relevancia, el **diplomado** "Desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños preescolares".

Acciones vinculadas a la formación inicial

El **diplomado** esta dirigido a las alumnas de 5° y 6° semestre, les brinda la oportunidad de diseñar, planear, realizar y evaluar acciones sobre el uso de distintos tipos de texto con el enfoque Myriam Nemirovsky y su grupo, que pueden repercutir en sus prácticas de intervención docente.

Actualmente el diplomado que imparto cuatro horas a la semana, ha generado un espacio de análisis y de exploración, las alumnas participan en sesiones de lectura de manera sistemática con los niños lactantes y maternas del Laboratorio Pedagógico y reflexionan en torno al desarrollo del niño y a las estrategias propuestas, a partir de elementos que han adquirido en las asignaturas de Desarrollo Infantil y Adquisición y Desarrollo de Lenguaje. Además tienen la oportunidad de conocer nuevos textos relacionados con la práctica de lectura para bebés desarrollada por Marie Bonafe en Francia, y las propuestas para el trabajo con el nombre propio y el cuento, entre otras que les permiten profundizar en el contenido central del diplomado.

Otra acción que se planteó con las futuras docentes es la realización de los **cursos "Acercamiento lúdico a la lectura" y "Lectura para Bebés"**, que de manera alternada se han realizado en los dos últimos años escolares (2002-2003, 2003-2004). Este año se han programado los dos, uno a realizarse en el mes de enero y otro en mayo, estos cursos se planean en contraturno con la finalidad de que participen las madres de los niños del Jardín Anexo, que generalmente son alumnas, maestros formadores y trabajadores de la ENMJN, las educadoras del Laboratorio pedagógico interesadas y las alumnas del diplomado.

Para rescatar la lectura en este nivel educativo y bajo la premisa de que las futuras docentes no pueden interesar a los niños en la lectura, ni en la escritura, si ellas mismas no son usuarias, este ciclo escolar se planteó una estrategia nueva, llamada **"Conversando con los autores"**, en la que se pretende invitar a una vez por semestre a un autor o autora de los textos que las alumnas han leído en las distintas asignaturas, en esa sesión se realiza la presentación del libro y se propicia una conversación con el autor en torno al mismo.

El viernes 12 de noviembre de 2004, se realizó la primera sesión teniendo como invitada a la Dra. Fabienne Bradu, autora del libro Antonietta, texto de lectura obligatoria en la asignatura Estrategias para el Estudio y la Comunicación, en esta sesión participaron alrededor de doscientas alumnas de primer semestre, quienes tuvieron la oportunidad de conocer la mirada de la escritora y sus motivaciones, a través de preguntas inteligentes e interesantes que formularon después de haber leído este texto.

En apoyo al trabajo de las docentes titulares de los grupos del Laboratorio Pedagógico

Se realizaron tres **conferencias dirigidas a los padres de familia** sobre la importancia de la lectura y el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños preescolares. Se realizaron sesiones por rangos de desarrollo de los niños, como en los años anteriores, con el fin de brindar a los padres de familia una visión más cercana al proceso de sus hijos. Una sesión fue para los padres de niños de tercer grado, otra para padres de niños de segundo grado y la última para padres de los niños lactantes, maternos y de primer grado. La asistencia de los padres fue del 60%.

Préstamo a domicilio a los niños del Laboratorio Pedagógico, esta acción se implementó el ciclo escolar pasado, con la finalidad de que los niños cuenten en su hogar, con un acervo variado y suficiente para continuar este trabajo en familia.

Los padres de familia interesados, tienen una opción real para continuar el trabajo de acercamiento a la lectura en su casa.

Los beneficios de leer en la familia son entre otros promover la interacción y la comunicación, traer temas de conversación distintos, utilizar un lenguaje alterno al de uso cotidiano, brindar expectativas sobre lugares, profesiones, etcétera.

El niño elige un libro, esa elección nos dice algo sobre él, sobre su personalidad y sus intereses. Una vez que lo ha elegido pasa con alguna de nosotras, quien le pregunta cómo se llama o cómo cree que se llama el libro que se llevará, en otro momento puede informarle cuál es el título señalando con el dedo, anota el nombre en una hoja de registro individual, que nos permite ver al final del año cuántos, cuáles y con que frecuencia se ha llevado los distintos títulos.

Finalmente en una hoja tamaño carta con cuatro divisiones horizontales de ocho centímetros aproximadamente o una tarjeta para ficha bibliográfica en blanco (según el desarrollo de los niños) los niños "firman" con su nombre o como ellos prefieran, con la finalidad de dar sentido a la función de la Biblioteca en este rubro. El niño voluntariamente adquiere la responsabilidad del cuidado del libro y se compromete con su firma.

Es muy interesante como docentes y como padres de familia, poder analizar al final del año, la evolución de la escritura del nombre, y el interés mostrado por los niños y su familia en esta acción.

Con seguridad he olvidado hacer referencia a alguna acción, sin embargo no es objetivo de este informe hacer un análisis exhaustivo de cada situación, sino dar a conocer las principales acciones, que puedo considerar fueron las situaciones y secuencias didácticas en relación con el uso del Nombre Propio y el Cuento.

Fotografía 1. Jesús Silva Frago, Marcela Itala Numa Pacheco, y Gloria Adela Luna, primer equipo de trabajo de este proyecto en la Biblioteca Infantil; . Foto 2, 3 y 4, Actividades académicas con niños y maestras de instituciones preescolares externas.



Imágenes del trabajo con alumnas del diplomado., Foto1, sesión de reflexión y análisis sobre las lecturas del marco teórico del proyecto; foto 2 y 3, intervención pedagógica con los niños lactantes y maternos; foto 4, intervención pedagógica con los niños preescolares de servicio de comedor.



Fotografías del "curso de lectura para bebés" para las alumnas de la licenciatura que son mamás de algunos niños del este grupo, así mismo contó con la participación de las docentes titulares del laboratorio pedagógico. Foto 1 y 2, alumnas de la ENMJN, docentes y auxiliares del laboratorio pedagógico, y trabajadoras de la ENMJN que cuentan con este servicio para sus hijos. Foto 3, dos bebés lactantes en el acercamiento a los textos.



Foto 1, de izquierda a derecha, Marcela Numa , Raquel Bárcena, Fabianne Bradú y María Esther Fuentes; Foto 2, Rosa María Cruz, Marcela Numa, Fabianne Bradú y María Esther Fuentes. Gráficas tomadas durante la sesión "Platicando con los autores", invitada Fabianne Bradú, autora de la biografía de Antonieta Rivas Mercado, participaron alumnas de la Asignatura Estrategias para el estudio y la comunicación. Foto 3 y 4, Trabajo con padres de familia en la biblioteca infantil.,



Conclusiones

A la mayoría de los adultos la lectura nos fue "prescrita", leer no fue una tarea cotidiana, ni interesante, desciframos con dificultad en los primeros años de nuestra escolaridad, leer fue una herramienta que usamos para preparar los exámenes y para aprender de memoria los conceptos... Escribir en el siglo XXI aún se vincula con la noción de dibujar letras, la escritura mecánica de frases sin sentido que seguramente recordamos aún continua y esta relacionada con la caligrafía, en fin, esta situación no afectó de manera definitiva nuestra vida, ni nos dejó una huella imborrable que requiera de psicoanálisis. Lo que sí sabemos es que nos "vacunaron" contra leer, la transición a la lectura y la escritura, la vivimos como un problema desde nuestro papel como niños; y seguramente fue vista por nuestros maestros también como un problema.

Lo anterior podría pensarse como una referencia de prácticas de al menos hace treinta años, cuando yo pasé por la escuela primaria, por curiosidad pida su cuaderno a cualquier niño de primer o segundo grado de primaria, hay una probabilidad muy grande de que la descripción hecha en el párrafo anterior se cumpla como una predicción fatal.

En contraposición encontré el trabajo de investigación sobre el desarrollo del lenguaje escrito que se genera en México que esta a la vanguardia, que la Dra. Emilia Ferreiro, la Mtra. Myriam Nemirovsky, la Mtra. Margarita Gómez Palacio y la Mtra. Margarita Arroyo, entre otras; tienen casi tres décadas difundiendo. El punto de partida de sus trabajos es cómo los niños aprenden sobre el lenguaje escrito y las relaciones que establecen con el contexto. ¿Por qué entonces las prácticas pedagógicas no cambian?

Por otro lado se ha generado desde al menos hace veinte años una demanda social a los jardines de niños públicos para que preparen a los niños para la lectura y la escritura, desde mi punto de vista impulsados por los "resultados" que

ofrece la escuela privada. Los padres de familia tienen una inexplicable prisa por que sus hijos adquieran esos aprendizajes a edades cada vez más tempranas, sin embargo se puede comprender que desconozcan el desarrollo de sus hijos... No así en el caso de la escuela y los docentes, que son los agentes que tendría que orientar a los padres de familia para no apresurar a los niños, o responder a esta demanda de manera infundada.

La solución a problemas como este no puede resolverse de manera simple, los maestros, las autoridades y los formadores de futuros docentes preescolares, deben ser comprometidos con los niños preescolares y respetuosos de su desarrollo, a partir de estos parámetros buscar alternativas y métodos que sean acordes con los principios de la globalización como característica del pensamiento en los niños.

Gracias al interés y compromiso de las autoridades y docentes de la ENMJN; y de la autoridad, los docentes y padres de familia del Laboratorio Pedagógico, se generó un proyecto permanente para acercar a los niños al lenguaje escrito. Los niños del Laboratorio Pedagógico cuentan ahora con distintos espacios de encuentro con los textos, espacios donde la lectura es lúdica, es interesante, donde hay la posibilidad de relacionarse con los otros.

Nuestros niños "no aprendieron a leer" (convencionalmente) - lo lograron algunos, aun cuando no era nuestro objetivo - aprendieron a disfrutar la lectura, a encontrar significados en ella, y *aprendieron también a leer y escribir lo mejor que pudieron, cada uno en su propio nivel de desarrollo*. Aprendieron también que pueden ser autores y editores de sus propios textos.

Los niños del Laboratorio Pedagógico tuvieron un espacio para comunicarse con otros, a veces más expertos, todos con un gusto especial por la lectura, usuarios del lenguaje escrito en contextos reales.

Los sujetos que participamos en el proyecto (padres, madres, hermanos, responsables de la biblioteca infantil, y docentes del Laboratorio Pedagógico; así como alumnas de la Licenciatura, formadores de docentes, y autoridades de la ENMJN), aprendimos que la interacción en la educación es una oportunidad para generar espacios de construcción del conocimiento y de uno mismo, para aprender de los otros.

Los docentes participantes no sólo se actualizaron al leer los textos que sustentan la teoría, transformaron su comprensión del desarrollo del lenguaje escrito en los preescolares. Aprendimos que a pesar de los “errores” en nuestra educación y formación, la visión sobre la lectura y la escritura puede cambiar. Las prácticas docentes sobre este contenido del desarrollo también pueden transformarse.

Es determinante el apoyo por parte de las autoridades de la institución. En el caso de esta actividad profesional las autoridades de ENMJN, de manera constante y oportuna, en cada etapa del proyecto nos han proporcionado los recursos necesarios tanto materiales como administrativos. La visión de una gestión no directiva sino de apoyo a la creación, y al trabajo pedagógico impulsó el crecimiento del número de grupos involucrados y del tiempo estimado de aplicación. Dando pauta a que el interés de las docentes se generalizara y se dieran a la tarea de aprehender el enfoque y hacerlo parte de su trabajo cotidiano de manera permanente.

Un avance importante para la formación del equipo docente en el conocimiento de este enfoque, fue que las autoridades de ENMJN hicieron todo lo necesario para que las educadoras contaran con tiempos pagados de actualización docente; si bien es cierto que la política educativa, propone una formación docente permanente para así elevar la calidad de la educación, no se habla de incluir ese tiempo dentro de la jornada de trabajo y mucho menos de pagar a los maestros los tiempos destinados a esa actualización. Los tiempos pagados que tienen la

docentes del Laboratorio Pedagógico, representan un avance a las propuestas de política educativa actuales.

Por otro lado es relevante mencionar que en el segundo año de aplicación de este proyecto, a solicitud mía, la entonces directora de la ENMJN autorizó que los grupos de tercer grado de preescolar fueran de un máximo de 25 niños. Esta situación la evaluamos como recomendable, incluso ideal, para la aplicación de este enfoque, si se tiene la posibilidad de tener grupos de 20 a 25 alumnos, representa una ventaja significativa respecto a la interacción entre los niños y con la educadora, para el conocimiento que la educadora genera de su grupo y de cada niño, para el seguimiento de sus avances, incluso para la optimización en el uso de espacios y materiales, entre otras.

El apoyo de la directora del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" con una política de puertas abiertas a las acciones y propuestas de trabajo, ha contribuido al cumplimiento oportuno de los compromisos planteados, invitando a los padres de familia y al personal a su cargo al trabajo y participación constantes.

Desde los primeros años del proyecto, conseguimos computadoras mediante la donación del Instituto Educativo Olinca y de la Escuela Secundaria Anexa. Actualmente se cuenta con equipo más moderno para todos los grupos, como un instrumento más para acercarse al lenguaje escrito, esto permite a los niños del Laboratorio Pedagógico "Lauro Aguirre" conocer y hacer uso de esta tecnología en situaciones sociales reales.

Finalmente, es importante mencionar que la formación como pedagoga que recibí en la Universidad Nacional Autónoma de México me dio una visión sustentada para diseñar y desarrollar el programa de formación para las maestras y los niños, con múltiples niveles de articulación y con un enfoque pedagógico que se adaptó a las necesidades de los sujetos involucrados y de la institución.

Algunos elementos de mi formación a considerar son:

- Los contenidos leídos y analizados en las asignaturas relacionadas con el diseño curricular me permitieron elaborar un programa para trabajar con los docentes, objetivos, contenidos y situaciones didácticas alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en el nivel preescolar.
- El conocimiento de las corrientes, los modelos, las escuelas y las teorías pedagógicas, me permitió establecer diferencias entre las diversas visiones del aprendizaje y la enseñanza. En razón de lo anterior, pude hacer un análisis sobre el papel del niño, del docente, de los contenidos, y de la interacción entre estos tres elementos que me llevó a indagar más sobre esta propuesta, y diseñar objetivos y situaciones diversas coherentes con el sustento pedagógico y los fines educativos.
- El conocimiento sobre el desarrollo del niño y el que adquirí estudiando antropología filosófica fueron imprescindibles para definir el tipo de hombre que aspiramos formar y cómo acercarnos a este ideal desde la realidad de los niños que asisten a este laboratorio pedagógico, con respeto a sus características, a sus intereses, a su cultura, a su manera de relacionarse con el conocimiento y el disfrute de la lectura y escritura.
- La filosofía de la educación que quizá muy pronto requerimos en cualquier actividad profesional relacionada con nuestra formación; me permitió realizar un análisis de los fines y los valores educativos, que subyacen a este proyecto. Y también me permitió asombrarme al poder identificar en los niños cómo se va generando en conocimiento; esta tarea relacionada con la epistemología, fue interesante, a través de ella pude ver las categorías y los conceptos que los niños van formando no sólo sobre el lenguaje escrito y las características del sistema de escritura, también sobre la lectura y la representación personal que van generando sobre su entorno y sobre el mundo.

En la práctica profesional todo el estudio que realizamos implica tomar una posición personal respecto a valoración constante de nuestra acción que transforma nuestra práctica. En perspectiva el trabajo de este proyecto específico,

ha implicado además la transformación de mi imagen social de la educación, del docente preescolar y del pedagogo. También cambiaron algunas concepciones de las maestras participantes, en torno a sí mismas, a su trabajo en el aula, a los niños.

En suma, mi formación pedagógica fue relevante en muchos sentidos respecto al trabajo conceptual y didáctico realizado, me permitió analizar y reflexionar sobre la interacción de lo aprendido y la adecuación de ese aprendizaje en el campo profesional. Los referentes teóricos y los puntos de vista de los docentes y de los compañeros en las aulas de la UNAM, me ha dado la posibilidad de pensar que en educación siempre hay otra manera de acercar a los sujetos al conocimiento, que la creatividad pedagógica es factible.

En este momento, en que la obligatoriedad de la educación preescolar es un hecho y el desarrollo de la lengua escrita ocupa un lugar relevante en los programas oficiales, es pertinente retomar los supuestos teórico-metodológicos de Myriam Nemirovsky y echar a andar nuestra imaginación pedagógica para buscar alternativas al trabajo sobre la lectura y la escritura y buscar otra manera para "enseñar a leer y escribir" respetuosa y atenta a los procesos de desarrollo del niño preescolar y a su nivel de historicidad.

BIBLIOGRAFÍA

Castorina, José Antonio, Goldin Daniel, et. al., Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

Chartier, Anne Marie, Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2004

Ferreiro, Emilia Alfabetización. Teoría y práctica. Ed. Siglo XXI México 1997.

Ferreiro, Emilia et al Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural, Secretaria de Educación Pública, México 1991.

Ferreiro Emilia, Tebrosky Ana, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI editores, 15ª Edición, México 1995.

Ferreiro, Emilia "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis" en: Los niños construyen su lecto escritura. Un enfoque Piagetiano. Yetta Goodman (compiladora) Ed. Aique. Buenos Aires 1991.

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (Compiladoras) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI, México, 1982.

Ferreiro, Emilia, Pasado, presente y futuro de los verbos leer y escribir. Ed. Fondo de Cultura Económica México, 2da. Edición 2002

González, Silvia, Ize de Marengo, Liliana (Compiladoras) Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB, Ed. Paidós Educador, Buenos Aires, 1999

Goodman, Yetta (Compiladora) Los niños construyen su lectoescritura. Ed. Aique, Buenos Aires, 1991.

Kaufman, Ana María, Castedo, M., Teruggi, L., Molinari, C. Alfabetización de niños: construcción e intercambio Ed. Aique, Buenos Aires 1991.

Kaufman, Ana María y Rodríguez, M.E. La escuela y los textos Ed. Santillana, Buenos Aires 1993.

Kaufman, Ana María. "Yo te doy, tú me das, él me da..." en La lecto-escritura y la escuela. Una experiencia constructivista. Ed. Santillana Aula XXI. Buenos Aires 1988.

Lerner, Delia Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

Lerner, Delia y Palacios, A. El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela Ed. Aique, Buenos Aires 1992

Nemirovsky, Myriam Sobre la enseñanza del Lenguaje Escrito... y temas aledaños Ed. Paidós México 1999.

Nemirovsky, Myriam "La integración de contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿Un problema didáctico? En: La atención del niño preescolar, Margarita Arroyo (Coordinadora). México: IEEPO y Fundación SNTE.

Padovani, Ana Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1999.

Palacios, A., Muñoz, M., Lerner, Delia. Comprensión lectora y expresión escrita: una experiencia pedagógica. Ed. Aique, Buenos Aires.

Smith, Frank. "Entre el ojo y el cerebro" en Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Ed. Trillas, México, 1995, p.p. 36-54.

Smith, Frank, Para darle sentido a la lectura Ed. Visor, Madrid, 1990.

Solé, Isabel, Estrategias de lectura, Ed. Graó-ICE, Barcelona, 1992.

Teberosky, Ana, Aprendiendo a escribir Ed. Horsori, Barcelona, 1992.

Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana (Compiladoras), Más allá de la alfabetización Ed. Santillana, Buenos Aires, 1995.

Tolchinsky, Liliana, Aprendizaje del lenguaje escrito, Ed. Anthropos, Barcelona, 1993.

Tolchinsky, Liliana, "Escribir en la escuela" en: Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas, Universidad Pedagógica Nacional, Ed. Anthropos, Barcelona, 1993, p.p. 19-47.

Tonucci, Francesco, "El nacimiento del lector" en Cuadernos de Literatura infantil y juvenil, N.º. 5 España, 1989.

Documentos

Caballer Ponce, M.J. y Hervás Martínez, E. *Padres y madres leen con sus hijas e hijos* Ajuntament d' Alzira. Regiduría d' Educació 1991

Ferreiro, Emilia *¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños? Un problema mal planteado*, Boletín de la Dirección General de Educación Preescolar nº 2, México, 82

Nemirovsky, Myriam, Colín, M., Gómez, N., López, M.T., Varela, L., *Notas técnicas. Matemática y lengua escrita*. SEP México

Nemirovsky, Myriam, Carlino, P. y maestras del CEP de Alcorcón *El periódico: un texto para enseñar a leer y escribir*. Madrid: CEP de Alcorcón y Ayuntamiento de Alcorcón

Nemirovsky, Myriam *Selección de textos sobre el Nombre Propio*. 1995

Nemirovsky, Myriam y Maestras del C.P. Ntra. Señora del Rosario de Valdemoro. *Un cuadro muchos cuentos*. Madrid: CEP de Aranjuez 1995

Nemirovsky, Myriam *La integración de contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿un problema didáctico?* (1995) En: La atención del niño preescolar. Arroyo, M. (Coord.) México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

SEP, Programa de educación preescolar 2004, primera edición, México, 2004

Artículos en Revistas especializadas

Dubois M.E. Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida*, año 16 nº 2, 1995.

Lerner, Delia *¿Es posible leer en la escuela?* *Lectura y Vida* año 17, nº 1, 1996

Nemirovsky, Myriam Las actividades didácticas tienen autor. *Textura*, nº 10

Nemirovsky, Myriam Aprendizaje extraescolar-aprendizaje escolar. *In-fan-cia*, nº 43

Otros medios

Ferreiro, Emilia Los niños piensan sobre la escritura. CD ROM, Ed. Siglo XXI México, 2003

ANEXO 1



De izquierda a derecha Marcela Itala Numa Pacheco, Margarita Arroyo Acevedo, Myriam Edith Nemirovsky Taber, Leticia Tovar y Luz María Gómez Pezuela. Auditorio de la ENM.JN, septiembre de 2004.

¿Quién es Myriam Nemirovsky?

Myriam Edith Nemirovsky Taber, nació en la provincia de Entre Ríos en Argentina. Ha vivido en Argentina, en México y en España. Es maestra por la Normal Nacional Argentina (1961), también egresó como profesora de educación preescolar de la Normal Nacional de Jardín de Infantes, Argentina (1968). Continuó sus estudios como Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Cursos que le homologó el Ministerio de Educación y Ciencias de España, otorgándole el título de Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Así la maestra Nemirovsky posee una visión amplia del desarrollo del niño desde la etapa preescolar hasta su adolescencia, esto le permite dar continuidad a sus propuestas sobre el aprendizaje y la enseñanza de los distintos campos de conocimiento a los que ha dedicado.

En 1988, obtuvo el grado de Maestra en Ciencias en la Especialidad de Educación, por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Su formación en esta maestría fue en el campo del desarrollo del lenguaje y el pensamiento

matemático, lo que sustenta su sólida preparación en el enfoque psicogenético. Como un dato adicional conviene mencionar que su asesora de Tesis fue la Dra. Emilia Ferreiro.

Su experiencia profesional inicial fue en el campo de la docencia en el nivel preescolar (1962-1976), en Buenos Aires. Argentina. Ha colaborado en la recolección de datos y en el desarrollo de proyectos de investigación para la Universidad de Harvard, en Tel Aviv, Israel, y en el DIE del CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional en México.

Ha sido profesora de licenciatura y de posgrado en diversas instituciones mexicanas como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Iberoamericana (Posgrado del Centro de Orientación Psicológica), la Sección de Matemática Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

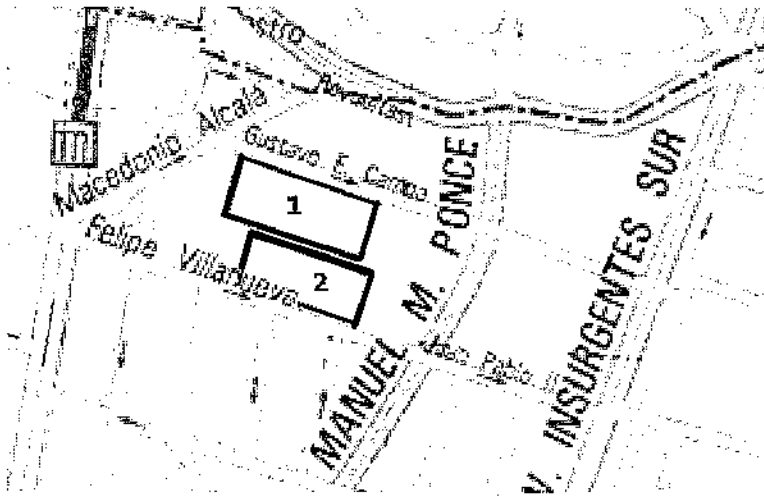
Ha sido asesora y coordinadora de proyectos de formación de profesores, respecto al aprendizaje de la lengua escrita, en México, Bolivia y España. Así mismo ha fungido asesora de la UNESCO para el ministerio de educación de Nicaragua

Es autora de múltiples publicaciones dedicadas al análisis conceptual de los contenidos de aprendizaje, de la interacción en el aprendizaje, de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática (concepto de número, representación gráfica de cantidades, problemas aritméticos en el nivel preescolar, etc.). Algunas de estas publicaciones presentan el análisis de las experiencias en el aula y la sistematización de secuencias didácticas sobre distintos tipos de texto que son importantes aportaciones para el trabajo de los profesionales y docentes vinculados a la educación preescolar y primaria.

Actualmente su desempeño profesional está centrado en proyectos de formación de profesores en diferentes regiones de España. Particularmente donde están

involucrados grupos numerosos de maestros porque su interés es avanzar en la elaboración de estrategias de formación en modelos macro-educativos. En cuanto al aula, la tarea consiste en elaborar secuencias didácticas que favorezcan el aprendizaje del lenguaje escrito y de la matemática. También esta dedicada a presentar trabajos en congresos nacionales e internacionales, y a dictar conferencias, cursos y seminarios de actualización.

ANEXO 2



1 ENMJN

Laboratorio
Pedagógico
"Lauro
Aguirre"

2 Escuela primaria
"Guadalupe Victoria"